

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**  
**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**  
**Institut mezioborových studií Brno**

**Problematika socializace žáků se specifickými poruchami učení**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Vedoucí diplomové práce:**

**Mgr. Ludmila Fejová**

**Vypracovala:**

**Bc. Svatava Světlíková**

**Brno 2009**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Problematika socializace žáků se specifickými poruchami učení“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu literatury, který je v práci uveden.

Brno 10. 3. 2009

.....  
Bc. Svatava Světlíková

## **Poděkování**

Děkuji paní Mgr. Ludmile Fejové za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a připomínky. Dále děkuji paní Mgr. Janě Havelkové za pomoc při zpracování praktické části.

Bc. Svatava Světlíková

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Specifické poruchy učení, jejich identifikace.....</b>	<b>7</b>
1.1 Terminologie a definice .....	7
1.2 Popis nejčastějších specifických poruch učení .....	9
1.3 Výskyt a závažnost problémů .....	17
1.4 Etiologie SPU .....	18
1.5 Úkoly pedagogicko-psychologických poraden při řešení SPU.....	20
1.6 Diagnostika SPU.....	21
<b>2. Pedagogická integrace a socializace.....</b>	<b>33</b>
2.1 Odborné a ekonomické podmínky integrace .....	34
2.2 Organizace péče o děti s poruchami učení.....	34
2.3 Organizace práce ve třídě.....	38
2.4 Žáci s SPU z pohledu učitele ZŠ.....	42
2.5 Organizace spolupráce mezi rodinou a školou .....	44
<b>3. Reedukace specifických poruch učení .....</b>	<b>48</b>
3.1 Metody vyučování čtení a psaní .....	48
3.2 Zásady reedukace specifických poruch učení.....	52
3.3 Individuální vzdělávací program .....	57
3.4 Reedukace zaměřená na rozvoj dílčích funkcí.....	60
3.5 Pracovní postup pro děti se specifickými poruchami učení.....	66
3.6 Hodnocení a klasifikace žáků s poruchami učení .....	74
<b>4. Děti se specifickými poruchami učení a jejich zvláštnosti.....</b>	<b>77</b>
4.1 Vnitřní faktory vzdělávacích a výchovných zvláštností .....	77
4.2 Vnější faktory vzdělávacích a výchovných zvláštností .....	78
4.3 Projevy a reakce dětí se specifickými poruchami učení .....	79
4.4 Práce učitelů s dětmi se specifickými poruchami učení .....	81
<b>5. Praktická část .....</b>	<b>87</b>
5.1 Cíl výzkumu.....	87
5.2 Metoda výzkumu .....	87
5.3 Popis vzorku .....	88
5.4 Výsledky výzkumu .....	88
5.5 Závěr výzkumu .....	90
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>93</b>
<b>Resumé.....</b>	<b>96</b>
<b>Anotace .....</b>	<b>97</b>
<b>Annotation .....</b>	<b>98</b>
<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>99</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>103</b>

## ÚVOD

Specifické poruchy učení jsou tématem, který je v českém školství neustále aktuální. Někdy se také o této problematice hovoří jako o nemoci století, zároveň však víme, že specifické poruchy učení zde byly od chvíle, kdy se jedinci začali učit číst, psát a počítat. Trivium má neustále velký význam, neboť je předpokladem tzv. sekundární gramotnosti, která je v současnosti považována za samozřejmost (např. práce s počítačem). Dalším významem akademických dovedností, především čtení, je fakt, že člověk se jejich prostřednictvím dále vzdělává. Pokud tedy má jedinec například potíže se čtením, je jeho vzdělávání značně ohroženo. Jedním z výrazných problémů některých dětí se specifickými poruchami učení se stává zdárné dokončení základní školní docházky.

Nerespektování potřeb těchto dětí ze strany učitelů a rodičů jim komplikuje přístup ke vzdělání, snižuje možnosti v životě, kazí jim radostné dětství, na které mají právo. Mezi nerespektování jejich potřeb je možno zahrnout i skutečnost, že nebyly vůbec diagnostikovány jejich specifické poruchy učení nebo byly diagnostikovány pozdě, že na ně nebyl brán ohled.

Přitom, pokud se nepodaří prolomit bariéru specifických poruch učení, negativních postojů rodičů, pedagogů i žáků, stává se dítě zpravidla obtížným, „problémovým“. Takové dítě pak může vyhledávat společnost negativně orientovaných jedinců se všemi důsledky, jako je záškoláctví, užívání drog, kriminalita. Těmto negativním důsledkům můžeme předejít jedině tak, že dětem poskytneme včasnou podporu v rodině, a zejména ve škole, v souladu s platnou legislativou, která se týká žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zařazených do speciálních tříd, a zejména těch, kteří jsou integrováni v běžných třídách základní školy. Žáci se specifickými poruchami učení tvoří početnou skupinu žáků na našich základních školách. A proto znalost této problematiky je důležitým předpokladem pro kvalitní a prospěšnou práci s těmito dětmi, která by byla přínosem pro jejich další rozvoj.

Na řešení této problematiky je orientována tato diplomová práce. Jejím cílem je analyzovat na základě studia odborných pramenů podmínky socializace a integrace žáků se specifickými poruchami učení (dále jen SPU). V teoretické části se zaměřím na terminologii a definice v oblasti SPU, dále na výskyt, závažnost problémů a

etiologii SPU, aby i čtenář, který dosud nemá znalosti z tohoto oboru, porozuměl termínům, které se dnes v praxi běžně používají a bohužel nejsou všeobecně známy. Malá informovanost o termínech používaných v problematice SPU je především u rodičů. Rodiče žáků, kteří prošli vyšetřením v pedagogické-psychologické poradně, se většinu informací dozvědí při konzultaci po vyšetření jejich dítěte. Pokud je u jejich dítěte diagnostikována některá ze SPU, rodiče si ze závěrečné zprávy zapamatují jaké úlevy má jejich dítě doporučené, ale řadě pojmů obsažených ve zprávě často nerozumí. Pro učitele by mohla být přínosem kapitola, ve které bych chtěla poukázat na diagnostiku SPU a možnosti jejich nápravy. Významná je také kapitola o hodnocení a klasifikaci žáků s SPU a obecných zásadách přístupu k nim.

Práce je rozdělena do pěti kapitol.

První kapitola je zaměřena na definování pojmu specifické poruchy učení. Specifické poruchy učení se stávají faktorem ovlivňujícím nejen úspěšnost v průběhu školní docházky, ale i formování osobnosti dítěte. Mohou ohrozit jeho socializaci a poznamenat je na celý život.

Záměrem stěžejní druhé a třetí kapitoly je postihnout problematiku integrace, reedukace a hodnocení žáků s SPU. Specifické poruchy učení nejsou vždy diagnostikovány včasné. Ve většině případů zůstávají děti v běžné třídě, jsou tedy mezi vrstevníky. Často jsou však pro svou neúspěšnost vyčleňovány z kolektivu.

Jsou zde řešeny odborné i ekonomické podmínky integrace.

Ve třetí kapitole se zabývám reedukací, hodnocením a klasifikací žáků s SPU, kde vycházím ze zkušeností učitelů z práce s těmito dětmi.

Čtvrtá kapitola charakterizuje děti se specifickými poruchami učení, jejich výchovně-vzdělávací zvláštnosti, projevy a reakce těchto dětí. Pozornost je také věnována práci učitele s dítětem se SPU.

V poslední části práce, v páté kapitole, jsem na základě sociometrického šetření sestavila sociogram školní třídy se zaměřením na vzájemné vztahy a pozice žáků s SPU.

Při zpracování diplomové práce jsou využity metody a techniky analýzy dokumentů a dotazníková metoda.

## 1. Specifické poruchy učení, jejich identifikace

Specifické poruchy učení nejsou způsobeny poruchami vývoje, zrakovým, sluchovým, motorickým nebo jiným zdravotním postižením, ani přímo způsobeny prostředím s nedostatečnými podněty. Přesný původ vzniků těchto poruch učení není dosud znám. Předpokládá se, že existuje dědičný sklon k rozvoji těchto poruch (přibližně u 40% dětí postižených rodičů), a že tyto poruchy jsou způsobeny mj. odchylnou organizací aktivit mozku a dominancí hemisfér, která není typická. Specifické poruchy učení jsou nejčastěji vztahovány k dysfunkci části mozku (následkem např. LMD) nebo jeho drobného poškození, určitý vliv je přikládán i nepříznivým vlivům prostředí – zejména emocionálnímu klimatu v rodině a vztahu rodičů ke škole. SPU se projevují u dětí napříč celým spektrem rozložení inteligenčního kvocientu, tedy jak u dětí nadprůměrně, tak i podprůměrně inteligentních. Starší výzkumy, realizované převážně lékaři, také zkoumaly vznik SPU jako reakci na organické poškození mozku (např. v důsledku úrazu hlavy) a centrální nervové soustavy. Souvislost se však nepodařilo prokázat.

SPU jsou poruchou v jednom nebo více psychických procesech nutných k porozumění nebo k užívání řeči, ať mluvené či psané. Tato porucha se projevuje nedokonalou schopností naslouchat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis nebo počítat. Pojem specifických poruch učení nezahrnuje děti, jejichž výukové potíže jsou v zásadě důsledkem poruch zraku, sluchu nebo motoriky, opoždění rozumového vývoje, citových poruch nebo málo podnětného prostředí.

Jde tedy v podstatě o děti, které mají přiměřenou inteligenci i okolní prostředí, a přesto mají potíže v některých ze základních školních dovedností.

Rozlišujeme specifické poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie), kreslení (dyspíxie), hudebnosti (dysmúzie), schopnosti vykonávat složité úkony (dyspraxie).

### 1.1 Terminologie a definice

Terminologie v oblasti SPU není v odborné literatuře zcela sjednocena. Jednotná v používání výrazů není ani zahraniční literatura, jak poukazují autoři, překládající význačná cizojazyčná díla, a ani naši autoři se v používání základních termínů zcela

neshodují. Pojem SPU bývá někdy nahrazován pojmem specifické vývojové poruchy učení nebo vývojové poruchy učení. Mezinárodní klasifikace nemocí WHO – 10. revize řadí specifické vývojové poruchy školních dovedností mezi poruchy psychického vývoje. Charakteristiku SPU dle mého názoru nejlépe vystihuje Hammillova definice (Hammill, 1990, cit. dle Pokorná, 2001, str. 72): „Poruchy učení je všeobecný termín, který se vztahuje k různorodé skupině poruch projevujících se výraznými obtížemi při získávání a používání schopnosti naslouchat, mluvit, číst, psát a usuzovat nebo obtížemi při získávání matematických dovedností. Tyto obtíže vycházejí z vnitřních dispozic každého jedince. Předpokládá se, že jsou způsobeny dysfunkcí centrální nervové soustavy a mohou trvat po celý život. Problémy ve společenské adaptaci, v sociálním vnímání a sociální interakci se mohou objevovat ve spojení s poruchami učení, ale samy poruchu učení netvoří. Ačkoli se poruchy učení mohou vyskytovat jako průvodní jevy ostatních nepříznivých podmínek (např. sensorického postižení, mentální retardace, vážného emocionálního narušení) nebo vnějších vlivů (jako jsou kulturní rozdíly, nedostatečná nebo nevhodná výuka), nelze je z těchto podmínek a vlivů odvodit.“

Termín specifické poruchy učení pokrývá celou řadu potíží. Děti mohou mít potíže, problémy v jedné oblasti učení nebo i ve více. Některé potíže se spojují, např. potíže s gramatikou provází problémy s jazykem. Jak uvádí Selikowitz (2000), odhadem je postiženo asi 10 % dětí nějakou formou SPU.

Můžeme se setkat s žáky, u nichž převažují specifické obtíže ve čtení nebo v psaní, případně v matematice. Ale také se mohou u téhož žáka různě kombinovat. Jde o celoživotní handicap. Při včasné rozpoznání poruch a kvalitní péči, může dojít ke zmírnění či úplnému odstranění vzdělávacích obtíží.

Rozpoznávání a diagnostikování SPU je důležité i pro rodiče dítěte, pro přístup k němu. Svým způsobem je uspokojuje to, že problém jejich dítěte je něčím známým, že to není jejich chyba, ani chyba jejich dítěte. Současně se daří, aby se i oficiální zákonnou cestou vyhovovalo speciálním potřebám těchto dětí (způsob výuky, hodnocení atd.) Rovněž výzkum SPU zvyšuje poznání a porozumění jednotlivým případům, umožňuje jejich zobecnění a nacházení účinných způsobů jak těmto dětem pomoci.



Pro účinnou pomoc, reedukaci SPU, je rozhodující co nejranější identifikace, a to již u dětí mladšího školního věku. Zdůrazňována je i prevence zaměřená na odhalování oslabených funkcí u dětí předškolního věku.

## 1.2 Popis nejčastějších specifických poruch učení

- **Dyslexie** je specifická porucha učení projevující se v některých případech již v úplných počátcích čtení při rozpoznání a zapamatování si jednotlivých písmen, zvláště pak při rozlišování písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j). Problémem může být i rozlišení zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p). Obtíže nastávají při spojování hlásek v slabiku a posléze souvislé čtení slov, související s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér (Matějček 1993, 1995, Pokorná 1997, Zelinková 1996) i řadou autorů uváděné souvislosti s očními pohyby. Obtíže takto postižených dětí se promítají do rychlosti čtení, správnosti čtení a porozumění čtenému textu.
- **Dysgrafie** je specifická porucha psaní, postihuje zejména schopnost napodobit tvar písmen a řazení písmen. Dítě si nepamatuje tvary písmen, opět zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné. Žáci postižení touto poruchou se dlouho nemohou naučit dodržení lineatury, výšky písma. Píší pomalu, namáhavě, často u nich zjišťujeme chybné držení psacího náčiní. Přílišné soustředění na grafickou stránku písemného projevu často způsobuje neschopnost soustředit se na pravopisné jevy.
- **Dysortografie** je specifická porucha pravopisu, znemožňuje dítěti správné zapsání všech písmen ve správném pořadí včetně délek, měkkosti. Tato porucha často souvisí s dyslexií a dysgrafií. Její obraz se během vývoje dítěte mění. V počátcích školní docházky, 1.-3. ročník se vyskytuje velké množství tzv. dysortografických chyb: Vynechávky, záměna písmen, inverze, zkomoleniny, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení. Postupně a při kvalitní péči dělá dítě těchto chyb méně, ale na správné napsání potřebuje více času, než ostatní žáci. V časově limitovaných úkolech (diktáty, písemné prověrky v jakémkoliv předmětu) se dysortografické chyby znovu objevují, přibývají chyby pravopisné i v jevech, které si dítě

osvojilo a umí je ústně bez obtíží a správně zdůvodnit. Je důležité dát těmto žákům možnost ústního zkoušení, bez časového tlaku.

- **Dyskalkulie** je specifická porucha matematických schopností. Podle převažujících příznaků ji členíme na šest typů.

*Pragnostická dyskalkulie* – je narušena matematická manipulace s předměty (přidávání, ubírání množství, rozkládání, porovnávání počtu). Dítě nedospívá k pojmu číslo, v geometrii neumí seřadit různě dlouhé předměty podle velikosti, diferencovat geometrické tvary. Dítě selhává při rozmístění figur v prostoru, není schopné ukazovat napočítané předměty a správně je třídit.

*Verbální dyskalkulie*- dítě má problém při označování množství a počtu předmětů, operačních *znaků*, matematických úkonů. Není schopné vyjmenovat řadu čísel od největšího k nejmenšímu, řadu sudých či lichých čísel. Má potíže v osvojení si matematického slovníku (slovně označit počet předmětů), což mu komplikuje další učení se matematice. V praxi to např. znamená, že číslo 12 čte jako 21 nebo nadiktovaných 18 zapíše jako 81, má problémy v chápání významu „o tři více“ nebo třikrát více“.

*Lexická dyskalkulie*- neschopnost číst matematické symboly (číslice, čísla, operační symboly). V nejtěžších případech není dítě schopné přečíst ani izolované číslice a operační znaky, při lehčí formě mu dělá potíže číst vícemístná čísla s nulami uprostřed nebo napsané svisle. Žáci zaměňují tvarově podobné číslice (3 a 8, 6 a 9), římské číslice, problémy mají i s přečtením zápisu zlomků, desetinných čísel, mocnin, celého příkladu. Příčiny jsou v oblasti zrakového vnímání, orientace v prostoru, zvláště pravolevé orientace.

*Grafická dyskalkulie*- neschopnost psát matematické znaky. Dítě má potíže při psaní číslic formou diktátu či přepisu, při psaní vícemístných čísel, píše v opačném pořadí, zapomíná psát nuly. Dělá mu potíže psát řady pod sebe, jeho zápis je neúhledný, v geometrii má problémy při rýsování jednoduchých obrazců. Vzhledem k poruše pravolevé a prostorové orientace píše dítě často číslice zrcadlově. V nejtěžších případech píší žáci místo číslic písmena nebo jiné znaky.

*Operační dyskalkulie*- porucha schopnosti provádět matematické operace, sčítat, odčítat, násobit, dělit, což se projevuje zvláště při počítání delších řad čísel (připočti 3, odečti 2, to násob čtyřmi...) Žák se dopouští záměny jednotek a desítek při sčítání, záměny čitatele a jmenovatele při dělení. V praxi se tato potíž

projevuje i nedostatečným osvojením násobilky, kdy si žák pomáhá počítáním na prstech nebo sčítáním čísel. Děti mají potíže při počítání kombinovaných příkladů, při počítání s přechodem přes desítku.

*Ideognostická dyskalkulie- porucha* v oblasti pojmové činnosti, především v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Dítě například umí přečíst a napsat číslo 6, ale neuvědomuje si, že 6 je totéž jako  $5+1$ ,  $3 \cdot 2$  nebo polovina z 12. Obvykle mají tito žáci potíže při řešení slovních úloh, protože neumí převést slovní zadání do systému čísel matematického vyjádření. Potíže těchto dětí se obvykle projeví, změníme-li v úloze navyký postup. (Šafrová, 1998).

Do obtíží v matematice se promítají i problémy dysgrafické a dyslektické.

- **Dyspinxie**- specifická porucha kreslení. Charakteristická je nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektiv.
- **Dysmúzie**- specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, se projevuje obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not spíše souvisí s problémy dysgrafickými.
- **Dyspraxie** – specifická porucha obratnosti, schopnost vykonávat složité úkony se může projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Tyto děti bývají pomalé, nezručné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné. Jejich obtíže se mohou projevit jak při psaní, tak kreslení, tělesné výchově i při pracovním vyučování, ale také při mluvení, protože dyspraxie může způsobit artikulační neobratnost.

Je důležité povzbuzovat a vést tyto děti, aby pracovaly dle svých schopností, neskrývaly se za svůj problém, aby se nevzdávaly.

Se specifickými poruchami učení souvisí určité změny mimo jiné v oblasti pozornosti a aktivity u nás řazené mezi **lehké mozkové dysfunkce (LMD)**. Tyto změny vedou vedle obtíží ve vzdělávání i k některým projevům v chování takto postižených jedinců. V zahraničí se pro tento druh obtíží používá termín **ADHD**, (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Dle Traina (1997) jde o psychiatrickou

diagnózu, která se vztahuje na děti (dospělé) s vážnými sociálními a kognitivními obtížemi. Tato porucha se vyznačuje tím, že se dítě není schopno soustředit, dokončit úkol, koncentrovat svoji pozornost. Train (1997,s.31, 32) uvádí tři hlavní symptomy ADHD: poruchy pozornosti, impulzivita a hyperaktivita.

### **Poruchy pozornosti**

– **Dítě se nechá snadno vyrušit ze soustředění.**

Čím je situace uvolněnější, tím výraznější jsou obtíže dítěte. I v situaci, kterou ostatní děti bez problémů zvládají, je dítě s ADHD značně neklidné. Ať už pracuje, nebo si hraje, zajímá ho více to, co se děje kolem, než to, co samo dělá. Každou chvíli ho vyruší něco jiného. Chová se o moc lépe, je-li samo, ale i tak ztrácí rychle zájem.

– **Má potíže déle udržet pozornost.**

Nevydrží dlouho u jedné činnosti ani tehdy, když je samo. I když se pustí do něčeho, co dělá rádo, stejně mu soustředění dlouho nevydrží. Žádný jeho zájem není trvalý. Na televizi se vydrží dívat jen chvíli, o něco déle jej zaujme vyprávění. Dokonce i fotbal je pro něj krátkodobou zábavou.

– **Přechází od jedné nedokončené činnosti k druhé.**

Když už se konečně do něčeho pustí, není schopno to dokončit. Nelze se spolehnout, že jakoukoli činnost dokončí. I když si hraje, nikdy nevydrží u hry do konce.

– **Dělá mu potíže poslouchat.**

Ani po jasném vysvětlení, není schopno se řídit pokyny. Vyřizovat vzkazy a pochůzky je pro něj těžké. Zapamatovat si telefonní číslo může pro něj znamenat problém.

– **Zdá se, že občas neslyší.**

Neslyší všechno, co mu říkáte. Je myšlenkami každou chvíli jinde. Možná, že část toho, co mu říkáte, slyší, ale většinu toho, co říkáte, neregistruje.

– **Ztrácí často věci.**

Nikdy není schopno najít svoje věci. Knihy, pero někde nechá a neví kde. Nechává ležet oblečení, kde ho napadne. O své věci nepečuje. Ve všem co dělá, má zmatek.

### **Impulzivita**

Projevuje se jako neschopnost dítěte kontrolovat a tlumit své projevy.

– **Říká hned, co si myslí a cítí.**

Obecně si neuvědomuje důsledky toho, co říká. Něco řekne a nepřemýšlí o tom. Platí pro ně: „Co na srdci, to na jazyku.“

– **Nedokáže stát v řadě.**

Razí si bezohledně cestu, kudy se mu zachce. Když něco řekne, tak hned a bez čekání. Nesnáší fronty.

– **Nedokáže si hrát potichu.**

Když si hraje, nekontroluje se, je hlučné a rozjívené. Těžko se ovládá, je nutné na něj neustále dohlížet.

– **Hraje si, dělá něco nebezpečného, aniž si uvědomuje důsledky takového chování.**

Nemyslí na zranění, která by mohlo utrpět, nebojí se bolesti, kterou může způsobit sobě či druhým. Jeho hry jsou nevypočitatelné, prudké a nestálé.

### **Hyperaktivita**

– **Je často nepokojné a nervózní.**

Těžko ho něco uspokojí. Žádná činnost ani hra mu nikdy dlouho nevydrží. Některé děti se dovedou zabavit samy, ale toto ne, vyžaduje neustále pozornost. Bere bezdůvodně různé věci do ruky a zase je vrací. Vyráží podivné zvuky a pitvoří se.

– **Nedokáže v klidu posedět či postát na místě.**

Doma chodí sem tam, nevydrží u jídla ani u televize.

– **Mluví hodně, i když se dívá na televizi nebo si hraje.**

Komentuje vše co mu přijde na mysl.

Dítě s touto poruchou potřebuje pevnou ruku a jasně vymezené hranice chování. Je třeba napomoci zvýšení jeho sebedůvěry a dosáhnout větší vyrovnanosti, a tím

celkově dítě posílit a zlepšit i jeho výkonnost. Přesto, že projevy dětí s ADHD je možno jen těžko zobecnit, mají tyto děti některé společné potřeby, jejichž naplňování je pro ně významné.

Jsou to:

- Potřeba jasného obrazu světa (že za stejných okolností může očekávat stejné reakce, že některá pravidla platí bez výjimky). Pevné a jasné vymezení svého postavení mezi lidmi.
- Potřeba životního cíle. Čeho může v životě dosáhnout, že se od něho něco očekává že tato očekávání jsou nejen v jeho zájmu, ale také v zájmu ostatních.
- Potřeba cítit se součástí dění.
- Potřeba stimulace.
- Potřeba cítit své kořeny.
- Potřeba lásky.

### **ADHD, výchovné techniky a metody ve škole**

Důležité je zavést **jasně definovaná pravidla**. Nelze nechat dítě pobíhat od jedné zábavy ke druhé, jak se mu zachce. Na začátku každé hodiny je nutné stanovit její cíl a sestavit pro dítě plán aktivit. Máme-li pocit, že se tento předem připravený program nedaří naplňovat, je to asi proto, že jsme špatně odhadli přiměřenost naplánovaného úkolu. Dítě by to však nemělo poznat. Potřebuje vedle sebe někoho, kdo situaci zvládá a určuje jasná pravidla a omezení. Také srozumitelná a jasná komunikace s dítětem, je velmi důležitá. Požadavky musíme předkládat vždy klidně a v pozitivním duchu. Vždy s ním probereme důsledky jeho chování a zaměříme se přitom spíše na ocenění dobrého chování než na trestání špatného

Jsou nezbytné také **pravidelné procedury**. Ve třídě by se měly zavést postupy, jak řešit opakující se situace. To je důležité nejen z praktických důvodů, ale také proto, aby byl zdůrazněn řád, který třída poskytuje dětem, které nejsou samy schopny ho vytvářet. Tyto postupy by se měly stát základní součástí programu výchovy všech dětí, a zejména pak dětí s ADHD. Všechny děti potřebují hranice a určité podmínky, ve kterých pracují. Čím jsou mladší, tím víc budou spoléhat na to, že jim je zajistíte. Zvyky, rituály, tradice - ať už to nazveme jakkoliv - jsou pro dítě s ADHD potřebné. Posílí jeho pocit sounáležitosti a vymezí podmínky, ve kterých se může cítit

bezpečně a klidně. Děti by měly mít jasno, jak vstupují do třídy, jakým způsobem kladou otázky, kdo rozdává knihy, co udělají když dokončí práci, co se stane na konci hodiny.

Na **organizaci** činností závisí výsledek všeho, co dítě podniká. Úspěšnost práce závisí na dobrých organizačních schopnostech.

Je nutné stanovit a dodržovat:

- a) čistotu a úpravnost,
- b) vést dítě k tomu, aby si udělalo seznam denních povinností, domácích úkolů, společných aktivit,
- c) vytvořit zásobu materiálů a vybavení pro případ, že přijde do školy bez nich a vyrušuje,
- d) za správný výkon pochválit,
- e) uspořádání života ve třídě.

Když jsou pravidla známa a vysvětlena, musí být denně vyžadována. Události ve školním roce se střídají pravidelně, sankce jsou jednoduché a jsou efektivně naplánovány.

Důležitá je také **stimulace** a **motivace**. Často se stává, že aktivity, které mají vést k relaxaci a uvolnění hyperaktivních dětí, naopak jejich stav ještě zhorší. Pokud se vychovatelé domnívají, že se dítě uklidní, když je vezmou do bazénu, budou překvapeni. Dítě může být ještě bezradnější než obvykle. Někteří odborníci tvrdí, že pro dítě je nejlepší takové prostředí, kde je málo podnětů. Je však otázka, jestli to platí vždy. Zdá se totiž, že i tam, kde je jen málo rozptýlení, si dítě s ADHD vždy nějaké najde. Tato teorie však naopak vychází z předpokladu, že porucha pozornosti je způsobena nedostatkem motivace. Mnoho dětí s ADHD je totiž schopno se delší dobu věnovat něčemu, co je skutečně neustále stimuluje. Příkladem můžou být počítačové hry. Podle této myšlenky by se mohlo zdát, že pro úspěšný boj s roztěkaností je třeba zaplnit třídu stimulačními pomůckami. Zajistíme-li dostatečné množství zajímavých činností, má dítě lepší podmínky se na úkol soustředit a je méně náchylné k impulzivnímu a hyperaktivnímu chování. Současně se vytváří podmínky pro uplatňování efektivního systému odměn.

Je třeba naučit dítě **sebehodnocení**. Jednou z efektivních metod, jak dítěti napomoci k tomu, aby se vyrovnalo se svým chováním, je metoda sledování sebe samého. Probrat s ním například jeden projev chování a navrhnout mu, že si začne

zaznamenávat okamžiky, kdy se tento rys projeví. Je-li to pro ně příliš složité, je třeba mu ukázat, jak takový záznam vést. Stane-li se například, že skočí někomu do řeči, dotknout se jemně jeho ramena, a tím mu dát signál, aby si udělalo čárku. Studie ukazují, že není důležité, zda jsou záznamy přesné, stačí samotný systém a frekvence nevhodného chování poklesne. Tady je velmi důležité zapojení rodičů.

Dítě se rovněž neobejde bez **sociálních dovedností**. Další postup může být zaměřen na problémy vztahu dítěte k ostatním. Ten je založen na systematickém tréninku sociálních dovedností. Vybereme určitou situaci, detailně ji popíšeme, předvedeme a zopakujeme způsob, jak ji zvládat. Nelze předpokládat, že dítě s ADHD ví automaticky, jak se chovat. Je třeba mu to nejdříve ukázat, a pak ho vyzkoušet. S několika málo instrukcemi pak už může situace zvládat samo.

**Sociální umění komunikace.** K tomu, aby si dítě s ADHD umělo získat pozitivní reakce okolí, mu můžeme pomoci seznámením s pravidly mezilidské komunikace. Například zahrát scénu, jak má naslouchat rozhovoru a jak reagovat. Dítě s ADHD si nebude uvědomovat pocity a potřeby ostatních, dokud mu názornou cestou nepomůžeme. Tím mu otevřeme cestu k rozvoji smysluplných vztahů k ostatním.

**Hodnocení a sledování** musí být také přizpůsobeno. Dlouhodobé úkoly dělíme na menší, pravidelně kontrolujeme pokrok a na základě zpětné vazby postupy upravujeme. Součástí hodnocení je *záznamník přestupků*.

Na závěr je třeba říci, že dítě s ADHD je vyčerpávající, není vůbec jasné, jak ho zvládat. Pokud nechceme takové dítě jen krotit, potřebujeme asistenta. Velmi důležitá je podpora rodičů a kolegů. Je nezbytné obracet se na odborníky. Pokud vše nepomůže, nezbyvá než navrhnout umístění dítěte do speciálního zařízení. Při velkých problémech není prohrou přiznat si, že dítě sami nezvládáme. Train (1997) uvádí, že ADHD je forma onemocnění, kde součástí terapie je podávání léků. Je důležité handicapovanému dítěti pomáhat vést smysluplný život. Nemůžeme je odmítat pro neukázněnost. Pro dítě je důležité jak lékařská péče, tak spolupráce všech, kteří se podílejí na léčebném programu. Dítě je schopno vyučit se strategii, jíž se naučilo a dále ji rozvíjet. Postupně se osamostatní a stane se nezávislým.



### 1.3 Výskyt a závažnost problémů

Ministerstvo školství ČR předpokládá, že ve školní třídě je průměrně 3-4% dětí s určitou formou specifické poruchy učení. Pedagogové však uvádějí, že takových dětí může být až 20%, protože ne všechny děti mají při své poruše stejné projevy a obtíže. Vzhledem k nejednotnému přístupu k definování SPU a samozřejmě také k různým kritériím diagnostiky je zřejmé, že většina autorů uvádí i různá procenta výskytu SPU. Profesor Matějček nepředpokládá výskyt dyslexií vyšší než 1-2%, ale ve své knize (Matějček, 1995) uvádí přehled autorů z celého světa, kde se objevují údaje i výrazně vyšší. Myslím si, že nemá smysl příliš diskutovat o tom, zda se dyslexie či jiná specifická porucha vyskytuje u 2%, 4% či 6% populace. Při výzkumech v různých jazykových oblastech dospějeme k poněkud odlišným závěrům. Velkou roli zde hrají také kritéria diagnostiky. Důležitější je uvědomit si závažnosti problému. SPU většinou negativně ovlivňují školní úspěšnost žáků a mohou vést k řadě dalších problémů. Pokud není SPU včas rozpoznána, diagnostikována a nejsou učiněny pokusy o jejich nápravu, školní obtíže dětí se stále prohlubují. Mohou nepříznivě ovlivnit osobnost dítěte, jeho vztahy k okolí, tj. ke spolužákům, učitelům, škole jako instituci vůbec, ale také k rodičům a sourozencům. Většina dětí zahajuje školní docházku s radostí a na výuku se těší. Rodiče od svých potomků očekávají výborné výsledky, zvláště v prvních ročnících, mnohdy i vzhledem ke skutečnosti, že oni sami dosahovali dobrých studijních výsledků. Jaké pak musí být zklamání dětí a rozčarování rodičů, jestliže od prvních měsíců školní docházky tyto děti nestačí, a i když se snaží, nejsou schopny se standardními postupy naučit číst či psát apod. Ne vždy se musí jednat o SPU. Školní neúspěšnost žáka může mít i řadu jiných důvodů, ale včasné odhalení pravých příčin výukových problémů může výrazně pomoci při jejich odstraňování. Zde právě vidím největší úkol pro učitele základních škol – dokázat u žáků rozpoznat možnost výskytu některé ze SPU a zajistit včasné odborné vyšetření žáka. To je samozřejmě úkol velmi nesnadný. SPU mají různorodé projevy a často jsou kombinovány s jinými obtížemi, nicméně dobrá znalost této problematiky může tento úkol usnadnit.

## 1.4 Etiologie SPU

Etiologie SPU je velice pestrá. Objevuje se stále více odborné literatury na toto téma. Výzkumy jsou ovlivněny jednotlivými přístupy (Pokorná, 2001) a zaměřují se na psychologické, speciálněpedagogické, neurofyziologické, sociologické i lingvistické kořeny těchto jevů. Na začátcích výzkumu se jednalo především o popis specifických chyb ve výkonech žáků, dále pak o hledání příčin SPU v drobném organickém poškození mozku. V nejnovějších výzkumech se vědci zaměřují na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení. Pro úplnost je důležité upozornit i na otázku, jak mohou školní výkony dítěte ovlivnit prostředí ve kterém vyrůstá.

Už výzkumy českého psychiatra O. Kučery (Kučera, 1961, dle Matějček, 1995) ukázaly, že hlavní příčiny lze hledat především v poškození mozku – lehkých mozkových dysfunkcích a v dědičnosti – genetických vlivech. Ve skupině dyslektiků, v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích, dospěl na základě rozboru anamnézy, klinického obrazu a nálezů pediatrických, psychiatrických, psychologických a sociálních k těmto příčinám obtíží:

- První skupinu označovanou E (encefalopatická) tvoří přibližně 50% případů, u kterých lze soudit na drobné poškození mozku, dnes častěji používáme termín lehká mozková dysfunkce.
- Druhou skupinu H (hereditární) tvoří asi 20% případů, kde lze příčiny hledat v dědičnosti.
- Do třetí skupiny HE (hereditárně encefalopatická) zahrnul případy s kombinací obou předchozích vlivů – asi 15%.
- V posledních asi 15% případů se jedná o příčiny neurotické nebo nejasné. Z nálezů ani anamnéz nebylo možno usuzovat na encefalopatickou ani hereditární příčinu obtíží.

Poznatky o základních příčinách byly od té doby značně rozšířeny a prohloubeny. I dnes se většina odborníků, zabývajících se etiologií SPU, přiklání k názoru (Pokorná, 2001), že vznik SPU podmiňují dva základní faktory, dědičné sklony a lehké mozkové dysfunkce s odchýlnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér. Dědičné sklony – genetické vlivy v etiologii SPU

lze jen těžko dokázat. Můžeme předpokládat (Pokorná, 2001), že genetické dispozice mohou v určitých případech výskyt SPU spolupodmiňovat. Dále je možno předpokládat, že geneticky mohou být přenášeny všechny specifické poruchy. Podobně však mohou být geneticky přenášeny některé netypické vlastnosti funkce CNS.

Lehké mozkové dysfunkce jsou důsledkem drobného poškození mozku, ke kterému může dojít v době prenatální, perinatální i postnatální. V odborné literatuře se jako nejčastější příčiny těchto poškození uvádějí tyto události:

- Příčiny prenatálního poškození – nemoci matky (především infekční), nepříznivé vlivy způsobující předčasný porod, inkompatibilní Rh-faktor, krvácení v těhotenství, alkoholismus matky, závislost na lécích, obecně všechny okolnosti, které způsobují nedostatečný přívod kyslíku k plodu.
- Příčiny perinatálního poškození – nedostatečný přísun při dlouhotrvajícím porodu, nebo při překotném porodu, při problémech s pupeční šňůrou, při vdechnutí plodové vody. Může dojít k přímému poranění či pohmoždění hlavy (např. při použití kleští). Příčinou může být také vliv léků, podávaných matce proti bolestem při porodu nebo nedostatečné okysličování mozku při opožděném vyvolání funkce dýchání.
- Příčiny postnatálního poškození – zažívací potíže novorozenců nebo problémy s přijímáním potravy mohou způsobit nedostatečné množství kyslíku v krvi a následně poškození centrálního nervového systému. Příčinou mohou být také onemocnění, zvláště pak infekční či spojená s vysokou horečkou, které dítě postihnou do konce druhého roku života (např. záněty středního ucha, chřipka, zápal plic, spála, záškrt, střevní infekce, zánět mozkových blan apod.).

Popsané události se často objevují v anamnézách dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí či SPU. Důsledkem těchto poškození mohou být (Pokorná, 2001):

- 1) Těžké postižení v oblasti motoriky.
- 2) Těžké postižení intelektu (popřípadě kombinace s motorickými obtížemi).
- 3) Poruchy v psychomotorickém vývoji.

Velmi často používaná diagnóza lehké mozkové dysfunkce jako příčiny poruch učení se bude objevovat patrně stále méně. Mnozí autoři hledají příčiny

v nedostatečné funkci centrálního nervového systému, především se usuzuje na nepravidelnost ve vývoji centrálního nervového systému.

Jiní autoři se rozbohem anamnestických údajů dětí se SPU snaží prokázat častější výskyt levorukosti, nevyhraněné laterality nebo křížení laterality (různostranné dominance ruky a oka).

Někteří autoři (Pokorná, 2001) se snaží prokázat vliv sociálního postavení rodiny, školního vzdělání rodičů či prostředí na výskyt SPU. Tyto vlivy nelze považovat za přímou příčinu SPU, ale obtíže dětí mohou být jimi výrazně ovlivněny. Školní výkony dětí mohou negativně ovlivňovat nepříznivé vlivy prostředí, a to především rodinného a školního. V rodinném prostředí je však velmi těžké stanovit, co je nepříznivé prostředí a co optimální prostředí. Je lepší, dostává-li se dítěti podpory ze všech stran nebo výchova k samostatnosti, spoléhání samo na sebe? V prvním případě se dítě nenaučí překonávat překážky, ve druhém bude mít pravděpodobně problém spolupracovat s druhými. Školní úspěšnost dětí ovlivňuje také očekávání rodičů, vztah rodičů ke škole a školnímu vzdělání a samozřejmě také vlivy školního prostředí, které tvoří jak pedagogičtí pracovníci, tak žáci samotní. Je dobré, že je problémům SPU věnována stále větší pozornost a nové výzkumy přinášejí stále nové poznatky.

## **1.5 Úkoly pedagogicko-psychologických poraden při řešení SPU**

Pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra mají funkci diagnostickou, informační a metodicko-koordinační se zaměřením na děti, rodiče, učitele, vychovatele. Jsou v současné době garantem diagnostiky specifických poruch učení. Ke komplexní diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga nebo pedagoga pro tento účel odborně připraveného, sociální pracovnice, popř. dalších specialistů (odborní lékaři). Při stanovení diagnózy se bere v úvahu zpráva školy, kterou dítě navštěvuje. Jak z kritérií vyplývá, v prvé řadě je třeba vyloučit sníženou úroveň rozumových schopností jako příčinu obtíží. Úroveň inteligence je zjišťována psychologickými testy, které jsou standardizovány pro celou populaci školních dětí. Ze struktury inteligence lze odvodit některá doporučení pro reedukaci či lepší přístup k žákovi a pochopení jeho obtíží.

Součástí diagnostiky je anamnéza zaměřená na dítě, sourozence i rodiče. Obvykle ji vypracuje sociální pracovnice. K nejdůležitějším údajům patří zjištění o výskytu podobných obtíží v rodině, dále údaje o průběhu těhotenství a porodu (vzhledem k diagnóze LMD), údaje o vývoji řeči, motoriky, onemocněních, které dítě prodělalo (zvláště horečnatá onemocnění), o zájmech dítěte atd. Další vyšetření provádí speciální pedagog nebo psycholog. Jedná se o vyšetření čtení, psaní, zjištění úrovně sluchového vnímání, zjištění úrovně zrakového vnímání, pravolevá a prostorová orientace, řeč, soubor zkoušek k diagnostice LMD a další speciálně zaměřené zkoušky.

Na základě odborného vyšetření je žákem nebo studentem se specifickou poruchou učení ten:

- kdo má od počátku školní docházky potíže v osvojování dovedností (ve čtení nebo psaní nebo počítání nebo v několika z nich současně);
- jehož výsledky školní práce (ve čtení atd.) jsou v rozporu s jeho rozumovými schopnostmi;
- kdo netrpí žádnou smyslovou vadou ani mentálním nebo tělesným postižením;
- kdo má optimální podmínky pro školní práci (nechyběl dlouhodobě ve škole, rodiče mu věnují přiměřenou pozornost);
- jehož potíže neustupují, i když mu byla ze strany školy i rodičů poskytnuta potřebná péče (doučování, procvičování), odolává běžným pedagogickým postupům.

## 1.6 Diagnostika SPU

Pro učitele základních škol nemá největší význam ani etiologie, ani znalost přesných diagnostických metod pro určení SPU, ale spíš projevy SPU. Při každodenní práci s žáky by měli být schopni rozpoznat „rizikové“ žáky, u kterých je možno předpokládat některou ze SPU, konzultovat tento problém s rodiči a případně s jejich souhlasem doporučit žáka k odbornému vyšetření. Na základě jeho výsledku potom přijímat další opatření. Zjištění příčin školních neúspěchů je důležité pro volbu nápravných opatření. V případě specifických poruch učení je třeba počítat s různými soubory příznaků. Při diagnostikování specifických poruch učení se musíme opírat o poznatky o vývoji a poruchách percepčních a kognitivních funkcí.

Jde především o vnímání zrakové a sluchové, vnímání časového sledu, vnímání prostoru, psychomotorický vývoj, poruchy ve vnímání tělesného schématu, proces paměti a poruchy zapamatování informací. Včasné rozpoznání obtíží, vede k včasnému poskytnutí podpory. Již u dětí předškolního věku je možno zaznamenat některé rizikové faktory z hlediska specifických poruch učení. Proto se u dětí předškolního věku a školních začátečníků provádí screening poruch čtení a psaní. Test ke screeningu specifických poruch učení u nás připravily a ověřily Kucharská a Švancarová (1997), známá je publikace Sindelarové (1996) „Předcházíme poruchám učení“, vycházející z teorie o deficitech dílčích funkcí. Dílčí funkce definuje tato autorka jako základní schopnosti, umožňující diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí (řeči a myšlení). Ty jsou v dalším vývoji předpokladem pro rozvoj dovednosti čtení, psaní, počítání a přiměřeného chování. Deficity v dílčích funkcích vedou k oslabení základních schopností a v souvislosti s tím k obtížím v učení a chování.

Screening sleduje a v navazujícím preventivním programu rozvíjí:

- schopnost dítěte zaměřit se na důležité informace, tedy schopnost diferenciaci pozadí a figury nebo zaměření pozornosti;
- schopnost rozlišovat věci podobné od věcí totožných, analyzovat celek na části, tedy schopnost optické a akustické diferenciaci a členění jako funkce vnímání;
- schopnost spojit obraz viděný se slovem slyšeným, která je nutná k tomu, abychom se naučili znát písmena (tvar a zvuk hlásky), tedy funkce intermodálního kódování;
- schopnost zapamatovat si viděné, slyšené krátkodobě i dlouhodobě, tedy schopnost optické, akustické a intermodální krátkodobé a dlouhodobé paměti;
- schopnost správně vnímat a pochopit jevy a skutečnosti tak, jak následují po sobě a tak plánovat a koordinovat své chování, tedy funkci seriality, na níž je vybudována schopnost anticipace (předvídání, předjímání);
- schopnost orientovat se na vlastním těle a v prostoru vnímat prostorové vztahy mezi předměty a jevy, tedy úroveň vývoje vnímání schématu těla a orientace v prostoru (Sindelarová 1996).

V této době ještě není jisté, zda u dítěte půjde či nepůjde o specifické poruchy učení. Depistáž můžeme provádět až po nástupu školní docházky. Východiskem vyšetření

v pedagogicko-psychologické poradně je učitelská diagnostika, která se zaměřuje na výukové obtíže ve čtení, v psaní, v počítání a ostatních předmětech. Dále zjišťuje úroveň řeči, práce schopnost, projevy chování, vztah k vrstevníkům, vztah ke školní práci, zájmy, rodinné prostředí a zdravotní stav dítěte. Je třeba hovořit s rodiči a získat souhlas s návštěvou poradny.

Diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně se opírá o nepřímé a přímé zdroje diagnostických informací. Za nepřímé zdroje považujeme rozhovor s rodiči, rozhovor s učitelem nebo jeho písemné sdělení, rozhovor s dítětem. Povinností poradenského pracovníka je usilovat o vytvoření vzájemného vztahu důvěry. Přímými zdroji informací jsou speciální zkoušky, jejichž výsledky napovídají o intelektu dítěte a jeho výkonech v jednotlivých percepčních oblastech. Aby bylo možno stanovit diagnózu a doporučit reedukaci specifických poruch učení, jsou stanovena *diagnostická kritéria*. Vyšetření inteligence psychologickými zkouškami přináší významnou informaci o úrovni rozumových schopností, tedy o tom jaký je podíl případného snížení těchto schopností na výukových obtížích dítěte. Nejčastěji používanými zkouškami jsou Pražský dětský Wechslerův test (PDW), Amthauerův Test struktury inteligence, Ravenovy Progresivní matice upravené našimi odborníky a normami odpovídajícími naší populaci (Matějček 1993). Pro přiznání diagnózy specifické poruchy učení se v poradenské praxi považuje za hraniční IQ 85 (Šafrová 1998). Při vyšetření výkonu čtení hodnotíme rychlost čtení, porozumění čtenému textu, analyzujeme chyby. K posouzení se používají normované texty vypracované v roce 1987 Matějčkem a kol. Hodnocení písemného projevu se děje z rozboru školních sešitů jednak z diktátu, opisu a přepisu při vyšetření. Sluchová analýza a syntéza řeči je předpokladem, aby se dítě naučilo psát. U školních dětí se k vyšetření používá Matějčkova Zkouška sluchové analýzy a syntézy (Matějček 1993). Při vyšetření měkkých a tvrdých slabik předřkáváme dítěti slova a dítě má odpovědět, zda slyšelo tvrdé y nebo měkké i. Rozlišování délky samohlásky dítě zapisuje slova volená s ohledem na to, kterou třídu navštěvuje. Pro vyšetření zrakové percepce tvarů používáme nejčastěji Edfeldtovu Reverzní zkoušku (Matějček 1993, Pokorná 1997). K vyšetření laterality (např. dle Matějčka 1993, Zelinková 1994) se používá Žlabova a Matějčkova Zkouška laterality. Vnímání prostorové orientace se vyšetřuje Žlabovým testem Orientace vpravo - vlevo (Matějček 1993). Vyšetření představy prostorové orientace se rovněž provádí pomocí Žlabovy zkoušky vpravo - vlevo

(Matějček 1993). U dětí starších osmi let je možno použít Reyovy komplexní figury (Pokorná 1997, s.206). Vnímání časové posloupnosti se vyšetřuje v oblasti vizuální. V oblasti vnímání sluchového se používá Žlabova zkouška reprodukce rytmu (Matějček 1993, Pokorná 1997). Paměť můžeme posoudit při vyšetření ostatních funkcí, případně je součástí Wechslerova testu.

### **Diagnostika specifických poruch učení ve škole**

Specifické poruchy učení a chování představují velmi širokou problematiku, co se týká jejich projevů i etiologie. To musíme mít na paměti v procesu diagnostiky. Diagnostika by měla představovat východisko samotného výchovně vzdělávacího procesu a samozřejmě procesu reedukace. Klade si za cíl stanovit úroveň vědomostí a dovedností, podat charakteristiku poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších činitelů, které ovlivňují úspěch případně neúspěch dítěte ve škole.

Ve třídě je možné sledovat žáka dlouhodobě, průběžně a pravidelně. Ve třídě máme také možnost porovnat výkony dítěte s ostatními žáky stejné třídy nebo školy. Sleduje se také stupeň zvládnutí požadavků dané osnovami. Dítě má podmínky, ve kterých může podat optimální výkon. Nelze však používat speciální testy. Učitelé, hlavně na 1. stupni vědí, jak se tyto poruchy diagnostikují a napravují. Díky svým zkušenostem jsou k těmto činnostem připraveni. Jsou to převážně oni, kteří si první všimnou, že s dítětem není všechno v pořádku, že se potýká s problémy, například ve čtení. Pak je na nich, aby zprostředkovali kontakt s ostatními odborníky, kteří mohou dítěti pomoci. Některá specifická vyšetření mohou provádět například pouze psychologové nebo speciální pedagogové.

Měli bychom si uvědomit, že specifické poruchy učení a lehké mozkové dysfunkce nemají jednotnou etiologii. Na jejich vzniku se pravděpodobně podílí mnoho faktorů a dalších přitěžujících okolností. Z toho pak plyne, že diagnostika těchto poruch nemůže být záležitostí jen jednoho člověka, nebo jen jednoho vědního oboru. Je to záležitost interdisciplinární a tak na ni musí být stále nahlíženo.



Zdeněk Matějček (1993, s.144 ) uvádí následující postup diagnostické práce:

- Zjistit, zda se skutečně jedná o specifickou poruchu učení. Ne každý problém ve škole při psaní, čtení a psaní lze přičítat na vrub specifických poruch učení. Svoji značnou roli sehrává například nedostatečná inteligence, nepodnětné rodinné prostředí, nedostačující motivace apod.
- Pokud se jedná o specifickou poruchu učení, pak je nutný podrobný rozbor případu, který zahrnuje informace o původu a typu poruchy a projevy v konkrétním případě u dítěte.
- Když je vytvořena představa o klinickém obrazu poruchy, je nutné se zajímat o podmínky a okolnosti, které jsou důležité pro nápravnou péči. Zjišťují se informace o osobnosti dítěte, o jeho zájmech, postojích, rodinném zázemí, o možnostech spolupráce s rodinou a o dostupnosti a možnostech nápravné péče.

### **Diagnostika prováděná učitelem**

Optimální v diagnostice je situace, kdy poznatky získané učitelem jsou poskytovány školnímu psychologovi a pedagogicko-psychologické poradně.

Diagnostika prováděná učitelem je výhodná proto, že je možné sledovat žáka dlouhodobě, všimnout si jeho reakce na učitele, spolužáky a sledovat jeho chování ve vztahu k například rodinným změnám. Existuje také možnost srovnat žáka téže školy nebo třídy. Speciální testy používané při vyšetření umožňují porovnat žáka s populací daného věku.

Specializovaná pracoviště mají podmínky, ve kterých dítě podá optimální výkon. To se nemusí vždy podařit ve třídě. Výsledky mohou být například ovlivněny množstvím času, větším klidem nebo nepřítomností učitele.

### **Zdroje diagnostických informací učitele**

Rozhodující je výchovně vzdělávací proces, vyučování a chování žáka při něm. Učitel si všímá výrazných, neobvyklých projevů žáků a zaznamenává je. Všímá si zvláště následujících oblastí.

**Čtení** – jeho rychlosti, porozumění, chybám, které se projevují.

**Psaní** – pomalé, nesprávné držení psacího náčiní, neúhledné, nečitelné.

**Počítání** – neorientuje se na číselné ose, nechápe pojem číslo, zaměňuje matematické operace.

**Soustředění** – výkyvy v soustředění, obtížné soustředění.

**Sluchové vnímání** – s obtížemi.

**Zrakové vnímání** – obtíže v rozlišování figur apod.

**Řeč** – malá slovní zásoba, obtíže při vyjadřování, specifické poruchy řeči.

**Reprodukce rytmu** – s obtížemi, nezvládá.

**Orientace v prostoru** – nezvládání. Obtíže při určování pravé a levé strany.

Dále vede záznamy o rodině dítěte. Pokud konstatuje neobvyklé projevy ve vzdělávání, navazuje kontakt s rodiči.

### **Rozhovor učitele s rodiči**

Může poskytnout velmi cenné a důležité informace, pokud je veden profesionálně ze strany učitele. Učitel se musí pokusit vytvořit vztah vzájemné důvěry a pohody během rozhovoru. Jen tak se totiž může něco dozvědět a jen tak může následně pomoci dítěti. Snaží se zjistit úroveň péče o dítě, způsob výchovy, jak se rodiče s dítětem učí a jak mu pomáhají. Rodiče se mohou snažit své dítě hájit, případně rezignovat nebo je jim lhostejné. Pokud jim na dítěti záleží, znamená to, že se mu pokusí pomoci. Pokud tomu tak není, je nutné pomoci nejdříve rodičům. Pokusit se jim ukázat možné nutné cesty ke zlepšení situace.

Je nezbytné pamatovat na to, že lhostejnost v chování rodičů může mít svůj původ v jejich rezignaci a skepsi. Tak je nutné je vnímat a hned je nezavrhat. Bez jejich podpory se většinou učitel neobejde a když, tak jeho úspěchy budou menší.

V rozhovoru se učitel musí zajímat o údaje, které se vyplňují v anamnéze. Jedná se například o údaje o psychomotorickém vývoji dítěte, co mu činilo obtíže, v čem bylo dobré a v čem vynikalo. Jestli chodilo rádo do mateřské školy a později do školy, nebo se vyskytly problémy a pokud ano, kdy. Dělal mu problémy naučit se básničku, písničku? Umělo si hrát s ostatními dětmi, bylo šikovné při hře na písku? I tyto zdánlivé maličkosti mu mohou poskytnout velmi důležité informace, o které se bude později opírat. Je nutné se ptát rodičů, v čem je dítě zklamalo a v čem je potěšilo. Tak může zjistit, zda například rodič nemá přehnané nároky na dítě nebo zda po něm nechce, aby realizovalo jeho vlastní přání.

### **Rozhovor učitele s psychologem**

Je nutné opět se pokusit vytvořit atmosféru vzájemného respektu a vůle ke spolupráci. Každý vidí problémového žáka v jiném úhlu, a to může být prospěšné. Učitel se nesmí cítit v podřízeném postavení. Jde tu především o dítě, které je jejich společným zájmem. Učitel si musí uvědomovat, že on sám je důležitý faktor, se kterým se musí počítat. Učitel ovlivňuje motivaci žáka. Působí celou svojí osobností, kdy mu ukazuje, zda ho vyučování baví či nikoliv. Dává najevo svůj vztah k dětem, že je má rád.

### **Rozhovor učitele s dítětem**

Nelze v diagnostickém procesu opomenout tu nejdůležitější osobnost, a tou je samotný žák. Dítě samotné může popsat, jak řešilo matematický problém, slovní úlohu, co mu pomáhá vybavit si jednotlivá písmenka apod. Takhle je možné odhalit, jaké kompenzační mechanismy si dítě vytvořilo, co mu pomáhá zvládat nesnáze. To jsou velmi cenné informace, bez kterých není možná další účinná pomoc. Dítě učiteli napoví, jak by s ním mohl pracovat, kde jsou skryté rezervy.

### **Práce učitele 1. ročníku základní školy**

Vstup dítěte do školy je přelomový okamžik jeho života. První třída vytváří vztah dítěte ke škole, který se pak odrazí v celé další vzdělávací cestě.

Učitelé sledují projevy žáků a všímají si symptomů specifických poruch učení nebo chování. Ne vždy jsou to příznaky dyslexie, dysgrafie a podobně. Může se jednat ještě o nedostatečně vyvinuté funkce, které potřebují ještě čas. Navrhovat dítěti vyšetření už v prvním pololetí první třídy pro podezření na uvedené poruchy se zdá být ve většině případů předčasné. Často se vyděsí rodiče a přenesou svůj postoj a nejistotu na dítě. A to není atmosféra, ve které se dobře pracuje. Učitel by měl vyzkoušet individuální metody práce se žákem, jiné způsoby přístupu. Teprve když dítě nezlepší výkony ani tehdy, je vhodné obrátit se na specializované pracoviště.

Zelinková (1996, s.29) uvádí následující signály poruch učení.

## Čtení

- Výkony dítěte jsou horší ve srovnání s jinými činnostmi a dovednostmi jako je například matematika, všeobecná informovanost apod. Může se projevit i nápadný zájem o jiné činnosti, které se čtením nemají nic společného. Vážne spojení hláska-písmeno. Dítě si nemůže zapamatovat nová písmena a zaměňuje je. Dítě si domýšlí text nebo ho odříkává z paměti. Potíže se projeví při neznámém textu, kdy selhává. S námahou skládá písmena do slabik, nápadně pomalu slabikuje. Nemůže sledovat čtení spolužáků, protože samo nečte a také proto, že neudrží pozornost u jedné činnosti. Nevládá vedení očních pohybů po řádce. Na konci školního roku se objevuje tak zvané „dvojí čtení“. Žák si potichu předříkává písmena a teprve pak vysloví slovo nahlas. Tento nevhodný návyk u většiny dětí zmizí, ale u dyslektiků přetrvává do vyšších ročníků a brzdí plynulost čtení. Dítěti naprosto uniká obsah toho, co četlo. Pak nemůže úkol splnit, protože neví co četlo.

## Psaní

- Dítě drží psací náčiní křečovitě nebo nesprávně. Tlačí na psací náčiní. Neumí psát plynulými tahy. Má problémy se zapamatováním a napodobením tvarů písmen. Jeho písmo je neurovnané, kostrbaté, tvary písmen jsou skoro nečitelné. Písmena jsou nestejně velká. Při diktátu slabik nebo slov píše dítě pouze některá písmena, většinou ta, která jsou zvukově výrazná, nebo ta která si pamatuje. Žák nepíše háčky, čárky, neslyší všechna písmena správně. Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a rozlišování sykavek se učí až ve druhém ročníku, až tehdy je možné označit tyto chyby jako specifické chyby dysortografické.

## Matematika

- Žák nechápe předmatematické pojmy. Má problémy s používáním pojmů větší-menší, delší-kratší, více-méně apod. Nevládá třídění předmětů podle daného znaku (např. trojúhelníky a čtverce), řazení prvků podle velikosti. Má problémy s orientací v prostoru (nahore-dole, vpředu-vzadu, první-

poslední). Počítá stále předměty po jedné. Nepamatuje si číslice. Nezvládá psaní číslic podle diktátu, zapomíná je.

### **Další obtíže**

Učitel by si měl všimnout i dalších charakteristik, které se vyskytují společně s poruchami učení a mohou pomoci při vysvětlování příčin potíží a samozřejmě při jejich odstraňování.

- Dítě má problémy soustředit se. Vyrušuje, je neklidné, neumí delší dobu pracovat na jedné činnosti. Pravděpodobně se bude v těchto případech jednat o projev lehkých mozkových dysfunkcí.
- Sluchové vnímání je na nízké úrovni. Dítě neumí rozložit slovo na hlásky nebo z daných hlásek slovo složit. Můžou se objevit i problémy s rozpoznáním první a poslední hlásky ve slově, s rozdělováním slova na slabiky apod.
- Při zrakovém vnímání má problémy rozlišit shody a rozdíly na obrázcích. Nevnímá přesně detaily. Na tomto místě musíme upozornit, že záměny písmen „b-d“ jsou vývojovým jevem a vyskytují se skoro u všech začínajících čtenářů, podobně jako záměny „m-n“, „a-e“ a další. Není to typický projev dyslexie. Na druhou stranu je ale pravda, že uvedená písmena zaměňují žáci s dyslexií mnohem déle a častěji.
- Pro řeč může být charakteristická malá slovní zásoba. Nedostatečně rozvinutý jazykový cit (například dva auta apod.)
- Problémy s vnímáním a reprodukcí rytmu. Dítě neumí vytleskat a vytukat rytmus, pohybovat se do rytmu, udržovat rytmus při zpívání.

Pokud učitel zjistí u dítěte příznaky těchto signálů, doprovázenými typickými charakteristikami zrakového vnímání, řeči a chování, které se vyskytují společně s SPU, poradí se s školním psychologem a informuje rodiče. Vše musí být vedeno snahou pomoci dítěti a rodičům a zahájit reedukaci.

## Školní psycholog

Pokud je na škole tato funkce zřízena, pak je práce školního psychologa většinou zaměřena na prevenci negativních jevů a metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům.

Ve směru k SPU má stanoveny tyto hlavní úkoly:

- poskytovat učitelům odborné rady a konzultace,
- podílet se společně s učiteli při depistáži žáků se speciálně vzdělávacími potřebami,
- provádět neodkladné psychologické a speciálně pedagogické vyšetření žáků,
- být v kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou.

Tyto úkoly jsou realizovány formou:

1. Individuální práce se žáky. U dětí s SPU je rozhodující spolupráce učitelů, rodičů a PPP.
2. Skupinová práce zaměřená na depistáž SPU.

Na školách, kde pracuje školní psycholog lze konstatovat přínos této funkce spočívající:

- ve zvýšení účinnosti depistáže dětí s SPU,
- zkvalitnění práce s těmito dětmi.

Školní psycholog oproti pracovníkům PPP je přínosem jak pro učitele, již tím, že je na jednom pracovišti a současně kolegou, tak pro děti, které se při depistáži a poradenských činnostech opět setkávají se známým člověkem ve známém prostředí.

### **Diagnostika prováděná školním psychologem.**

Základem diagnostiky jsou poznatky získané učitelem, které jsou zprostředkovány informačním rozhovorem a následným studiem předané školní dokumentace o žákovi. Teprve pak může následovat rozhovor s rodiči a rozhovor a práce s dítětem.

### **Studium školní dokumentace psychologem**

Psycholog dostává první ucelenější informace o problémech žáka od učitele. Ten vyplňuje většinou „školní dotazník“ nebo jiný dokument, kde se vyjadřuje k osobnosti dítěte, k jeho školnímu prospěchu, chování. Současně učitel vysloví podezření na některou ze jmenovaných poruch učení. V některých případech to může posloužit jako vodítko k další práci.

Iniciátorem vyšetření je často rodič dítěte. Důvod, proč žádá o vyšetření, může spočívat v tom, že se nemůže shodnout s učitelem v hodnocení svého dítěte. Rodiče mají možnost nechat své dítě vyšetřit a učitel by to neměl brát jako nedůvěru ve vztahu k němu.

Velmi cenné jsou informace o školním prospěchu. Zvláště důležité jsou známky z českého jazyka, matematiky. Jak uvádí Matějček (1993, s. 147) prospěch z matematiky ze všech školních předmětů nejvíce koreluje s inteligencí měřenou psychologickými testy, takže je možné jej brát do určité míry jako ukazatele intelektové vyspělosti dítěte. Pokud je pak známka z českého jazyka výrazně nižší než z matematiky, může to být znamením, že by se případně mohlo jednat o specifickou poruchu učení.

Pro diagnostický a nápravný postup jsou důležité informace o časovém průběhu potíží dítěte ve škole. Odborníka zajímá, zda se problémy vyskytly hned na počátku školní docházky nebo později, zda mají tendenci se zhoršovat nebo jich naopak ubývá, zda má dítě problémy se soustředěním se na práci, s koncentrací pozornosti, zda jsou pro jeho výkony typické výkyvy. To vše může být signálem lehkých mozkových dysfunkcí. To vše vytváří zázemí, na kterém je možno pak dále budovat správnou diagnózu.

Psycholog, případně jiný odborník, se z dotazníku také dozví informace o rodinném zázemí dítěte. Mohou to být informace zcela odlišné od těch, které uvádí rodiče. I to může o něčem svědčit. Přinejmenším musí psychologa vést k opatrnosti, protože ke zkreslení může docházet záměrně ale i nezáměrně, a to jak ze strany rodičů, tak i učitelů.

### **Rozhovor školního psychologa s dítětem**

V počáteční fázi rozhovoru se mohou vyskytnout známky obav a napětí u dítěte. Dítě se specifickou poruchou učení a chování si je ve většině případů vědomo, proč na vyšetření přichází. Ví, že důvodem je jeho špatný prospěch ve škole. Proto je vhodné ihned dát najevo, že psychologovi je tato skutečnost známa a že je tu od toho, aby dítěti pomohl. Je vhodné začínat se ptát na to, co dítě ve škole zvládá, co mu jde, než tím, co mu nejde a kde jsou problémy. Důležité je, jaký postoj má dítě ke svým úspěchům a především ke svým neúspěchům, jak na ně reaguje, jak je interpretuje. Je dobré pokud dítě sdělí, jak se samo s problémem vypořádává. Například při problémech ve čtení si může pomáhat různými kompenzačními mechanismy. Vodítkem k dalšímu postupu mohou být informace o nápravných a pomocných opatřeních, která byla učiněna v rodině, ve škole a která se buď osvědčila a nebo naopak se jeví jako neúčinná. Psycholog by měl vědět s kým se doma dítě učí, jak takové učení probíhá, ve kterou dobu a jak dlouho trvá.

Veškeré poznatky takto získané pomohou vytvořit prvotní, hrubou představu, jak se dítě s problémy vyrovnává samo, jak na ně reagují rodiče, případně širší sociální okolí.

V rozhovoru s dítětem je možnost sledovat i kvalitu mluveného projevu. Kvalita řeči je pro diagnostické šetření velmi důležitá. Je možné sledovat artikulaci, skladbu řeči, slovní zásobu, obsahovou stránku a také schopnost vhodně používat řeč během sociálního kontaktu.

Pokud se stane a dítě má problémy s řečí, je možné mu dát ke splnění například úkoly na obkreslování, kreslení nebo některý z performančních testů. Takovéto úkoly pomohou u dítěte snížit napětí a uvolní ho.

To co platilo o předešlých rozhovorech a týkalo se otevřenosti, klidné atmosféry a naslouchání, platí beze zbytku i zde.

Děti se specifickými poruchami učení jsou žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Včasná diagnostika umožňuje naplňování těchto potřeb ve vzdělávacím procesu, umožňuje jejich správné zařazení do základních škol. Vysoké procento žáků se SPU je integrováno v běžných třídách, proto považujeme za významné zabývat se podmínkami a kvalitou integračního procesu.



## 2. Pedagogická integrace a socializace

Ve škole se silně převládajícími výkonovými cíli a úkoly má handicapovaný poměrně malé nebo hluboce diferencované (v něčem uspěje, v něčem ne) šance. Jesenský (1995, s.15) chápe pedagogickou integraci jako dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací. Patří sem integrace školní i mimoškolní, působení rodiny, integrační působení osvětových, kulturních a dalších institucí a zařízení, každé pedagogické ovlivnění člověka, které si klade za cíl integraci intaktních a zdravotně postižených bez rozdílu věku. Zelinková (1995) uvádí, že v porovnání s těžkým smyslovým či tělesným postižením jsou poruchy učení spíše odchylkami od normy, které zvýraznila škola. Odchytky od normy však v našem školském systému zaměřeném na výkon a kvantitu poznatků nabývají na závažnosti. Stávají se faktorem ovlivňujícím nejen úspěšnost v průběhu školní docházky, ale i formování osobnosti. Při nevhodném postupu školy poznamenají jedince na celý život. Počátky péče o děti s poruchami učení byly zajišťovány v oblasti zdravotnictví a datují se do počátku 50. let. V r. 1962 byla zřízena první třída pro děti s poruchami čtení a psaní při Psychiatrické ambulanci v Brně, v roce 1966 tatáž třída při Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. Teprve koncem 60. let se zájem o děti s poruchami učení přesunuje do oblasti školství. Začínají v této oblasti pracovat i pracovníci pedagogicko-psychologických poraden a logopedi.

Všechny děti, u nichž jsou později poruchy učení diagnostikovány, nastupují do základní školy. Jsou tedy mezi vrstevníky, vytvářejí si svou pozici ve třídě. Často však jsou pro svou neúspěšnost vyčleněny z kolektivu.

Žáci s poruchami učení nebyli nikdy zcela segregováni, buď zůstávali v běžné třídě nebo byli umístěni ve specializovaných třídách. Tyto třídy byly zřizovány v budově základní školy. Tím byly umožněny společné aktivity sportovní, kulturní, pohyb o přestávkách, ve školní jídelně, družině aj. Z toho vyplývá, že integrace žáků s poruchou učení by měla být nejsnazší. Bohužel tomu tak není. Přes řadu pokynů MŠMT zůstává situace nadále složitá.

## 2.1 Odborné a ekonomické podmínky integrace

Tyto podmínky jsou stanoveny ve Směrnici Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č.j.13710/2001-24 ze dne 6.6.2002.

Reedukace specifických poruch učení by měla spočívat ve spolupráci rodičů, učitelů, speciálních pedagogů a psychologů a samozřejmě hlavním objektem zůstává žák. Ředitel školy, kde je žák integrován, musí mít pro vykazání žáka ve statistickém výkazu diagnózu integrovaného žáka. Tu zpracovává pedagogicko-psychologická poradna, u ostatních defektů to bývá SPC.

Odborný posudek musí obsahovat informace například o druhu a stupni zdravotního postižení dítěte nebo žáka a době platnosti posudku pro účely statistického výkaznictví. PPP případně SPC musí vycházet z prognózy vývoje. Pokud je obtížné směr dalšího vývoje dítěte odhadnout, je možné platnost posudku omezit pouze na jeden školní rok.

V posudku musí být uvedeno jméno pracovníka PPP, na kterého se může pedagog třídy s integrovaným žákem obracet a se kterým může konzultovat případné problémy. Dále se uvádí počet individuální práce se žákem mimo vyučovací dobu s navrženou týdenní hodinovou dotací.

Na integrovaného žáka je poskytnut finanční příspěvek, který je využíván výhradně na mzdy pedagogů a dalších odborníků, kteří pracují s postiženým dítětem, na pořízení a zapůjčení speciálních kompenzačních pomůcek.

## 2.2 Organizace péče o děti s poruchami učení

Při zařazování dětí do specializovaných tříd či hledání optimálních forem reedukace přihlížíme nejen k hloubce postižení v oblasti poruch učení, ale i k dalším faktorům.

Péči provádí v rámci vyučování:

- učitel kmenové třídy, který absolvoval speciální kurz;
- další možnost je individuální péče formou čtenářských kroužků, reedukačních lekcí nebo kabinetů pro dyslektiky;

- třídy individuální péče, kam dítě dochází pouze na několik hodin;
- „cestující učitel“, tj. pracovník pedagogicko-psychologické poradny, který do školy dochází a pracuje s žáky s poruchami učení;
- individuální či skupinová reedukace prováděná v PPP či speciálně pedagogických centrech;
- specializované třídy pro děti s poruchami učení;
- školy pro děti s poruchami v učení, donedávna rarita. V posledních letech tyto školy vznikají;
- dětské psychiatrické léčebny;
- další formy, které jsou stále ověřovány.

V pohledu na integraci došlo v posledních letech k významnému posunu. Odpovědní pracovníci se snaží využívat takovou formu péče, která odpovídá potřebám dítěte a je v souladu s možnostmi školy. V souvislosti s integrací je stále diskutována otázka přidělování normativu na integrované žáky. Je to vázáno řadou podmínek. Jednou z nich je vypracování individuálního vzdělávacího plánu, který zahrnuje program reedukace, seznam zodpovědného pracovníka PPP nebo Centra apod. Problémem je i nepružnost v poskytování finančních prostředků, vzhledem k datu zjištění potřebných případů. Prostředky jsou poskytovány na kalendářní rok a v době, kdy zpravidla dochází k vytipování problémových žáků, což je zpravidla v 1. třídách měsíc září – říjen, již nelze finanční prostředky nárokovat, protože rozpočet je vyčerpán. Odhadnout tento počet nějakým % (3-4, ale i více) též nelze, poněvadž požadavek na zvýšení rozpočtu musí být podložen fyzicky konkrétními žáky. Dochází tady k rozporu mezi potřebami žáků ve škole a finančními možnostmi na ohodnocení pedagogů.

Ve vyrovnávacích třídách je počet žáků 15 a připadá na ně 1 pedagog. V ostatních třídách je počet žáků dvojnásobný. S přibýváním žáků se speciálními potřebami dochází k vyšší potřebě pedagogů, a tím i zvýšení dotace na mzdy. Vzhledem k současné legislativě se finanční prostředky pro integrované žáky opožďují o rok. Dochází tím k podhodnocení práce učitelů a nelze ani zajistit kvalitní speciální výuku dle individuálních potřeb žáků. Takže pak zůstává největší tíha na rodině těchto dětí.

Stále však platí, že integrace dětí s poruchami učení je nejvýrazněji ovlivněna osobou učitele a způsobem života školy.

Vyšší forma, která je cílem integrace, je **inkluze**, označující úplné splynutí dětí se speciálními potřebami s běžnou populací. Lang - Berberichová (1998, s.26) uvádí, že inkluze (včlenění) znamená vytvořit ve třídě takové prostředí, které vítá a oceňuje odlišnost. Všichni zainteresovaní jdou dál než je zvykem. Úkolem inkluze je vybudovat společenství pečující o všechny, kde děti se speciálními potřebami nejsou jiné, protože každé z nich má svou cenu. Mohou se učit v prostředí bez diskriminace.

Pro proces učení v inkluzivní třídě jsou nezbytná následující pravidla:

- učitel je moderátorem aktivního učení svých žáků;
- všechny děti mají nějaký dar nebo nadání a mohou být přínosem pro ostatní. Jejich odlišnost obohacuje učení a vyučování;
- skutečné učení vyžaduje pozitivní sebehodnocení a sebedůvěru dětí;
- všechny děti mají právo učit se v bezpečném a přátelském prostředí;
- rodiče dětí se speciálními potřebami mají jedinečné znalosti o vzdělávání svých dětí a také hluboký zájem na jeho rozvíjení;
- vzdělávání dětí se speciálními potřebami je prospěšné pro všechny zúčastněné;
- ty, co usilují o takové společenství, je třeba podpořit.

Jedním z pravidel inkluze je vzájemné obohacení dětí se speciálními potřebami a ostatních dětí. Platí zde, že má-li dítě více možností, jak být přijímáno a oceňováno, cení si více samo sebe. Často lze využít vrstevnické vyučování. Integrovaná třída umožňuje žákům získat širší pohled na svět a pochopit a přijmout rozdíly. Podílet se na vzdělávání druhých. Přispívat naplnění fyzických, sociálních a citových potřeb ostatních. Úplně změnit diskriminující chování a cítění vůči těm, kteří neměli v životě tolik štěstí nebo jsou nějak omezeni nebo znevýhodněni.

Každý touží po uznání a po vývoji, růstu nebo dosažení něčeho, a děti se speciálními potřebami nejsou výjimkou. Je třeba však dbát, aby uznání nebylo přehnané. Děti poznají, pokud se k nim chováme blahosklonně. Podemílá to pozitivní vztahy a zvyšuje pochyby části žáků o sobě samých. Je důležité, aby učitel měl stejný přístup k ocenění a radosti z úspěchu u všech dětí. Měl by umožnit, aby děti viděly svůj vlastní pokrok a měly z něj radost. Dále by měl učit děti, jak vhodně

oceňovat a chválit úspěchy, úsilí a výsledky druhých. Měl by pomáhat dětem vyrovnávat se s situacemi, kdy jsou neúspěšné a povzbudit je v další snaze. Měl by být otevřen ke všem snahám žáka, aby se mu nestalo, že přehlédne zdánlivě nevýznamný úspěch, na který je však žák pyšný. Podporovat žáky v hodnotných zájmech, vést je k tomu, aby hovořili ve třídě o svých koníčcích. Pěstovat porozumění pro rozmanitost a touhu poznávat klady druhých a hlavně zájem o vzájemné poznání i mimo školu. Žáci se speciálními potřebami potřebují stejně jako ostatní žáci pozitivní posilování žádoucího chování, potřebují slyšet ocenění a vidět projevy našeho osobního zájmu o ně a o jejich svět. Některé úkoly od nich totiž vyžadují daleko větší vytrvalost a houževnatost, než jakou potřebují ke splnění stejného úkolu ostatní žáci.

Bez změny v myšlení i vlastní praxi pedagogů však není inkluze možná. Musíme motivovat příklady úspěšné inkluze z praxe. Přijetí rozdílů mezi lidmi a toho, že je to nedílná součást života, je prvním krokem. Učitelé si musí vytvořit vlastní osobní a podpůrné systémy. Lang - Berberichová (1998, s.106) Práce na poli inkluze vyžaduje citové zaujetí, přijmout odlišnost je velmi těžké. Mnoho učitelů očekává fyzickou přítomnost nějaké pomoci v podobě dalšího učitele nebo asistenta učitele, který přijde do třídy a bude pracovat pouze s odlišným dítětem. Jiní dávají přednost, aby podpora přišla v podobě většího množství času na přípravu (nižší úvazek) anebo možnost konzultace se skupinou zainteresovaných osob. Aby byli učitelé připraveni na všechny situace, bude pro ně největší podporou, když se zúčastní výcviku, který je zaměřen speciálně na vytvoření správných komunikačních dovedností a řešení konfliktů. Místo, aby se učitel rozzlobil a měl pocit marnosti svého úsilí, oprostí se od konfliktu a získá dostatečný odstup. To mu umožní hledat řešení typu *výhra/výhra* místo řešení *výhra (učitele)/prohra (žáka)*, které vzbudí v dítěti hořkost nebo dokonce *prohra/prohra*, kdy bude mít pocit porážky jak učitel (dopustil jsem se profesionálního selhání, a zrovna ve vztahu k postiženému dítěti), tak žák. Zmatené a vylekané dítě se většinou ze svého hněvu taky neraduje a učitel mu často může pomoci vycouvat z konfliktu tak, aby si *zachovalo tvář*. Úspěšný plán inkluzivního učení může připravit jen podrobně informovaný učitel. Školy mohou budovat kartotéku informací o vzdělávacích rozdílech a potřebách svých vlastních žáků. Ve skutečnosti nebude nikdy dostatečná podpora z oficiálních míst, takže je třeba vytvořit si svou vlastní podpůrnou strukturu.

Z hlediska psychiky dětí mají významné postavení metody hodnocení a klasifikace. Nezbytně nutné je podle Zelinkové (1995), pokud nebude odstraněno známkování, respektovat Metodický pokyn pro hodnocení a klasifikaci žáků s poruchami učení a chování. Hodnocení a klasifikace tvoří jeden z nejzávažnějších problémů integrace. Učitelé se odvolávají na *spravedlnost* klasifikace, měření všem *stejným metrem*. Dítě s poruchou učení porovnávají s intaktními spolužáky. Namísto sledování pokroku dítěte se soustředí na vyhledávání nedostatků a chyb.

Metodický pokyn k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a nebo chování č.j. 13711/2001-24 tuto problematiku podrobně zpracovává.

Úspěch či neúspěch integrace dětí s poruchami učení závisí na přípravě učitelů a především změně jejich postojů k handicapovaným.

### 2.3 Organizace práce ve třídě

Metodické pokyny pro výchovu a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení v běžné škole mají postihnout zákonitosti a zvláštnosti uvědomělého a cíleného přístupu učitele. Jedná se o postupy při práci v rozličných oblastech společenské praxe i návody k praktické činnosti. Metodická vodítka by měla zahrnovat cíl, obsah, podmínky a prostředky. Základem by však měla být empatie učitele do situace postiženého žáka.

Kracík, Šmejkalová, Kubíčková (1995) uvádějí následující formy organizace práce ve třídě:

- hromadné vyučování,
- skupinové vyučování,
- doučování,
- individuální vyučování v rodině.

Oproti tomu Lang – Berberichová (1998, s.57) se zabývají *vrstevnickým vyučováním*, kdy se spolužáci ocitají v roli učitelů a skupinovou prací, zejména *kooperativní prací*. Interakce mezi žáky jsou důležité tím, že děti získávají ohromné množství sociálních zkušeností. Klade důraz na spolupráci dětí pro zvládnutí obsahu tradičního učiva. Pro žáky se speciálními potřebami platí, že potřebují ještě mnohem víc sociálních a učebních situací, aby rozvinuli svůj potenciál.

## **Kooperativní učení**

Kooperativní učení jako konkrétní didaktická metoda oceňuje sociální a osobnostní výhody, které každému dítěti přináší společná práce a soužití s ostatními. Klade důraz na pozitivní přijímání odlišnosti a porozumění rozdílů mezi lidmi. Výhody kooperativního učení jsou emociální, postojové, sociální a kognitivní. Lang – Berberichová (1998, s.111) uvádí, že učitelé, kteří mají zkušenosti s kooperativním učením vítají odlišné děti bez nervozity a zneklidnění. Takové třídy jsou inkluzivní díky učitelovým dovednostem, pružnému řízení třídy, respektu k druhým, kde vzorem je učitel sám a široké nabídce výukových příležitostí.

*Afektivní oblast* – růst sebeúcty a lepší sebepojetí. Při vyučování se zdůrazňuje samostatnost a vzájemná podpora místo závislosti dítěte na učiteli. Rozvíjí se úcta k druhým, zdvořilost a sociální dovednosti.

*Postoje* – ukazuje se zlepšení přístupu ke škole, k vrstevníkům a učitelům. Dochází k rozvoji tolerance k rozdílnosti a oceňování jedinečnosti druhých. Rozvíjí se vytrvalost.

*Sociální oblast*- zdůrazňuje pozitivní ocenění rozdílů a inkluzi žáků se speciálními potřebami. Je vyvinut smysl pro sounáležitost. Je rozvinutější spolupráce a vzájemná pomoc.

*Kognitivní oblast* – žáci jsou více soustředěni na prováděnou činnost. Děti vidí u druhých v praxi aplikování dovedností kritického myšlení a mají možnost je samy procvičovat. Zároveň si myšlenky a představy zapamatují díky většímu rozsahu učebních situací.

Naproti tomu Johnson a Johnson (1985) hovoří o existenci pěti klíčových prvků kooperativního učení. Je to *interakce tváří v tvář*, kde děti musí používat sociální a komunikační dovednosti a schopnost vyjednávat a dojít ke kompromisu. Dále *vzájemná kladná závislost* - jsou společné cíle, stejné zdroje, role ve skupině, které se vztahují k úkolu, jméno skupiny, jeden výsledek společné práce, takže se děti snaží zapojit všechny své členy, jsou produktivnější a více se naučí. *Osobní odpovědnost*, kdy se předpokládá, že každý se bude něčím podílet. Nikomu není dovoleno se vézt nebo se schovávat za práci ostatních. V metodice kooperativního učení je rozpracováno jak zajistit, aby každé dítě převzalo odpovědnost za výuku a aby se prokázalo, že každý ve skupině úkolu porozuměl a podílel se na jeho vyřešení. *Interpersonální- sociální dovednosti* – patří sem dovednosti konstruktivně vyjadřovat

souhlas i nesouhlas, umění zapojit někoho, kdo stojí stranou, umění požádat o pomoc a přijmout ji atd. *Reflexe* je ideálním zdrojem, pokud jde o stanovení cílů budoucí práce, analýzu dosažených úspěchů a hodnocení přístupu jednotlivců a skupin. Pro děti je to východisko pro zvládnutí dovedností metakognice a klíčová dovednost potřebná pro řízení vlastního učení.

V poslední době se zdůrazňují dva další prvky kooperativního učení, a to *heterogenita* skupin a *reciprocita*. *Heterogenita* – výhody plynoucí z rozdílnosti nadání těch kolem nás. V heterogenních skupinách se žáci učí více oceňovat a přijímat rozdíly. *Reciprocita* – je vědomí toho, jak cenná je spolupráce. Žáci si uvědomují, že vydají-li ze sebe to nejlepší a ostatní ve skupině také, každému z nich z toho vyplynou nějaké výhody. Bez smyslu pro reciprocitu nebude učení v týmech fungovat. Při kooperativním učení je nutno žáky seznámit se základními dovednostmi, potřebnými při práci ve skupině, jako je střídání při práci, oslovování jménem, naslouchání druhým, prezentování vlastního názoru. Podporovat myšlenku o síle společného úsilí. Rozvíjet dovednosti potřebné k udržení skupiny, jako je např. schopnost uvítat různé příspěvky do diskuse, dosáhnout konsensu, řešit problémy a konflikty. Vytvářet společenství, pocit sounáležitosti a oceňování rozdílů např. prostřednictvím her, činností pro budování sebeúcty a sebedojetí. Vytvářet dovednosti k nutné k reflexi např. pomocí záznamových archů nebo kontrolních otázek učitele, které pomáhají dítěti posoudit dosaženou úroveň jak sociálních dovedností, tak znalostí učiva. Rozvíjet myšlení na vyšší úrovni kognitivní náročnosti a učit netradičním způsobům duševní práce, např. užívání myšlenkových map, brainstorming, analytické myšlení. Učit kriticky vnímat postoje a zvyky, jež některé lidi vylučují a diskriminují a bojovat proti nim prostřednictvím diskusí, dramatických her a simulací. Kooperativní učení je nejmocnějším prostředkem tvorby inkluzivní třídy, který pomáhá plné integraci žáků se speciálními potřebami. Nemělo by se však zaměřovat se skupinovou prací. Pouhá práce vedle spolužáků nezajišťuje žádný z výše uvedených výsledků.



### **Vrstevnické vyučování – spolužáci v roli učitelů.**

Učitelé využívají spolužáků jako instruktorů. Zapojení spolužáků jako školitelů využívá blízkosti vývojových stupňů nebo-li proximálního rozvoje. To znamená, že žáci stejného nebo podobného věku někdy lépe rozumějí vzdělávacímu problému spolužáka než učitel. To umožňuje všem žákům, aby nesli část odpovědnosti za péči o své méně schopné spolužáky a za pomoc při jejich vývoji. Na tutora (spolužáka) jsou kladeny zcela nové požadavky - umět chválit a povzbuzovat. Tutor musí často revidovat své vlastní porozumění látce a to má zpravidla kladný účinek na jeho sebepojetí. Výhodou je radost žáka, který je školen, že se mu dostává zvláštní pozornosti a pomoci od úspěšnějšího spolužáka nebo staršího žáka. Vytvářejí se nové vazby ve třídě i mezi různými ročníky. Učení s kamarádem dítě obvykle prožívá jako daleko méně ohrožující situaci, než když musí o svých nedostacích mluvit s učitelem. Způsob vyjadřování tutora při takovém školení je stejný jako normální vyjadřování dětí, prostředí je také mnohem přirozenější a to procesu učení prospívá. Je nutné, aby učitelé informovali rodiče o důvodech a výhodách vrstevnického programu, protože mnoho rodičů má tendenci vnímat tutorování jako druhořadou formu výuky, kdy se šetří na úkor potřeb jejich dětí. Ale partnerské vyučování je skvělou strategií výuky, pokud se dělá správně.

Pro vrstevnický program jsou důležité následující body:

- pečlivé vybrání úkolu a naplánování postupu, tutor musí rozumět tomu, co je od něj požadováno a jak bude postupovat,
- vybrat tutory a doučované žáky s ohledem na sympatie a antipatie, využití sociogramu pro skutečně vhodného tutora,
- poskytnutí základního školení tutorovi,
- objasnit oběma stranám, co se od nich očekává,
- poskytnout tutorům čas k přípravě materiálů a urovnání myšlenek,
- poskytnout vhodné místo k učení,
- zajistit zpětnou vazbu, aby přemýšleli o dosaženém porozumění látce a těžkostech a možnostech,
- monitorování (sledování) při práci.

## 2.4 Žáci s SPU z pohledu učitele ZŠ

V předešlých kapitolách jsem se věnovala teoretickým předpokladům, tedy tomu, jak by to mělo být. V této kapitole bych chtěla přidat pohled učitele. Po ukončení vysoké školy přichází mladý nezkušený pedagog do praxe a o SPU má jen malé znalosti. Najednou je postaven před problém, jak pracovat s žáky s SPU. Nejdříve je nutné seznámit se s metodickými pokyny MŠMT a pročíst si zprávy o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Zde se objeví první problém. Řada pojmů, kterým nerozumí a musí je vyhledat v odborné literatuře. Ne všechny školy mají ve svých knihovnách dostatek publikací na toto téma. Kdo má zájem, může studovat.

Je tu však i jiný možný způsob přístupu, mnohem pohodlnější, který někteří kolegové jistě doporučí. Je-li někdo „dys“ (běžné označení pro žáka s diagnostikovanou SPU), lze uplatnit, bez ohledu na zprávu z vyšetření, obecná pravidla. Nevyvolávat na hlasité čtení před třídou, tolerovat horší úpravu v sešitech, preferovat ústní zkoušení. Způsob sice méně náročný, ale pro praxi zcela nedostačující.

Jestliže pedagog nabude teoretických znalostí, má vytvořen základ pro úspěšnou práci s žáky s SPU. Čím začít? Podrobným prostudováním zprávy o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. A hned začnou první obtíže. Řadu navrhovaných opatření a doporučení nelze při nejlepší vůli splnit. Ne všude jsou k dispozici dyslektické třídy. Řada žáků má navrženou spolupráci se speciálním pedagogem, ale příliš jej nenavštěvují. Další často navrhovaná opatření, snížení počtu žáků ve třídě, nemůže běžný učitel vůbec ovlivnit. Ředitelé škol jsou způsobem financování spíše tlačeni ke zvyšování počtu žáků ve třídách. Individuální přístup je rovněž velmi často uváděným doporučením. Umím si představit individuální přístup k jednomu, dvěma žákům v dobře pracující a ne příliš početné třídě.

Žáky na 2. stupni základní školy lze mírněji hodnotit, tolerovat jejich zvláštnosti, ale pro nápravu SPU příliš mnoho prostoru není. Pokud se s žákem nepracuje systematicky již od začátku jeho obtíží, bývá náprava na 2. stupni problematická. Především proto, že tito žáci mívají velmi negativní přístup k plnění školních povinností. Vědomí, že mají být mírněji hodnoceni a tolerováni, v nich vede až

k úplně nečinnosti. Já jsem dyslektik, nemůžu číst, já jsem dysgrafik, nemůžu psát apod. Mnohdy žáky v těchto názorech podporují i rodiče.

Třídní učitel spolupracuje s výchovným poradcem, pedagogicko-psychologickou poradnou, ale i s ostatními vyučujícími. Spolu s výchovným poradcem vede dokumentaci o žácích s SPU, kontroluje platnost vyšetření a v případě potřeby odesílá žáky na kontrolní vyšetření. Z pedagogicko-psychologické poradny přijímá zprávy o vyšetření žáků.

Odeslání žádosti o kontrolní vyšetření musí předcházet souhlas zákonných zástupců. Někdy se stává, že rodiče s vyšetřením nesouhlasí, neboť mají pocit, že problémy jejich dítěte ustupují či jsou zanedbatelné. Také vyplnění dotazníku z pedagogicko-psychologické poradny je poměrně složité a některé části dotazníku se špatně hodnotí.

Po vyšetření obdrží třídní učitel zprávu, se kterou seznámí ostatní vyučující daného žáka a uloží ji do katalogového listu v třídním výkazu. Zpráva, kromě závěru vyšetření, obsahuje většinou řadu obecných doporučení. O tom, že je často velmi obtížné až nemožné je splnit, jsem se již zmínila. Řada kantorů si stěžuje, že odborní psychologové v poradnách nevidí situaci na základních školách reálně. Chtěli by přesnější vymezení problémů a obtíží žáka a konkrétní splnitelné náměty pro práci s nimi. Je třeba si však uvědomit, jak složitou práci odborní psychologové v poradnách odvádějí. O žácích dostávají od škol značně neúplné údaje a při množství žáků, které mají ročně vyšetřit, jim asi na jedno vyšetření příliš času nezbyvá. Nelze se divit, že žáci čekají na vyšetření někdy několik týdnů či měsíců. Je však špatné, je-li toto čekání příliš dlouhé.

Na většině škol již pracuje výchovný poradce, který by měl spolupracovat s třídními učiteli i pedagogicko-psychologickou poradnou, zakládat zprávy o vyšetření, kontrolovat platnost vyšetření, dávat podněty k novým či kontrolním vyšetřením, podílet se na vypracování individuálního vzdělávacího programu u žáků, kde jeho vypracování bylo doporučeno, spolupracovat s kolegy, řídit jednotnou strategii přístupu k jednotlivým žákům v různých předmětech apod.

Dalším velmi důležitým úkolem výchovného poradce je podle mého názoru sledování odborné literatury a nových metodických předpisů týkajících se žáků s SPU. Nové informace zprostředkovávat ostatním učitelům. Umožnit kolegům konzultace na dané téma, znát a umět doporučit literaturu. Myslím, že by bylo

prospěšné organizování přednášek a seminářů s praktickými ukázkami možných způsobů práce se žáky s SPU. Výchovný poradce by si měl vyhradit také konzultační hodiny pro žáky a jejich rodiče. Obecně by se měl výchovný poradce podílet na vytváření celkové koncepce školy v oblasti SPU. Zde spolupracovat především s vedením školy, organizační, metodickou, konzultační a dokumentační činností se snažit přispívat ke zlepšování přístupu k práci s žáky s SPU.

## **2.5 Organizace spolupráce mezi rodinou a školou**

Nepříznivý vliv prostředí může bezesporu negativně ovlivnit školní výkon dítěte. Největší část svého času stráví dítě v rodině, a proto je rodina nezastupitelná. Stále však se jí dostává málo odborné pomoci. Důležitý je výchovný přístup rodičů. Školní výkony dítěte velmi ovlivňuje emociální klima rodiny, pomoc při překonávání obtíží, spoluprožívání úspěchů a neúspěchů. Zvýrazňuje se význam pozitivní podpory. Profesor Matějček často hovoří o velkém významu vřelosti ve vztahu rodičů a dětí. Lang – Berberichová (1998, s. 113) uvádí, že i rodiče vyžadují speciální přístup. Být rodičem dítěte, jehož potřeby jsou tak vyhraněné, že je zapotřebí spousta zvláštní výchovné péče, nebo dokonce dítěte, které se těžko učí v běžné škole, která neužívá více způsobů výuky a nezohledňuje individualitu žáka, je navíc frustrující a obtížné. Vzdělávací systém jako celek není připraven na příchod postižených dětí do běžných škol. Největší podporu dítěti obvykle poskytuje matka. Velmi významným momentem je vztah rodičů ke škole, ochota spolupracovat a i to, jaký význam přikládají rodiče školní práci a vzdělání vůbec. Situace v rodině je ztížena obavou rodičů o budoucnost dětí, co se týče vzdělání a následném uplatnění v životě. S výkony dětí jsou často nespokojeni, musí velmi mnoho času věnovat školní přípravě dětí. Často si myslí, že jejich dítě by mohlo pracovat více. Úloha rodičů je velmi těžká, protože nemají pro vedení svých dětí patřičné vzdělání a často si neví rady. Zbývá méně času na plnohodnotné využití volného času a s tím samozřejmě souvisí i méně společných kladných zážitků. Šafrová (1998) se zmiňuje o tom, že tyto děti mají méně času na hraní, jsou častěji trestány a samy přiznávají, že jsou doma často zlostné. Odporují rodičům. Vědí, že jsou považovány za líné, ale ony samy si to o sobě nemyslí. Tyto děti si častěji než jiné myslí, že jim učitelé nedůvěřují a ostatním dětem nadržují. Přitom rodiče dětí se specifickými poruchami

učení obvykle říkají, že se jejich dítě do školy těšilo, ale brzy se pod tlakem neúspěchů a pro příliš dlouhou (až několikahodinovou) domácí přípravu u něho vyvinula nechuť nebo dokonce odpor ke škole. Při řešení tohoto problému závisí jeho úspěšnost na citové podpoře ze strany rodičů a schopnosti rodičů a učitelů domluvit se na společných krocích ve prospěch dítěte. Lang - Berberichová (1997, s.119) uvádí, že děti se specifickými poruchami učení oproti dětem bez těchto potíží jsou méně rády doma.

Pokorná (1997, s.19) uvádí, že děti, které trpí specifickými poruchami učení, vyžadují zpravidla pomoc rodičů již v prvním pololetí první třídy. S tím rodiče obvykle nepočítají a cítí se zaskočení. Výkony dítěte příliš brzy neodpovídají jejich očekávání. Další zklamání přichází, když se s dítětem učí, opakují s ním někdy i víc než hodinu denně, ale výsledky se nedostavují. Jejich práce není oceněna ani lepším výkonem dítěte, ani učitelem, který se domnívá, že domácí příprava je nedostačující. Zklamání z nedostatečného úspěchu dítěte ve škole a pocit bezmoci vyvolává u rodičů napětí a stres, vzbuzuje pocity neuspokojení a viny, se kterými si rodiče nevědí rady. Profesionální chování učitele, poradce nebo psychologa musí obsahovat i porozumění pro to, co rodič prožívá a nabídku spolupráce, ne jen kritiku a příkazy.

Není jednoduché stanovit, co je optimální rodinné prostředí. Zda je optimálním prostředím, když se dítěti dostává podpory ze všech stran, takže potom neumí překonávat sebenepatrnější překážku a nebo je to výchova k samostatnosti, kdy je dítě vedeno k tomu, aby si vědělo rady v každé situaci a samostatně ji vyřešilo. Pokud se bude spoléhat výhradně jen samo na sebe, nenaučí se spolupracovat s druhými.

Ještě obtížnější je stanovit nepříznivé prostředí. Někteří autoři sledovali vliv sociálního postavení rodiny a školního vzdělání rodičů na úroveň výkonů jejich dětí. Prokazují, že většina dětí, u kterých se projevují poruchy psaní a čtení, pochází ze sociálně nižších vrstev s nižším vzděláním rodičů.

Výkon dítěte ve škole ovlivňuje i to, jaké výkony jeho rodiče ve škole očekávají. Dítě musí plnit očekávání rodičů, jinak se dostává do neřešitelné situace. Dítě v předškolním věku a v nižších třídách není schopno hodnotit své schopnosti. Sebehodnocení přijímá od svého okolí. Ukazuje se, že děti, které pocházejí z rodin, kde se očekává vyšší výkon, přicházejí do školy lépe připraveny. Když změní rodiče svůj postoj k dítěti, změní se i jeho sebehodnocení. Když se zlepší výkony dítěte,

sníží se i úzkost a bezmocnost rodičů. Když se změní postoje učitelů vůči dítěti, má to vliv i na sebejistotu dítěte a otevřenost rodičů. V. Pokorná (1997, s.131) pokládá za důležité pokusit se o nápravu i tehdy, když se již rodiče s neúspěchem svého dítěte smířili a odmítají spolupracovat. Nároční rodiče často nerespektují možnosti a osobnost dítěte, ale především své představy. Naplňování nebo nenaplňování rodičovského očekávání dítětem ovlivňuje podvědomě i chování rodičů vůči dítěti. V pozitivním případě je vytváří vztah důvěry, v opačném případě vztah nedůvěry. Ve vztahu nedůvěry se nedá dlouhodobě žít, proto je potřeba tímto směrem zaměřit psychologickou pomoc, s cílem znovu vzbudit vzájemnou důvěru. Často se stává, že rodiče neúspěšných dětí nechodí na třídní schůzky a vyhýbají se kontaktu s učitelem. Také se stává, že rodiče se snaží své dítě hájit, to je dobré znamení. Rodiče jsou povinni stát za svým dítětem. Je to znamení, že jim na dítěti hodně záleží, a proto budou ochotni, když k nim pedagog najde cestu, pro dítě hodně udělat a pracovat s ním. Problémem je, když to už rodiče vzdali a dokonce přestali věřit, že by se to mohlo ještě zlepšit. Takovým rodičům musí pedagog pomoc najít cestu z beznaděje. Informace, které rodiče podávají jsou mnohdy neocenitelné. Znájí dítě v klidu a zpravidla podle svých možností se snaží dítěti se školní prací pomáhat. Někdy ukáží směr, kudy se další vyšetření dítěte musí ubírat. Důležité jsou ovšem i ostatní zkušenosti rodičů z celkového psychomotorického vývoje dítěte – s čím mělo v dětství obtíže, nebo na co bylo naopak šikovné. Odpovědi na tyto základní otázky, které vyjadřují naděje i obavy rodičů, by měl znát ten, kdo má stanovit diagnózu obtíží dítěte a i ten, kdo povede nápravu těchto obtíží. Lang - Berberichová (1998, s.116,117) se rovněž zmiňuje o nutnosti podpory rodičů těchto dětí. Považuje rodiče těchto dětí za velmi angažované a osobně zainteresované na vzdělávání svých dětí. Proto potřebují s učitelem častější kontakt. Tomu napomáhá plánování schůzek učitele s rodiči, svépomocné skupiny rodičů, pravidelné zprávy o stavu žáka, časné neformální rozhovory o individuálních vzdělávacích programech. Společné týmové řešení problémů je výborným způsobem, jak se vypořádat s typem postižení, který se vyskytuje zřídka, ale s nímž se učitelé mohou setkat.

Je třeba si uvědomit, že rodiče jsou ti, kteří žádají o integraci dítěte. Rodiče nesou úspěchy či neúspěchy dítěte se specifickou poruchou učení na svých bedrech. Spolupráce s rodiči je tedy základem. Život s takovým dítětem přináší mnoho obtíží, vyžaduje velké sebeobětování. Ne náhodou se velké množství rodin rozpadá, jsou to

většinou otcové, kteří nevydrží a rodinu opouštějí. Matky až do úpadu pracují, starají se, bojují. Rodiče je třeba brát jako rovnocenné partnery, kteří mají právo na svůj názor. Je v silách společnosti rodičům pomoci, ale ještě to neumíme. Co může udělat učitel? Snažit se dítěti pomoci sám, nezatahovat rodiče do problémů ve škole. Nechat rodičům jen jejich běžné rodinné starosti, problémy ve škole řešit tam. Netraumatizovat rodiče tím, co nemohou změnit.

Žákům, kteří jsou integrováni se musí věnovat speciální pozornost z hlediska reedukace, protože v běžných třídách to není tak jednoznačné. Někdy docházíme ke zjištění, že výuka není taková, jaká by měla být. Proto je třeba věnovat velkou pozornost reedukaci, která je velkým problémem a liší se případ od případu. Současně je však považována za nejvýznamnější složku terapie specifických poruch učení.

### 3. Reedukace specifických poruch učení

Pokud chceme přistoupit k reedukaci (nápravě) specifických poruch učení, musíme zjistit příčinu, jádro poruchy, to znamená zjistit, která dílčí funkce je postižena primárně. Jen tak můžeme během nápravy navrhnout odpovídající cvičení zacílená na dílčí deficit. Reedukace nemůže být úspěšná, pokud nejprve nestanovíme co nejpřesnější diagnózu postižené dílčí funkce a ta nebude dostatečně rozvinuta. Deficity v dílčích funkcích jsou zapříčiněny oslabeními či poruchami přesně vymezených okrásků lidského mozku. Jde o změny v celém systému percepčních a kognitivních funkcí, jejichž pochopení umožňuje učení významného ruského neuropsychologa A. R. Lujri, který vytvořil neuropsychologický model kognitivních faktorů s třemi funkčními jednotkami: systém vstupu, systém výstupu, systém aktivace a vědomí. Složitost procesu učení, který se skládá z jednotlivých, avšak vzájemně propojených funkcí zpracoval v r. 1980 Lempp do schématu uvedeného Pokornou (1997, s.96). Pokorná (1997, s.98) uvádí, že lze říci, že deficit dílčí funkce je příčinou dyslektických obtíží. Stejně tak může být deficit dílčích funkcí příčinou nedostatečných výkonů v matematice, či poruch chování, popřípadě i jiných obtíží. Deficit v jedné dílčí funkci může nepříznivě ovlivnit více výkonů. Proto odborníci, kteří vycházejí z teoretických předpokladů deficitů dílčích funkcí, nemluví o jednotlivých poruchách učení, jak jsme zvyklí z naší praxe, tedy o dyslexii, dysgrafii nebo dyskalkulii. Jsou přesvědčeni, že deficity dílčích funkcí negativně ovlivňují proces učení vůbec, a proto způsobují obtíže v nácviu čtení, psaní i matematiky.

#### 3.1 Metody vyučování čtení a psaní

Úkol naučit děti číst a psát se považuje za první krok v počátečním školním vzdělávání. Jeho zvládnutí otevírá bránu do světa dospělých. V současné době je u nás zavedena analyticko-syntetická zvuková metoda vyučování počátečnímu čtení a psaní a všeobecně se jí užívá. Vedle snah o zdokonalování didaktiky prvopočátečního čtení se hledají i zcela nové přístupy, zejména k žákům, u nichž se z různých příčin běžné výukové metody ukazují jako málo účinné.



Zelinková (1996, s. 43,44) uvádí celou řadu metod, které se vzájemně liší buď v zásadních principech (metoda analyticko-syntetická a metoda globální), nebo pouze v dílčích krocích (analyticko-syntetická metoda slabičná a hlásková). Dosud neumíme jednoznačně říci, která metoda je pro které dítě nejvhodnější. Určit optimální postup výuky čtení na základě podrobné diagnostiky je zatím úkolem budoucnosti. Na základě zkušeností řada učitelů uvádí, že pro většinu dětí je zřejmě v českém jazyce nevhodnější metoda analyticko-syntetická hlásková, popř. s použitím prvků metod jiných.

### **Metoda analyticko-syntetická hlásková**

Teorie a praxe vyučování čtení metodou analyticko-syntetickou hláskovou jsou dostatečně propracovány a řada učitelů dosahuje při výuce velmi dobrých výsledků.

Je rozvržena do tří etap:

- etapa jazykové přípravy,
- etapa slabičně analytického způsobu čtení,
- etapa plynulého čtení slov.

Etapa **jazykové přípravy** byla dříve nazývána předslabikářovým obdobím. Jejím cílem je rozvíjení řeči žáků, rozvíjení zrakové a sluchové percepce, cvičení správného dýchání, hlasová a artikulační cvičení. Její trvání (pouze 5 týdnů) je pro řadu dětí nedostatečné. Právě nedostatečná úroveň percepce a řeči je jedním z důvodů obtíží při nácviku čtení a psaní.

Etapa **slabičně analytického způsobu čtení** navazuje na etapu předcházející. Vzhledem k různé úrovni zralosti dětí nelze přesně určit, jak dlouho tato etapa potrvá.

Podle obtížnosti následuje:

- čtení slabik otevřených,
- čtení slabik zavřených,
- čtení slabik se skupinou dvou souhlásek,
- čtení slabik se skupinami di, ti, ni, dě, tě, ně, se slabikotvorným r,l, slabiky bě, pě, vě, mě, a písmena ď, ť,ň.

Nejdříve žáci čtou izolované slabiky, potom je spojují do slov dvou, tří a víceslabičných.

Do etapy **plynulého čtení slov** by měla přejít do konce školního roku většina žáků ve třídě. Zároveň s automatizací čtení je v průběhu celého procesu výuky věnována pozornost porozumění čtenému textu, neboť porozumění spolu se správností, rychlostí a způsobem čtení jsou základní znaky čtenářského výkonu.

### **Metoda globální**

#### **(Metoda celých slov)**

Autorem a propagátorem metody byl V. Příhoda. Vycházel z psychologie dítěte předškolního věku, z charakteristických rysů jeho vnímání. Pro toto období je příznačné vnímání celků, spíše než zaměření na detaily. Výuce čtení předchází průpravné období mluvních cviků, 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 probíhala odděleně. Metodika výuky čtení touto metodou byla velmi podrobně propracována, pro výuku čtení bylo vypracováno několik učebnic různých autorů.

### **Vyučování psaní metodou analyticko-syntetickou**

Vyučování psaní tvoří jednotu s vyučováním čtení. Analyticko-syntetická činnost se promítá do obou činností. Těžiště výuky psaní v 1. ročníku spočívá v osvojování písmen, spojování písmen do slabik a slov, později krátkých vět. V následujících ročnících se automatizuje pohyb, zvyšuje se rychlost psaní. Základními znaky písařského výkonu je čitelnost, hbitost a úhlednost.

Psaní má stránku grafickou a obsahovou. Grafické zvládnutí písma je záležitostí především grafomotoriky, obsahová stránka vyžaduje osvojení si systému jazyka. Předpokladem úhledného psaní je uvolnění ruky. Psaní písmen vychází ze známých

tvarů písmen tiskacích. Žáci píší nejdříve tužkou, později perem, v závislosti na dosažených výsledcích.

Psaní slabik a slov se opírá o akusticko-kinestetickou analýzu slyšeného slova.

Psaní předpokládá tyto operace:

- dosažení určitého stupně rozvoje grafomotoriky,
- rozlišení slov v mluvené řeči,
- přepis mluvené řeči,
- sluchová diferenciací fonémů,
- spojení foném – grafém,
- vizuální diferenciací grafémů,
- schopnost napodobit grafémy,
- následnost grafémů,
- aplikace gramatických pravidel.

Zaváděním nových forem práce se mění i pohled na nácvik psaní. Písmo má sdělovací funkci a obsah napsaného je nejdůležitější. Psaní je však též odrazem psychiky člověka, ukazuje na jeho charakterové vlastnosti. Je i výrazem vztahu člověka k okolí, úcty k tomu, kdo bude napsaný text číst.

### **Vyučování psaní metodou globální**

Při vyučování psaní metodou globální, tj. metodou celků, se odděluje vyučování čtení a vyučování psaní. Psaní má podporovat přirozený rozvoj myšlení žáka, od počátku musí mít pro žáka určitý smysl, musí vyjadřovat myšlenky. Při globálním psaní žáci píší slova a věty bez předchozího cvičení písmen zejména na podkladě zrakového vnímání a paměti. Dítě nejdříve tvary napodobuje, potom se je učí psát z paměti. Rozlišuje se období přípravy a období vlastního psaní.

**Období přípravy** zahrnuje rozvoj motoriky paže a ruky, kroužení rukou, volné črtání křídou a přípravné cviky. Lekce trvají pouze 10 minut a probíhají dvakrát až třikrát za týden.

**Období vlastního psaní** může být uskutečněno ve třech variantách.

- Metoda celých slov. Začíná se slovy, která jsou známá z četby, nejčastěji jsou to podstatná jména.
- Metoda vět. Začíná se psaním krátké věty.

- Metoda slovesných celků. Děti začínají psát krátká říkadla.

Při všech třech variantách dítě nejdříve napodobuje pohyb ruky učitele. Učitel tvar píše dvakrát, žáci jej sledují, potom napodobují tahy ve vzduchu, obtahují vzor na tabuli. Nakonec učitel vzor smaže a žáci píší sami. Poté učitel znovu napíše celek na tabuli a žáci porovnávají svůj tvar s tvarem učitele. Děti neopisují psané vzory z tabule ani předepsané v sešitě. Pouze slabším žákům učitel předepisuje, ale žák musí sledovat učitelův pohyb ruky. Na druhém stupni vývoje žák přepisuje samostatně z tištěného textu, na třetím stupni píše samostatně z představy.

### 3.2 Zásady reedukace specifických poruch učení

Specifické poruchy učení se vyznačují značnou pestrostí obtíží a tomu musíme přizpůsobit i strategii reedukace. Prvním předpokladem by tedy mělo být *zaměřená terapie na specifiku jednotlivého případu*. Nejde jen o vlastní obtíže, ale i o vnitřní a vnější podmínky pro nápravu, které je nutno respektovat. Vnitřními podmínkami jsou intelekt dítěte, jeho schopnost koncentrace, volní vlastnosti a motivace k práci. Vnějšími podmínkami jsou pak prestiž vzdělání v rodině, podpora učitelem, rodičem nebo jinými lidmi.

Individuální bývá i průběh reedukace, který souvisí s příčinami, intenzitou a množstvím obtíží, ale i osobnostními rysy dítěte a možnostmi jeho okolí. Proto je důležité individuálně prověřovat postup a modifikovat jej v průběhu terapie. Individuální vedení je předpokladem pro zajištění ostatních strategických zásad. Pokorná (1997,s.213) uvádí jako důležitý bod nápravy obtíží *psychologickou analýzu celkové situace* dítěte. Tou je především vztah dítěte k učení, který je často negativně ovlivněn jeho dlouhodobými neúspěchy, dále pak situace rodičů dítěte, kteří ztrácejí víru, že by jejich dítě mohlo dosahovat ve škole lepších výsledků, analýza vztahu mezi rodiči a dítětem. Měli bychom porozumět zklamání, případně bezmoci, kterou rodiče prožívají, všimnout si, jak se projevují v interakci s dítětem, s jakým očekáváním rodiče provázeli své dítě do první třídy a jak se jejich přání a nároky změnilo. Měli bychom analyzovat celkový kontext, tj. postoje rodičů i dětí vůči škole, školním povinnostem a vzdělání vůbec, zároveň i vztahy dítěte ke

spolužákům, k úspěšnějším sourozencům, popřípadě postoje širší rodiny k dítěti se specifickými poruchami učení.

Často rodiče hned při prvním setkání vykreslí své dítě se všemi jeho nezdary a neschopnostmi. Někdy jejich výpověď působí dojmem, jakoby ke svému dítěti neměli dosti pevný, kladný vztah. To by však byla mylná interpretace, rodiče tak vyjadřují svou bezmoc a beznaděj. Jsou zahlceni starostmi o dítě. Může se stát, že se rodiče svou výpovědí brání tomu, aby slyšeli negativní hodnocení dítěte. Je třeba se pokusit překonat tuto úzkost a zábrany, a tak získat pro vlastní terapii nejen dítě, ale i jeho okolí. Od počátku je třeba vytvářet prostor nejen pro dítě samotné, ale i pro celý psychosociální kontext, v němž se dítě pohybuje.

Další zásadou úspěšné nápravy je co *nejpřesnější diagnostika obtíží dítěte*. Ta umožňuje soustředit se na skutečné problémy dítěte. Není účelné nacvičovat něco, co dítě zvládá. Nejen že je to ztráta času, ale takový přístup může narušit i zkomplikovat jev, který dítě již dříve pochopilo. Také rodiče, mají-li se podílet na nápravě a s dítětem pravidelně cvičit, mají být seznámeni s příčinami jeho školních neúspěchů. To je další důvod, proč má být stanovena diagnóza co nejprecizněji, i když si necháváme prostor pro další zpřesňování, které nám umožní analýza reedukace samé.

Kromě toho, že stanovíme diagnózu problému, a tím určíme oblasti, které musíme u dítěte rozvíjet, jaký postup zvolíme, s jakou metodikou nápravu začneme, je důležité stanovit *obtížnost jednotlivých úkolů*. Zajistit, by cvičení, která má dítě provádět, byla jeho schopnostem přiměřená, tedy nebyla ani příliš snadná ani příliš obtížná. Lehká cvičení dítě neinspirují, naopak je nudí, a příliš těžká cvičení vzbuzují strach z neúspěchu, pocit bezmoci a neschopnosti. Proto oba způsoby vedou ke ztrátě motivace k práci, která se u dětí se specifickými poruchami učení obtížně vzbuzuje. Rodiče sami, pokud s dítětem pracují, dokážou rozpoznat, zda jsou úkoly přiměřené. Pokud zjistí, že dítě podceňujeme nebo přeceňujeme, ztrácejí důvěru ve způsob vedení nápravy. Je výhodné stanovit nejen co nejprecizněji druh cvičení, ale i jeho náročnost. Pokud u dítěte například selhává sluchová diferenciací řeči a rozhodneme se, že by mělo cvičit sluchovou analýzu a syntézu slov, musíme přesně zjistit, na jaké úrovni se toto selhání projevuje. Některé dítě musí začít tím, že bude skládat a rozkládat otevřené slabiky, jinému dáme za úkol analyzovat souhláskové skupiny.

Další velmi důležitou zásadou je, aby *dítě zažilo úspěch již při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole*, a to úspěch právě v té činnosti, ve které dříve selhávalo. Zážitek úspěchu je nejsilnější motivační impuls. Pokud dítě povzbuzujeme, odměňujeme bonbóny nebo hračkami, je to pro ně jistě příjemné, ale tyto pozitivní impulsy přicházejí zvenčí. Zážitek úspěchu však dítě prožívá jako svou vnitřní zkušenost, s níž se identifikuje. Vnitřní prožitek úspěchu je ve své novosti pro dítě tak překvapující, že je vytrhuje z pocitů bezmocnosti a mobilizuje jeho pozornost a aktivitu. Je účelné, aby prvnímu úspěchu dítěte byl přítomen i některý z rodičů. Ti pak prožívají úspěch spolu se svým dítětem. Není pak nutné rodiče k pomoci při nápravě přesvědčovat. Jsou do celého dění společným zážitkem úspěchu vtaženi. První společný zážitek úspěchu je však zavazující i pro terapeuta, aby nezklamal, systematicky a angažovaně dítě v nápravě provázel a později mu dával opakovaně příležitost zažít úspěch jako odměnu za vynaložené úsilí.

Častějšího prožívání úspěchu můžeme dosáhnout tehdy, když *při nápravě postupujeme po malých krocích*. To předpokládá na jedné straně, že nezvyšujeme náročnost úkolů, dokud dítě nenacvičilo dostatečně úkoly předchozí. Na druhé straně obtížnější cvičení musí svou náročností odpovídat možnostem dítěte. Dítě má být schopné pochopit, a proto i zvládnout těžší úkol. Kontinuita jednotlivých cvičení musí být stanovena individuálně, aby dítě neztratilo odvalu a zájem o práci. Získáváme tak i zpětnovazebně informaci o tom, co dítě zvládlo.

Další zásadou strategie při práci s dětmi je *pracovat pravidelně, pokud možno denně*. Jestliže chceme určitou schopnost či dovednost u dítěte nacvičit, musíme s ním pracovat co nejsystematičtěji. I proto je tak důležité, abychom pro pomoc získali rodiče. Z neurofyzologie víme, že nervové synapse mají tendenci vyhasínat. Pokud určitou dovednost cvičíme denně, máme podstatně větší naději na úspěch, protože jednotlivé spoje upevňujeme. Pokud necvičíme systematicky, dostáváme se do situace, kdy stále znovu určitý spoj navozujeme, což v praxi znamená, že se dítě určitou dovednost stále znovu učí, což zdůvodňuje i stesky rodičů, že se s dítětem určitou látku pracně naučili a za týden mohou začínat zase znovu.

Při nápravě by mělo být *cvičení prováděno s porozuměním*. Jen pasivní opakování nebo řešení úkolu nemá smysl. I dítě věkově mladší, které navštěvuje ve škole první nebo druhou třídu, má nejen rozumět tomu, co nacvičuje a proč to nacvičuje, ale i během nácvičku má pracovat uvědoměle. Jen tehdy dosáhneme toho,

aby při systematickém cvičení docházelo u dítěte k *znovuvybavování a znouuvědomování* nacvičovaného jevu. Pokud dítě pracuje bezmyšlenkovitě, výsledky nácvičku se nedostavují a dochází k novému zklamání. Pokorná (1997, s.217) uvádí pro délku denního nácvičku – u dětí v mladším školním věku deset minut, u starších dětí se pak tato doba odvíjí v závislosti na jejich osobnostních předpokladech.

Pro práci s dětmi s poruchami učení souvisí nutnost *dokonalého soustředění*. Terapeut nebo rodiče, kteří s dítětem cvičí by měli vytvořit takové podmínky, aby dítě mohlo optimálně koncentrovat svou pozornost. Denní cvičení musí být prováděno v klidné atmosféře. Je důležité věnovat se skutečně jenom dítěti a jeho práci. Sedět naproti němu, sledovat je a co nejčastěji s ním být v očním kontaktu. Je nutné zajistit prostředí, kde nikdo neruší a u dítěte vzbudit pocit, že cvičení je důležitá a zásadní věc. Proto je ideální, když celé okolí s vážností respektuje, že dítě pracuje. Přístup a postoje toho, kdo s dítětem nácviček provádí, se přenášejí na dítě samo. Vlastním soustředěním a klidem dospělý zklidňuje i dítě a pomáhá mu prohloubit jeho soustředění.

Náprava specifických poruch učení obvykle *vyžaduje dlouhodobý nácviček*. Dítě i rodiče, pokud je získáme pro spolupráci, musejí být hned na počátku terapie seznámeni s tím, že se úspěchy budou dostavovat postupně, ale aby byly všechny obtíže odstraněny, je zapotřebí počítat s dlouhodobým nácvičkem. U dětí s výraznými obtížemi může terapie trvat jeden i více roků. Pokud rodiče na tuto skutečnost nepřipravíme, dochází brzo ke zklamání. Ale jakmile si realisticky uvědomí situaci, rozdělí si síly a zorganizují si čas tak, aby se pravidelně mohli dítěti alespoň krátkou chvíli věnovat, a tím jsou základní podmínky pro nápravu připraveny. Odborník, který nácviček vede, musí přiznat na počátku i úskalí a náročnost terapie - ne proto, aby rodiče a dítě odradil, ale naopak, aby získal jejich důvěru. Kdo pracuje s dětmi, které trpí poruchou učení, musí projevit hodně trpělivosti.

Aby byla náprava poruch učení úspěšná, je nutné každou funkci, která je u dítěte nedostatečně rozvinuta a vede k určité dovednosti, dovést do její dokonalosti. To znamená, že musíme určitou *schopnost, kterou u dítěte rozvíjíme, cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizována*. Například, nerozlišuje-li dítě tvrdé d,t,n, a měkké d',t',ň, je nutné systematicky cvičit tuto sluchovou diferenciací schopnost tak dlouho, dokud tento jev dokonale nezvládne. Dokonalé zvládnutí jevu předpokládá, že dítě

na něj při psaní diktátů nemusí myslet a může se soustředit na obtížnější gramatické jevy.

Při nápravě *používáme co nejpřirozenějších metod a technik, které respektují situaci, v níž se dítě musí osvědčit.* Například při nácviu sluchové diferenciaci řeči – ať se zabýváme rozlišováním souhláskových skupin, měkčením, nebo dlouhými a krátkými slabikami - je důležité, abychom jednotlivé jevy nepřeháněli, ale vyslovovali čistě, jasně a zřetelně, ale zcela přirozeně. Dítě samo by mělo také dodržovat zřetelnou výslovnost. Tím dosahujeme toho, že se dítěti dostává čistých a srozumitelných sluchových vjemů, které pak lépe zpracovává a uchovává v paměti. Dítě potřebuje mít takový model řeči, který se nejvíce blíží běžné řeči. Princip přirozenosti nápravy platí i při překonávání dysgrafických a dyskalkulických obtíží. Cílem nápravy je umožnit dítěti, aby se naučilo samo sebe korigovat a bylo úspěšné ve školním prostředí.

Zásadou strategie nápravy poruch učení je, abychom *vše, co má dítě pochopit a co mu předkládáme, mělo strukturu.* Platí pravidlo, že si pamatujeme to, co si dovedeme představit. Děti potřebují porozumět přehledům, které jsou jasně strukturovány. Na nich pak můžeme stavět a přibližovat další poznatky a souvislosti. Jen tak můžeme rozvíjet matematickou představivost dětí s dyskalkulií nebo vyvozovat gramatické jevy u dětí s dysgrafií a dyslexií. U dětí se specifickými poruchami učení se setkáváme pravidelně s tím, že tyto děti nechápou souvislosti mezi jednotlivými gramatickými jevy, matematickými postupy či informacemi v ostatních předmětech. Úkolem nápravy je proto vnést řád do vědomostí dítěte tím, že mu informace strukturujeme a předkládáme je systematicky i po obsahové stránce.

Formy vzdělávání a poskytování reedukační péče vychází z doporučení pedagogicko-psychologické poradny na základě posouzení schopností a obtíží dítěte a také možností, které určitá oblast poskytuje z hlediska existujících školských zařízení.

- Děti s nejtěžším stupněm specifických poruch učení komplikovaných problémy vyžadující léčbu jsou po dobu léčby vzdělávány v základní škole při psychiatrické léčbě včetně reedukace.
- Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, u nichž je vzhledem ke stupni poruchy doporučena speciální péče, jsou buď vzdělávány ve specializovaných



třídách zřizovaných na základních školách, nebo speciálních školách pro žáky se specifickými poruchami učení, nebo jsou integrováni do běžných tříd.

- Žáci a studenti, kteří jsou sice diagnostikováni jako osoby se specifickými poruchami učení, ale stupeň jejich obtíží nevyžaduje speciální péči, zůstávají v běžných třídách a vztahuje se na ně jako na ostatní doporučení Pokynu MŠMT ČR č.j.13710/2001-24 k zajištění péče o děti se specifickými poruchami učení v základních školách, který stanoví i formu zjišťování vědomostí a dovedností žáků, jejich hodnocení a klasifikaci.

### 3.3 Individuální vzdělávací program

Pro žáky integrované se zpracovává individuální vzdělávací program. Z Pokynu MŠMT č.j. 13710/2201-24 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách vyplývá, že je v kompetenci ředitele školy, aby pro dítě se specifickými poruchami učení byl vypracován pro kterýkoli předmět příslušnými vyučujícími individuální výukový plán, který se může radikálně lišit od výuky v daném postupném ročníku, přitom však bude dítěti poskytovat v příslušných předmětech ucelené a dítětem zvládnutelné základy. Individuální plány mají charakter smlouvy mezi vedením školy, vyučujícím(i) a rodiči dítěte. Vypracovávají se krátce a rámcově v písemné formě. Výsledky se hodnotí slovně. Tento postup lze uplatnit na základní i na střední škole.

Ve výjimečných případech nezbytného opakování ročníku umožní individuální učební plán využívat učiva již osvojeného žákem jako základu, který je dále rozvíjen a doplňován.

Je nezbytné, aby všechna navrhovaná pedagogická opatření byla projednána s rodiči žáka a jejich souhlasný či nesouhlasný názor byl respektován.

Mertin (1995, s.8,9) vidí význam individuálního vzdělávacího programu především v tom, že:

1. Dítěti dává individuální vzdělávací program příležitost postupovat podle vlastních schopností, individuálním tempem, aniž by ho stresovalo srovnávání se spolužáky.
2. Umožňuje učitelům soustavně podle vypracovaného programu postupovat.

3. Podílejí-li se rodiče na tvorbě programu či s ním alespoň souhlasí, je větší pravděpodobnost, že budou spolupracovat se školou a sledovat postup dítěte.
4. V neposlední řadě je individuální vzdělávací program obranou proti jevu, na který si učitelé stále stěžují. Je-li žák vyučován i hodnocen s ohledem na poruchu, dosahuje mnohdy velmi dobrých výsledků, které však neodrážejí pravdivě úroveň jeho skutečných vědomostí a dovedností. Potom se může stát, že rodiče nekriticky požadují souhlas školy se studiem dítěte na škole, pro niž dítě nemá předpoklady. Zavedením individuálního vzdělávacího programu problém mizí, neboť učitel, ředitel školy a rodiče vypracovávají a schvalují program a společným podpisem jej potvrzují. Porovnáním programu a skutečných požadavků pro daný ročník je zřejmé, na jaké úrovni dítě pracuje. Zároveň však není překážkou dalšího vzdělávání. Je pouze pomůckou k lepšímu využití individuálních potencií dítěte.
5. Může mít i motivační hodnotu. Dítě má pocit, že mu chce učitel pomoci, že mu dává příležitost být lepší.
6. Práce podle individuálního vzdělávacího programu je obranou proti dosud se objevujícím reakcím některých dyslektiků i jejich rodičů typu: "Já jsem dyslektik, já nemusím nic dělat, ale zároveň nemohu dostat nedostatečnou". Program vychází ze současné úrovně dítěte, staví na jeho dosavadních vědomostech, neklade nesplnitelné požadavky.

Základní principy při tvorbě programu jsou obdobné jako principy reedukace obtíží.

Individuální vzdělávací program:

1. Vychází z diagnózy odborného pracoviště a pedagogické diagnózy ve škole.
2. Je utvářen s přihlédnutím k současnému stavu dítěte, respektuje jeho individuální schopnosti.
3. Musí být reálný, musí odpovídat situaci ve třídě i personálnímu zabezpečení reedukace.
4. Není neměnnou normou, ukáže-li se při kontrole, že je příliš náročný či zbytečně snadný, lze jej upravit.
5. Měl by zapojovat co nejvíce zainteresovaných lidí.

Také Lang - Berberichová (1998, s. 74) uvádí, že individuální vzdělávací plán je prostředkem k vytvoření smysluplného vzdělávacího programu. Zabývá se i vhodným materiálním vybavením a technickým uspořádáním školy. Základním cílem učitele v inkluzivní třídě je vzdělávat žáky se speciálními potřebami spolu se zbytkem třídy. Individuální vzdělávací program je proces zacházení s velmi specifickými vzdělávacími potřebami, které nemohou být uspokojeny normální výukou ve třídě. Vychází z koncepce akčního výzkumu a opírá se trvalý cyklus plánování, stanovování cílů, pozorování a reflexi. Zde popsany přístup se liší od některých jiných definicí individuálního vzdělávacího programu, které jej považují za jednoduchý. Využívá v maximální míře pomoci dalších lidí a vnějších zdrojů. Prvním krokem při vývoji programu je shromáždění a shrnutí výsledků vyšetření, zpráv, diagnostických rozhovorů, testů znalostí a dovedností, předchozích školních hodnocení, zápisů z pozorování. Měl by být připravován za účasti dalších osob, podílejících se na výchově a vzdělávání dítěte a externích odborníků.

Základem pro sestavení programu je:

1. Záznam rozhovoru.
2. Hlavní cíle pro pololetí.
3. Plán akčního výzkumu a reflexe.
4. Souhrnný záznam z pozorování.
5. Souhrnná charakteristika žáka.

Aby proces plánování a realizace individuálního vzdělávacího plánu přinesl výsledky, neměly by být učiněny žádné kroky bez zvážení potřeb všech zúčastněných. Shromážděné údaje musí být kombinací systematického pozorování a náhodných postřehů. Je třeba rovněž vycházet z pečlivé analýzy situace.

Příprava individuálního vzdělávacího programu povede ke zkvalitnění práce učitele, protože vyžaduje hlubší zamyšlení nad prací s dítětem, což je první krok ke zkvalitnění péče. Rovněž úvahy o pomůckách povedou k tvorbě pomůcek nových, které si pedagogická veřejnost vyžádá. Příprava individuálního vzdělávacího programu by měla přispět k lepšímu vztahu mezi učitelem a rodiči a k lepšímu pochopení dítěte.

### 3.4 Reedukace zaměřená na rozvoj dílčích funkcí

Snažíme se, aby cvičení nebylo pro dítě povinností. Je třeba nalézat situace, do kterých cílené činnosti nenásilně zařadíme spíše jako hru, nebo praktickou užitečnou práci. Při výběru cvičení se opíráme o nález z psychologického vyšetření, které z funkcí je u dítěte třeba stimulovat. Je nutné neztratit trpělivost a pokračovat opakovaně. Je nutná úzká spolupráce s rodiči, kterým je třeba vysvětlit a poradit metody vhodné pro práci doma i pro přípravu do školy.

V následující části se budu podrobněji věnovat dyslexii, nejčastější specifické poruše učení.

V první fázi výuky čtení – tedy spojování zvuku – hlásky s jeho grafickou podobou – písmenem, mají hlavní roli tyto funkce:

- rozlišování zvuků,
- rozlišování tvarů,
- prostorová orientace.

Praktické cvičení pro nápravu dyslexie a dysortografie rozdělíme dle Burešové (1996) na několik fází:

- cvičení a činnosti pro zrakové rozlišování,
- sluchové rozlišování,
- přiřazení významu ke zvuku, čtení slabik a slov,
- čtení souvislého textu.

## **Cvičení a činnosti pro zrakové rozlišování**

**Cvičení prostorové a pravolevé orientace.** U dítěte je nutné cvičit schopnost orientovat se ve vlastním těle, tělesném schématu druhého člověka, dvojrozměrném a trojrozměrném prostoru.

### **1. Orientace v tělesném schématu:**

#### **– vlastním**

- hry, rozcvičky, pohyb se zpěvem s opakovaným pojmenováním pravé a levé části vlastního těla;
- cvičení se švihadlem tzv. školka;
- hra s malým míčkem.

#### **– cizím**

- činnosti obdobné ať již ve dvojici nebo kolektivu.

### **2. Orientace v dvojrozměrném prostoru:**

- vyvoláváme a podporujeme u dítěte ochotu kreslit,
- při kreslení nebo popisu obrázku záměrně pojmenováváme pojmy: dole, nahoře, vlevo, vpravo, uprostřed, vpředu, vzadu,
- vyhledáváme výrazné obrázky s větším množstvím předmětů, činností a společně s dítětem je ústně popisujeme se záměrným zdůrazňováním umístění části obrázku na ploše,
- vyhledáváme obrázky, do kterých je možno dokreslovat a společně s dítětem si o dokresleném vyprávíme se zdůrazněním umístění na ploše.

### **3. Orientace v trojrozměrném prostoru:**

- podporujeme kreslení podle skutečnosti, vysvětlíme dítěti perspektivu a požadujeme její uplatnění na obrázku,
- v místnosti nebo venku určujeme spolu s dítětem umístění věcí,
- vyžadujeme, aby věci dítěte měly své přesné místo (např. vlevo dole, vpravo nahoře).

## **Činnosti pro zpřesňování zrakového vnímání**

Činnosti a hry, ve kterých dítě srovnává předlohu s vlastním výtvořem. Lze použít stavebnice všeho druhu, navlékání korálek, sestavování modelů aut, vyšívání, pletení, modelování podle předlohy, kreslení podle předlohy, vybarvování omalovánků.

Činnosti a hry, ve kterých dítě dokončuje, sestavuje něco nehotového podle souvislostí a logiky předmětu nebo děje. Skládání obrázků na dětské stavebnici, sestavení rozstříhaného obrázku, složení rozstříhaného seriálu z dětských časopisů, hra puzzle.

Činnosti a hry, ve kterých dítě srovnává dvě nebo více skutečností s cílem nalézt shodné nebo odlišné. Co se změnilo na obrázku, co přibýlo.

## **Rozlišování písmen**

Při cvičení rozlišování písmen zapojujeme co nejvíce smyslů např. tak, že dítě prstem obtahuje tvar písmene, modeluje je, vystřihuje velký tvar. Opakovaně požadujeme slovní vyjádření toho, v čem se písmena liší a v čem se shodují a při každé příležitosti na to dítě upozorňujeme. Záměrně a často vyslovujeme hlásku ve spojení s písmenem v různých grafických podobách. Při obtížích neváháme používat jakékoliv mnemotechnické pomůcky, které usnadní zapamatování. Při využití barev je třeba dodržovat stále stejné barvy pro určitá písmena. Doporučuje se: samohlásky – modrá, tvrdé souhlásky – černá, měkké souhlásky – žlutá, obojetné souhlásky – červená a to již v době, kdy ještě dítě neumí rozlišit a vyjmenovat druhy souhlásek. Při výuce tvarů písmen co nejvíce aktivizujeme dítě, akceptujeme jeho vlastní nápady a fantazii.

## **Aktivní práce s tvarem písmene**

- vytváříme písmeno z prstů, celého těla, spolužáků, různých materiálů,
- zaměřovaná písmena napíšeme na různobarevné kartičky v tiskacím i psacím tvaru. Při čtení nebo psaní dítě tvary písmen buď obtahuje prstem nebo vyhledává a zvedá.

### **Porovnání tvarů písmen**

- z tvrdého papíru vyrobíme tvar písmene P, který různým pootáčením měníme v b, d, p, P, q. Používáme při čtení, psaní,
- dítě v textu barevně zakroužkuje nebo vyškrtá zaměňovaná písmena,
- v dětských časopisech a knížkách najdeme hru, při níž vybarvením nebo zakroužkováním určitých písmen dostaneme např. tvar zvířete,
- v textu předem zaškrtáme zaměňovaná písmena, dítě ústně slova doplní a napíše zpaměti. V jednom textu nejvíce tři různá písmena.

### **Sluchové rozlišování**

Pokud dítě trpí vadou řeči, vyhledáme logopeda a vadu řeči odstraníme. Vážnoucí sluchové rozlišování se obvykle projeví i v nedokonalé výslovnosti artikulačně blízkých hlásek. Návčikem správné výslovnosti se cvičí i sluchové rozlišování. Jako přípravná činnost je vhodné dítě učit rozeznávat hlasy ptáků, zvuky kroků známých lidí, poznávat předměty podle zvuku, který vydávají např. při pádu nebo posunování apod.

### **Cvičení v odlišování, rozeznávání a napodobování neartikulovaných zvuků:**

- soutěživé hry, při nichž dítě poznává předměty po zvuku, který vydávají (zvonky, nůžky, kleště, kladívko apod.),
- učit dítě poznat podle zvuku obsah krabiček naplněných různými materiály (písek, kamínky, hřebíčky, hrách, čočka apod.),
- záměrně, formou hry, vést dítě k napodobování neartikulovaných zvuků pomocí artikulovaných hlásek. Např. Jak šumí les? (šššš) Jak štěká pes? (haf) Jak vrčí motor? (vrr,brr,trr) Napodobuj zpěv ptáka, kapání vody, vrzání dveří apod. (Využíváme citoslovce).

### **Cvičení pro vnímání, rozeznávání a odlišování artikulovaných hlásek:**

- jde o předpísmenovou fázi, cvičení provádíme bez textu. Ve zvukové podobě rozkládat slova na hlásky a zpětně je skládat do slov,

- ve zvukové podobě rozkládat slovo na slabiky a zpětně skládat,
- ústně sestavovat různá slova z určitých předem dohodnutých hlásek (např. ečtr=TERČ – ČERT, olkte= LOKET – KOTEL apod.),
- formou hry nebo soutěže hledat slova, která se liší jednou či více hláskami, vyjmenovat jednotlivé hlásky, uvést kterými hláskami se slova liší (např. klas – hlas (k – h), šátek – šálek – šotek (t-l-o), důl-hůl-sůl-kůl-vůl (d-h-k-s-k-v) apod.),
- stejnou formou ubráním nebo přidáním hlásky vytvořit nové slovo (např. plátek – pátek, boule – bobule apod.),
- obdobně nalézt v jednom slově schované slovo jiné (např. strýček – rýček – rýč, zahrada – hrad – hra – rada, pampeliška – liška – Eliška apod.),
- naučit dítě hry se slovy např. slovní kopaná. Podle věku ztěžujeme na poslední písmeno, na slabiku, hra na hledání jména města, věci, zvířete, řeky, země apod., která začínají stejnou hláskou.

#### **Cvičení a činnosti pro vnímání a rozlišování rytmu a melodie:**

- naučit dítě rozeznávat různé rytmy vytleskáváním rytmu říkadel, rozpočítadel, krátkých básniček,
- hodně s dítětem zpívat, naučit je rozeznávat a dodržovat rytmus písničky vytukáváním nebo vytleskáváním,
- vyvolat zájem o hru na jednoduchý hudební nástroj – např. zobcovou flétnu, bubínek, různá štěrchadla,
- často číst dítěti pohádky, vyprávět, nespoléhat na televizi, gramofon či magnetofon,
- pro rozlišování délek samohlásek používat bzučáku nebo píšťalky.

#### **Přiřazení významu ke zvuku, čtení slabik a slov:**

K obecným zásadám patří, že fázi výuky čtení, kdy učíme dítě spojovat písmena do slabik, nesmíme urychlit. Důsledně zapojujeme do práce více smyslů, využíváme pohybu, názoru. Je nutné, aby dítě jasně pochopilo, jak slabika vzniká. Zásadně postupujeme od dvoupísmenných slabik otevřených (končících na samohlásku) ke slabikám vícepísmenným a slabikám zavřeným (končícím na souhlásku). Učíme dítě v textu samohlásku vyhledávat a *opřít* se o ni. Při čtení slabik zavřených (končících



na souhlásku) tolerujeme a vyžadujeme čtení *po samohlásku* bez ohledu na konec slabiky. Např. matka = ma – t – ka

### Činnosti a cvičení pro čtení slabik a slov.

#### Cvičení převážně zrakového vnímání a rozlišování:

- spojíme kartičky se souhláskami a samohláskami prádlovou gumou tak, aby tvořily slabiky a dítě slabiku tahem rozmontuje na hlásky a zpětně smontuje;
- vytvoříme kotoučky s okénky, v nichž se objevují na jedné straně souhlásky a na druhé samohlásky, pootočením tvoříme různé otevřené slabiky;
- využíváme rozstříhané abecedy z 1. třídy. Např. dítě vysloví slabiku nebo jednoslabičné slovo, složí je a přečte, ukáže obrázek a dítě sestaví z písmen název a pak přečte;
- používáme čtenářské tabulky, ve kterých jsou různě obtížná cvičení. Ukážeme dítěti slabiku, slovo, zakryjeme a dítě z paměti přečte (cvičíme schopnost podržet text v paměti);
- začínáme číst s okénkem nejprve slabiky otevřené, pak zavřené, jednoslabičná slova, víceslabičná slova. Vedeme dítě ke čtení *po samohlásku*;
- hra *na písmena* – děti představují jednotlivá písmena (tvarem těla, napsanou kartičkou) a seskupují se do slabik, slov;
- hra *na rybáře* – děti z určeného prostoru *loví* písmena a skládají do slabik. Formou hry sestavovat různá slova z určitých předem dohodnutých hlásek;
- v soutěži hledat slova, která se liší jednou či více hláskami, vyjmenovat jednotlivé hlásky, uvést kterými hláskami se slova liší, slova poskládat z abecedy nebo napsat;
- z daných slov ubráním nebo přidáním hlásky vytvořit nové slovo, opět skládat z abecedy nebo napsat;
- Obdobně nalézt v jednom slově *schované slovo*.

### **Cvičení převážně sluchového vnímání a rozlišování**

- pro cvičení slabik di/dy, ti/ty, ni/ny používat tvrdé a měkké kostky. Při čtení nebo psaní této slabiky, nebo slova s těmito slabikami dítě zmáčkne tvrdou, nebo měkkou kostku;
- užíváme již výše popsaného cvičení se bzučákem a píšťalkou pro nácvik rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek při psaní.

### **Činnosti a cvičení schopnosti rozumět psanému slovu**

- vyrábění popisek na předměty;
- dítě k předmětům na obrázku, který namaluje, dopíše názvy.;
- povídáme si s dítětem o obrázku, pak dítě z paměti napíše, co vidělo;
- vyprávíme pohádku a dítě poté napíše jména postav, hrdinů, popíše cestu, úkoly apod.

## **3.5 Pracovní postup pro děti s SPU**

V českém jazyce je rozhodující zvládnout čtení a psaní s důrazem na diktát.

### **Postup ke zvládnutí čtení**

- Úroveň čtenářského projevu dětí s SPU odpovídá žákům nižších ročníků. Proto žáky s poruchou nevyvoláváme ke čtení dlouhých pasáží. Volíme pro ně kratší a jednodušší úseky textu. Když se ve třídě vyskytne více dyslektických dětí, mohou se ve čtení střídat po jedné, dvou větách.
- Pro domácí přípravu volit u mladších dětí kratší úseky textu. Je lepší zadat jeden nebo dva kratší odstavce. Snažit se zvládnout celý článek představuje pro děti s poruchou učení nesplnitelný úkol, který vyčerpá nejen je ale i jejich rodiče. Nebo se může stát, že dítě úkol pro jeho nadměrnou obtížnost vůbec nesplní.
- Při čtení má mít dítě možnost pracovat s kompenzačními pomůckami (záložka, okénko ke čtení a podobně)
- Učitelé na prvním stupni základních škol by měli být tolerantnější ke slabikování dětí, která dochází na nápravná cvičení. Měli by vždy dbát na správnou techniku

čtení. Důležité je odbourávat tak zvané „dvojí čtení“, kdy si dítě nejdříve slovo přečte potichu pro sebe a teprve potom ho vysloví nahlas.

- Shovívavost je na místě při čtení dlouhých, obtížných nebo cizích slov, která znamenají pro děti s dyslektickými obtížemi velké problémy. Velmi často se vyskytuje i v samotné řeči artikulační neobratnost (jak již bylo shora uvedeno), kdy žák má problémy s takovými slovy jako nejnebezpečnější, cvrčci, lokomotiva a podobně.
- Děti se velmi lehce v textu ztrácí a když jsou vyvolány, neví, které místo v textu se právě čte. Je to tím, že nestačí tempu ostatních dětí a obecně se hůře v textu orientují. I když to vyžaduje mnohdy značnou dávku trpělivosti, snažme se dítěti v klidu ukázat, kde se v textu nacházíme.

### **Čtení souvislého textu**

Důležité je pomoci dítěti *ukáznit oči*, naučit je členit text, zbavit ho neúčelných očních pohybů, a tím podporovat osvojení plynulého čtení. Dítěti nebráníme ve slabikování, tuto pomocnou metodu dítě samo opustí, až ji nebude potřebovat, až bude umět očima obsáhnout celé slovo. Při slabikování naučíme dítě, aby v textu vyhledávalo samohlásky, opíralo se o ně, aby se tak samohlásky staly mezníkem, po nějž čte. Pokaždé, když dítě učíme číst nový text, samostatně nacvičíme obtížná slova. Dítě pak při čtení nachází slova známá, ta pak slouží k lepší orientaci v textu. Dalšími opěrnými body ve větě jsou pro dítě diakritická znaménka (čárky, tečky, vykřičníky, otazníky). Vedeme dítě k tomu, aby se u nich zastavilo, dokud v duchu nevysloví jejich jméno. Jakákoliv pomůcka, kterou si dítě v textu ukazuje, je vhodná. Nenásilně vedeme dítě k jejich používání. Zásadně nenutíme dítě do rychlého čtení, naopak rychlost brzdíme. Důležitá je přesnost čtení, jeho plynulost, správná melodie věty, porozumění čtenému. Přečtený text necháme dítě vždy vyprávět jeho vlastními slovy (kontrolujeme porozumění). Vedeme dítě k tomu, aby třeba jednoduše, několika slovy, heslovitě napsalo o svém zážitku.

### **Cvičení a činnosti pro čtení souvislého textu.**

- Činnost před vlastním čtením – příprava a zpracování textu.
- Společně s dítětem v textu vyhledáváme a podtrhujeme nebo zakroužkujeme všechny samohlásky.

- V textu s dítětem vyhledáváme, podtrhneme nebo zakroužkujeme diakritická znaménka.
- Z textu vypíšeme obtížné slabiky a slova, která se dítě po rozboru slabiky, event. i hlásky učí číst samostatně.

### **Metody pro vlastní čtení zpracovaného textu.**

- *Metodou čtení s okénkem* učíme dítě zamezit neúčelným očním pohybům, zaměřit se na tu část textu, kterou čte. Tím, že omezíme prostor na stránce, vedeme dítě k většímu a lepšímu soustředění, omezujeme rušivé vlivy, nedovolíme vzniku dvojího čtení (dítě si nejdříve přečte slovo šeptem, pak je teprve vysloví nahlas). Vedeme dítě k tomu, aby si okénko posunovalo po textu rychlostí, kterou potřebuje, a četlo pouze to, co je odkryté.
- *Metodou přerušovaného čtení* učíme dítě sledovat text, který čte druhá osoba a zkvalitňujeme schopnost orientace v textu. Dospělý čte text, čtení přeruší a dítě přečte jedno nebo více slov následujících, dospělý pokračuje atd.
- *Metodou stíněného čtení* (čtení v duetu) vedeme dítě jednak ke čtení se správnou větnou melodií, jednak ke spojování mluvené a psané podoby slova, věty. Jedna varianta: dospělý a dítě čtou společně, dospělý pomalu a výrazně čte text o zlomek sekundy před dítětem. Je třeba dbát na to, aby dítě skutečně četlo, nejen reprodukovalo slyšené (pro kontrolu dospělý na chvíli přestane). Druhá varianta: dospělý a dítě opět čtou společně, dospělý čte o zlomek sekundy za dítětem, přizpůsobuje se jeho rychlosti. Posloupnost je třeba dodržet, abychom dítěti nenapovídali, jen tímto způsobem nenásilně, taktně opravovali chyby.
- *Metodou podporující orientaci v textu* zároveň procvičujeme spojení mluvené a psané podoby slova, věty. Po přečtení části textu dítě vyhledá slovo, větu, kterou mu řekneme.
- *Kontrola porozumění textu* by se měla stát samozřejmou součástí každého čtení, i čtení jediné věty. Je nutné neustále v dítěti provokovat a utvrzovat spojení zvukové podoby jazyka s jeho podobou psanou a s obsahem, významem čteného.
- Co nejčastěji necháváme dítě převyprávět vlastními slovy to, co přečetlo.
- Vyhledáváme a luštíme hádanky, dětské křížovky, zkusíme s dítětem hádanky a křížovky vymýšlet.

– Přečteme s dítětem část krátkého příběhu a necháme je vymyslet pokračování.

Metody a techniky reedukace jsou popsány například Zelinkovou (1994), Pokornou (1997,1998), Matějčkem (1993). Především v pracích Pokorné jsou metodicky velmi kvalitně zpracované postupy včetně souborů obrázků a schémat pro rozvoj zrakového vnímání, pozornosti a souborů slov pro rozvoj vnímání sluchového a rozvoj řeči, nácvik matematických dovedností. Autorka se vyjadřuje k nápravným systémům rozvíjených u nás i ve světě. Pro učitele běžných tříd je však důležité si uvědomit, jak je třeba řešit problémy žáků při vyučování – samozřejmě individuálně podle obtíží žáka a jeho věku. Při diagnóze dyslexie, dysgrafie, dysortografie můžeme využít různých možností přístupu.

### **Postup při psaní diktátu**

- Žák píše pouze to, co stihne napsat. Hodnotit vždy to co stihl, za chybu nepovažovat nedopsané slovo nebo větu.
- Děti s poruchami učení mívají problémy s grafickým projevem, proto jim pomůže, když mohou psát tak, že vynechají vždy jednu větu. Mají možnost se k větě vrátit, v klidu ji zkontrolovat. Nejsou v situace neustálého spěchu a dohánění, které znemožňuje uspět.
- Dítě má možnost použít kompenzační pomůcky například bzučák, tvrdé a měkké kostky. V tomto případě pouze se zapnutým světelným výstupem, protože hlasový výstup by rušil ostatní děti ve třídě. Je důležité, aby dítě umělo pomůcky používat a aby mu práci opravdu usnadnily. Nesmí nepřiměřeně odvádět pozornost žáka a rozptylovat jej.
- V některých případech se osvědčuje připravit diktát ve formě doplňovačky. Je možné použít folie, dát k doplnění pouze ta slova, ve kterých se nachází sledovaný pravopisný jev. Tím se omezí výskyt zbytečných specifických chyb, které plynou z charakteru poruchy.
- Děti s poruchou učení jsou většinou pomalejší, jak při psaní diktátu tak i při jeho kontrole. Proto je dobré sbírat těmto dětem sešit jako posledním.
- Pokud rodiče souhlasí, nabízí se možnost průběžného slovního hodnocení. Zaznamenává se počet chyb. Znamka se píše pouze v případech, že se diktát opravdu podaří.

- Dobře připravený učitel by měl umět (nebo se alespoň pokusit) odlišit specifické chyby, které plynou z poruchy – například vynechávky písmen, znamének, chybné použití i/y ve slovech se slabikami di-ti-ni/dy-ty-ny a podobně – od chyb nespecifických a vyjádřit jejich poměr (např. 6 specifických chyb : 2 nespecifické).
- Velmi důležitá je práce s chybou. Vždy bychom se měli vyvarovat toho, abychom dítě naučili něco nesprávně, protože přeučování je pak daleko více náročné a vyčerpávající. Dítě místo klasických oprav může používat zvláštní sešit k evidenci chyb. Učitel do sešitu předepíše slovo správně a dítě ho pak píše také správně podle vzoru. Sešit umožňuje přehledně a snadno zjistit, co dítěti nejde a kde se dopouští stále stejných chyb. Může být i vodítkem pro rodiče na co se zaměřit v domácí přípravě. Při klasických opravách se může stát, že dítě stále opakuje stejnou chybu, které si nemusí být vědomo, a tak fixuje chybný tvar slova.
- Doporučuje se výrazně potrhout slova, která jsou napsána správně, aby si je dítě zapamatovalo.
- Není vhodné opravovat červenou barvou, a to z toho důvodu, že červeně zvýrazněný nesprávný tvar si dítě fixuje v paměti.
- V hodinách individuální práce se žákem nebo v domácí přípravě je možné diktát předem procvičit. Před samotným psaním diktátu pak ještě jednou upozornit na „klíčová“ slova.
- Učitel by se měl pokusit přizpůsobit diktování pomalejším žákům ve třídě, aby je zbytečně nezatěžoval. Úkoly s časovým limitem patří mezi ty nejobtížnější.
- Tolerance je na místě při hodnocení chyb vzniklých z nedostatku času při psaní diktátu. Jedná se například o vynechání znamének, písmen, záměny tvarově podobných písmen, komolení tvarů písmen a podobně.
- Pro děti s poruchami učení jsou nevhodné úkoly na čas, například „pětiminutovky, desetiminutovky“. Pokud je to možné omezíme jejich počet nebo alespoň dáme možnost na úkolech pracovat déle ve srovnání s ostatními dětmi. Hodnotíme je tolerantněji.
- Vhodná je společná ústní kontrola diktátu, kdy by děti s poruchou měly dostat co největší prostor. Tak se učitel může přesvědčit, jaké má žák nedostatky a co mu nejde.

- Dysgrafické děti se při psaní příliš soustředí na kvalitu písma a nezbyvá jim čas ani energie na odůvodnění pravopisu – tak vznikají nápadné a neobvyklé chyby, které hodnotíme s ohledem na jejich příčinu.
- Žáci se silnější formou dysortografie mají ve vyšších ročnících problémy s nedostatečnou sluchovou diferenciací slabik di-ti-ni/dy-ty-ny, což se odrazí při psaní i/y ve slovech například podle vzorů podstatných jmen (pán-páni-pány, hrad-hrady, žena – ženy a podobně) a přídavných jmen (mladý – mladí, jarní a tak dále).

### **Opis, přepis**

- Učitel nemá žáka nutit, aby za každou cenu napsal všechno, protože práce je pak málo kvalitní.
- Dítě má mít možnost si tiše předříkávat. Samozřejmě nesmí tím rušit své okolí. Je možné je například posadit po dobu práce k samostatnému stolu.
- U dětí s poruchami učení by měly být preferovány ústní formy zkoušení před písemnými. Není možné se jim vyhnout zcela. Jako vhodné se jeví například různé doplňovačky a podobně.
- Opis a přepis představují velmi namáhavé činnosti. Děti s poruchami učení bychom měli vést k častému kontrolování toho, co napsaly, protože vlivem nesprávně přečteného textu vznikají chyby. V této souvislosti připomeňme, že je všeobecně známo, že přepisování (třeba sešitů) u dyslektiků nemá velký význam. Často přepsaný sešit má ještě horší úpravu než ten původní. Měli bychom se vyvarovat takovýchto neúčinných opatření, které v konečném důsledku pouze žáka znechutí.

### **Psaní**

- Zvláště na prvním stupni dbát na to, aby děti při psaní dodržovaly správné držení těla. Tento návyk se fixuje zvláště v první a druhé třídě a těžko se pak odbourává. Nehledě na jeho zdravotní komplikace.
- Dítě má možnost používat násadku ke správnému držení psacího náčiní.
- Psací potřeby by neměly „zadržovat“ po papíře a neměly by být příliš slabé pro uchopení.

- Děti mohou využít pomocných linek, které je při psaní lépe vedou.
- Je velmi důležité zařazovat uvolňovací cviky a to jak před samotným psaním, tak i během něj.
- Diakritická znaménka by mělo dítě doplňovat okamžitě, protože po napsání celého slova už to nezvládne a velmi ho to zdržuje.
- Dítě s poruchou učení (především dysgrafií) nenutíme ke každodennímu dopisování a přepisování toho, co nestihlo. Jde o to vybrat jen to nejdůležitější. Někdy se osvědčuje, když dítě má k dispozici fotokopie zápisů jiného žáka, ze kterých se může učit. Nebo je možné grafický záznam z hodin nahradit zvukovým na magnetofonové kazetě. Zde je ovšem nutná ochota ze strany učitele, protože někteří se mohou obávat, že takový záznam poslouží k jejich kontrole.
- Při psaní dítě hodnotíme za snahu, i když jeho výkon se nám příliš nelíbí. Psaní je náročná činnost, která vyžaduje souhru mnoha funkcí.
- Tolerovat je vhodné například záměny tvarově podobných písmen (a-o, m-a, l-k-h a podobně), nedotažené a nedokonalé tvary písmen a jejich špatný směr. Musíme si uvědomit, že písemný projev těchto dětí nikdy nebude dokonalý a naprosto bezchybný. Při hodnocení se zaměříme na jakékoli zlepšení a toto zlepšení pak vyzvedněme.

### **Pracovní postup v ostatních předmětech**

- Při zkoušení zvolit takovou formu, aby stačila pouze krátká odpověď. Vhodné jsou například testy, kdy žák volí správnou odpověď.
- Přednost před písemným zkoušením dát zkoušení ústnímu.
- Děti s poruchou učení mají velké problémy při psaní zápisů v předmětech jako například dějepis, zeměpis a podobně, kdy musí zápis opsat z tabule nebo je jim nadiktován. Jejich zápisy jsou neúhledné, neúplné, nečitelné a tím prakticky nepoužitelné v domácí přípravě. Problém lze vyřešit způsobem, který byl zmíněn v pasáži o psaní (kopie zápisu od spolužáka a podobně).
- Při hodnocení se zaměříme na obsahovou správnost odpovědi a nehodnotíme chyby v písemném projevu.



- Přesvědčíme se, zda dítě dostatečně porozumělo zadání úkolu (například v matematice slovní úloze). Je možné nechat úkol přečíst nahlas žákem, který dobře čte a tím předejít možnému nepochopení zadání.
- Děti s poruchami učení se v matematice mohou dopouštět záměny tvarově podobných nebo obrácených číslic (například 6-9,3-8). Mohou se objevit chyby, které neplynou z nesprávné úpravy (například posun číslic při sčítání – odečítání pod sebou). Nejvíce těchto problémů mívají děti s dysgrafií. Učitel by si měl při kontrole úkolu všimnout nejen výsledků, ale i postupu. Tak může zjistit, že dítě matematickou operaci ovládá, ale chyby se dopustilo kvůli své specifické poruše.
- Děti s dysgrafií budou podávat i horší výkony v geometrii. Problémy budou mít v rýsování, protože vyžaduje přesnost, pečlivost, motorickou obratnost a to právě těmto dětem působí nesnáze.
- Špatná jemná i hrubá motorika se zákonitě odrazí i v takových předmětech jako výtvarná, pracovní a tělesná výchova. Proto je nutné, aby i učitel disciplin byl seznámen se stavem žáka a podle toho přistupoval k hodnocení.
- V předmětech, kde je žák více závislý na čtení textu (dějepis, přírodopis, zeměpis a podobně) je vhodné častěji kontrolovat, zda dítě text pochopilo. Dítěti se bude lépe pracovat, když mu vyznačíme nejdůležitější fakta, později to bude zvládat samo. V tom mu mohou pomáhat i rodiče. V této souvislosti již byla zmíněna možnost používat technické pomůcky (jako magnetofon, diktafon, počítač), protože dítě se učí spíše sluchovou cestou.

## **Závěr**

- Preferovat přepis, opis, před diktátem.
- Při diktátu diktovat zpočátku jen písmena, slova, která dítě bezpečně zná.
- Při dysgrafii, dysortografii tolerantně hodnotit písmo, celkovou úpravu sešitu, povolit práci se zmizíkem.
- Ve výtvarné výchově hodnotit veškeré grafické práce dítěte s dysgrafií tolerantně nebo nehodnotit vůbec.
- Omezit u dětí s dyslexií i hlasité čtení nebo je v počátcích nápravy vyloučit vůbec, případně nechat dítě číst pouze po přípravě doma.
- Pracovat s názorem.

- Diktát může psát dítě na druhou stranu tabule (zezadu) nebo na stírací tabulku.
- Píše-li dítě diktát s ostatními, zkracovat text, neopravovat červeně, případně neznámkovat, vyznačit to, co je napsáno správně.
- Poskytnout časovou toleranci při čtení a psaní dětem s pomalejším osobním tempem.
- Umožnit dětem práci s tabulkou písmen (dyslektickou), jednoduchými přehledy gramatických pravidel, tabulkami pro sčítání, odčítání, násobení, dělení při dyskalkulii.
- Nepsat celé opravy písemných prací, zavést tzv. sešit chyb.

V ostatních předmětech nehodnotit úpravu pracovních listů, ale obsahovou stránku, u sešitů nehodnotit úpravu. Při slovním úlohách v matematice nechat dítěti více času. Ve vyšších ročnících nehodnotit kvantitu, ale kvalitu. Na prověrky poskytnout více času, dávat předtištěné kontrolní práce. V cizích jazycích pracovat obdobně jako v jazyce českém. Dbát více na základní slovní zásobu, porozumění, vyjadřování, případně užít širšího slovního hodnocení místo klasifikace, preferovat ústní zkoušení před písemným, zjednodušit učivo, dát přednost konverzaci, psát jen část cvičení.

### 3.6 Hodnocení a klasifikace žáků

Hodnocení a klasifikace jsou součástí školní výuky. Hodnocení chápeme jako nadřazený pojem pojmu klasifikace. Prostřednictvím hodnocení se zjišťuje – posuzuje úroveň žáků v určitém časovém období. Hodnocení se vztahuje k celé osobnosti žáka, jedná se o celou oblast jeho výkonů. Je dlouhodobým procesem, který si všímá všech rysů jedince. Klasifikace je pak formou a výsledkem hodnocení. Mezi ostatní formy hodnocení patří například souhlas, pochvala, odměna, trest a podobně.

Hodnocení a klasifikace jsou na jedné straně nezastupitelné a nutné, na druhé straně je však nemůžeme přeceňovat. Máme zde na mysli přeceňování jak ze strany učitelů tak i rodičů a dětí samotných. Žáci, kterým bude neustále zdůrazňováno, jak důležité je mít dobré známky, získají dojem, že pokud mají známky špatné, jsou špatní celkově. Ve škole se může lehce stát, že žáka vidíme zúženě, jen ve světle jeho výsledků (známek) a zapomínáme na to, jaký je.

Prospěch žáka s poruchou učení ovlivní v mnoha aspektech jeho další život. Podle jeho úrovně se rozhoduje, jakou formu dalšího vzdělávání bude volit. Pokyn MŠMT ČR č.j. 13710/2001-24 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách dává metodická doporučení hodnocení žáků s poruchami učení.

### **Obecné zásady hodnocení dětí s SPU**

Vysvětlit ostatním dětem rozdílný přístup k hodnocení dětí se SPU je prvořadým úkolem. Ostatní žáci mohou nabýt dojmu, že žák s poruchou učení má nějaké výsady. Tomu je snadné předejít srozumitelným vysvětlením. Nejde o to, abychom někomu nadržovali, ale abychom přizpůsobili podmínky stavu žáka a jeho možnostem. Dítě pochválíme i za snahu a nečekáme až splní úkol bez chyb. Oceníme i malé pokroky, kterých dítě dosáhlo a tím je stimulujeme k další činnosti. Hodnocení by mělo odrážet pouze to, co dítě stihlo vypracovat a mělo by informovat o skutečných znalostech a dovednostech žáka, které nejsou zkresleny poruchou.

Žák by měl možnost používat pomůcky, které mu pomohou překonat omezení pramenící z poruchy (například okénko na čtení, bzučák a podobně). O poruše by měli vědět všichni učitelé žáka, nejen jeho třídní učitel nebo například učitel českého jazyka nebo matematiky. Porucha učení ovlivňuje žákovy výkony prakticky ve všech předmětech. Všichni vyučující by měli být seznámeni se zvláštnostmi poruch a metodami hodnocení těchto dětí. Zdůrazněme, že se to netýká jen učitelů na prvním stupni základní školy. Děti s poruchami učení máme i na jejím druhém stupni a není jich málo. Domnívat se, že dítě má problémy jen v prvním až pátém ročníku by bylo značně zavádějící a nepravdivé. Není nijak výjimečné setkat se žáky se SPU na středních školách a středních odborných učilištích. Existují i studenti vysokých škol, kteří se však již s tímto problémem většinou vyrovnali.

V souvislosti s hodnocením žáků vyvstává mnoho nezodpovězených otázek, které trápí mnoho učitelů. Například se velmi často ptají, jestli žák s poruchou může být klasifikován nedostatečnou známkou. Vždy je nutné ke každému případu přistupovat individuálně a hledat skutečné příčiny neprospěchu. Lze konstatovat, že i žák se specifickou poruchou učení může být hodnocen známkou nedostatečnou, avšak pouze ve výjimečných případech. Učitel pak v takovém případě musí uvést, že

vyčerpal všechny způsoby, jak dítěti pomoci (individuální plán, individuální přístup, psychologická podpora). V praxi se můžeme setkat i s případy, kdy žák nebo i rodiče vidí za diagnózou SPU ochranu proti špatné známce. Mají např. za to, že žák s dyslexií, automaticky nemůže opakovat ročník. To je nesprávný přístup ze strany rodičů, který se pak přenáší i na dítě. Proti těmto postojům je nutné se postavit a nepodporovat je.

Pokud se žák rozhoduje o studiu na střední škole nebo například na víceletém gymnáziu, je nutné vždy pečlivě vážít, zda dítě má dostatečné vědomosti a dovednosti ve srovnání s vrstevníky. Jestliže se jedná o žáka s výraznými specifickými poruchami učení, je vhodnější porovnávat jeho výkony v různých obdobích. Ptáme se, jestli se projevy poruchy zmírnily, kompenzovaly, nebo zda stagnují nebo se dokonce zhoršují. To vše musíme mít na zřeteli při rozhodování o dalším studiu. V mnohých případech je nutné tyto skutečnosti vysvětlit i rodičům a žákovi samotnému, aby jejich rozhodnutí bylo ku prospěchu žáka.

Pro hodnocení žáků ve škole je možné využít i doporučení, které poskytuje Metodický pokyn MŠMT ČR č.j. 13710/2001-24 o možnostech průběžného i závěrečného slovního hodnocení. Pokud dítě navštěvuje první stupeň základní školy, musí se slovním hodnocením rodiče souhlasit, na druhém stupni je nutná žádost rodičů. S používáním širšího slovního hodnocení musí souhlasit ředitel školy.

## 4. Děti se specifickými poruchami učení a jejich zvláštnosti

Problémy dětí při výuce jsou způsobeny nejrůznějšími příčinami. Je velmi obtížné, aby je pedagog při svém nabitém programu dokázal rozpoznat. I když on je ten první, který zpravidla odhalí příčinu neúspěchu dítěte ve škole. Pokud dobře reagují rodiče, pak se ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou odhalí obtíž a je možné ji nejen zmírnit, ale někdy i úplně odstranit. Proto je důležité věnovat náležitou pozornost pedagogům základní školy, aby věděli, jak si s problémem poradit a jak rozpoznat, o jaký problém jde. Podle Martina - Waltmanové - Greenwoodové (1997,s.183) současné výzkumy ukazují, že různých kategorií poruch učení je tolik, kolik je dětí, které poruchami učení trpí. Proto většina odborníků dochází k závěru, že není možné stanovit jednotný postup, jenž by účinně působil na všechny druhy těchto poruch a na všechny děti. Ke každému dítěti je třeba přistupovat individuálně. Abychom mohli poruchy učení skutečně identifikovat, je třeba zkoumat schopnost dítěte učit se, styl, jakým se učí, jeho motivaci, povahu učiva a styl práce jeho učitele. Rozeznáváme **vnitřní** a **vnější** faktory, které mají vztah k těmto poruchám. Je nutné zmínit se o nich poněkud širěji.

### 4.1 Vnitřní faktory vzdělávacích a výchovných zvláštností

Řadíme sem *biologické faktory*. Rozhodující je dědičnost, ovlivňující somatický typ, temperament, pohyblivost, zájmy. Nepřímo ovlivňuje i morální vlastnosti, vztah k práci, vztah k druhým lidem, dodržování zákonů. Dokonce i sklony k alkoholismu, nepřizpůsobivost, nekázeň a tendenci nepodřizovat se společenským normám.

Neméně důležité jsou *psychické faktory*. Patří k nim zaměřenost osobnosti, potřeby, zájmy, ideály, temperament, charakter, schopnosti.

*Zaměřenost* se projevuje v cílech a motivech chování, v potřebách, zájmech, ideálech, v celkovém životním postoji.

*Potřeby* nutí k aktivitě (materiální, duchovní).

*Ideály* v jakou hodnotu věří, čeho chce dosáhnout, komu se chce podobat a o co se ve svém životě snaží. (určitou odpověď dává výzdoba pokoje, skříňek, sport, supermani, auta atd.)

*Temperament* ovlivňuje nejen projevy citu, nebo pozornost, ale i chování mladých lidí a jejich reakce. I projevy temperamentu můžeme ovlivnit správným pedagogickým působením. Možnosti změn jsou však menší než při utváření a ovlivňování charakteru, kde lze dosáhnout výrazné výchovné efektivity.

*Charakter* se projevuje vztahem k okolnímu světu, práci, k jiným lidem, ale i k vlastní osobě. Není vrozený ani zděděný. Znalost charakteru je pro učitele jednou z podmínek efektivního vedení, výchovy a vzdělávání.

*Vlastnosti charakteru:*

- poctivost, čestnost, spravedlnost (mravní aspekty),
- vytrvalost, pečlivost, zodpovědnost (aspekty pracovní),
- zdvořilost, pozornost, skromnost, hrdost, ctižádostivost (aspekty vyjadřující oblast mezilidských vztahů).

Tyto vlastnosti charakteru řadíme mezi pozitivní vlastnosti.

Protikladem jsou negativní vlastnosti charakteru (nepoctivost, nespravedlnost, lenost atd.). Tyto negativní vlastnosti mohou vzniknout a rozvíjet se jako důsledek špatného režimu, školy, prostředí nebo nevhodného jednání a zacházení.

## 4.2 Vnější faktory vzdělávacích a výchovných zvláštností

Jsou to především vlivy předchozí výchovy a prostředí, kde rozlišujeme vliv rodinné výchovy, školní výchovy a způsob využívání volného času. Pozitivní výchovné vlivy jsou významné v prevenci i reedukaci SPU. Negativní působení však obtíže prohlubuje a znesnadňuje reedukaci. Je proto nutné toto negativní působení co nejvíce potlačit.

**Vlivy rodinné výchovy:**

- nezáměr rodičů o činnost školní a mimoškolní,
- nezapojování se do pomoci v rodině, jejích pracovních aktivit,
- skleníková výchova s odstraňováním všech překážek (rodiče např. provádějí i takové osobní úkony jako je čištění bot apod.),
- uspokojování jakýchkoliv přání bez odpovídající snahy a možnosti (od přípravy jídla až po nákup drahých věcí),

- hrubá a vulgární výchova v prostředí rozvrácených rodin alkoholiků, trestaných a osob drogově závislých.

**Vlivy školní výchovy a vzdělávání** jsou v úzkém vztahu s výchovou rodinnou.

Škola je schopna některé nepříznivé vlivy eliminovat, ale může tomu být i naopak, kdy se ve školním prostředí a hlavně učňovských oborech a internátech mohou vytvořit podmínky k výchovným obtížím.

Hlavní příčiny výchovných nedostatků vidíme v následujících přístupech:

- převážně verbální předávání výchovných poznatků,
- v praxi se uplatňují a používají nejvíce příkazy a zákazy,
- nejsou vytvářeny podmínky pro rozvoj zkušeností,
- problémy v přípravě na zaměstnání - rozmisťování v podstatě direktivní, bez znalosti oboru a zájmu, nedůsledné vedení mistry, nízká pracovní kázeň,
- nedokonalé výchovné poradenství.

**Využití volného času:**

- nezájem ze strany rodičů o využití volného času,
- nedostatek příležitostí pro kvalitní sportovní a zájmovou činnost,
- nedostatečné působení a motivace ze strany společnosti.

Důsledkem je netečnost, nuda, hledání východiska v návštěvě restaurací, toxikománií, zapojování se do různých part a skupin, jejichž členové se navenek často projevují násilnými činy, suverenitou, troufalostí.

### **4.3 Projevy a reakce dětí se specifickými poruchami učení**

Dítěti se SPU, kterému nebyla diagnostikována, se nedaří ve škole získat kladné hodnocení nebo alespoň povzbuzení. Cítí, že je nedostatečně přijímáno jak ze strany učitele tak ze strany rodičů i spolužáků. Snaží se s touto nepříjemnou situací vyrovnat a volí některý z náhradních způsobů chování. U dětí mladšího školního věku je to nejčastěji únik. Únik se nejčastěji projeví navenek jako rezignace, uzavírání se do vlastního světa. Tento stav může při přechodu na vyšší stupeň přejít v obranný mechanismus. Nejčastěji se projevuje agresivním chováním, které žákovi

komplikuje ve škole i v rodině jeho postavení ještě více, a tak se dostává do kruhu, ze kterého jen těžko hledá východisko. Dítě pociťuje svoji neschopnost, ale neví, jak s ní bojovat. Vždy má mít rodič, učitel na paměti, že nemá odsoudit dítě, ale některé jeho neadekvátní projevy v chování, které je schopno regulovat. Zvláště rodiče by měli dát dítěti zřetelně najevo, co je správné, co je možné tolerovat a co naopak správné není a co je nutné odmítnout.

Typy reakcí dyslektických dětí, jak je uvádí Pokorná ve své knize *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, hodnotí učitelé a rodiče jako nápadné chování.

1. **Obranné a vyhýbavé mechanismy.** Dítě musí čelit stálému tlaku ze strany školy i rodičů. Je po něm požadováno, aby si četlo, aby psalo. Pro dítě jsou to činnosti značně vysilující, náročné a také později nepříjemné a odmítané. Dítě se v této situaci brání takovým způsobem, že odmítá spolupracovat, psát domácí úkoly, ztrácí sešity nebo je schovává, falšuje podpisy rodičů. Mluvíme o generalizované opozici vůči všemu, co má něco společného se školou.
2. **Kompenzační mechanismy.** Děti, které jsou neúspěšné ve škole, hledají nějakou oblast, ve které by mohly vyniknout, chtějí se v něčem prosadit. Je to známé šaškování, ztřeštěné odvážné chování, vychloubání, vytahování a zlobení.
3. **Agresivita a projevy nepřátelství.** Neúspěch ve škole, které dítě prožívá vzbuzuje u něj napětí a to se pokouší odreagovat právě agresivním chováním. Projevy agrese mohou být různé, například jde o žalování na druhé, vysmívání se jim, ponižování ostatních, ale může se vyskytovat i fyzická agrese vůči jinému člověku třeba i učiteli, především v nižších ročnících školy. Děti bývají vzpurné, přecitlivělé na sebemenší omezení, neposlušné a neklidné.
4. **Úzkostné stažení se do sebe.** Děti samy sebe považují za méněcenné, nemají dostatek sebedůvěry a sebevědomí. Proto jsou ustrašené, citlivé, neklidné, labilní, plačtivé, apatické, utíkají do denního snění, které jim přináší to, co jim odpírá život. Někdy se takovýto strach ze školy promítne do psychosomatických potíží jako jsou například zvracení, nechutenství, poruchy spánku, snížená odolnost vůči nemocem apod.

Každé dítě bude reagovat na své problémy jinak. Jakou formu reakce podvědomě zvolí záleží na jeho vitalitě. Děti s velkým množstvím vitality si patrně zvolí



agresivitu a kompenzační mechanismy. Děti málo vitální budou mít sklon reagovat úzkostně, používat obranné a vyhýbavé mechanismy. Může se objevit i regrese v chování v podobě úzkostného stažení se do sebe. Tato forma chování je z psychohygienického hlediska nejvíce nebezpečná a riskantní pro rozvoj osobnosti dítěte. (Schenkova- Danzingerová, 1975, s. 348 In Pokorná, 1997, s.126).

#### **4.4 Práce učitelů s dětmi se specifickými poruchami učení**

Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování jsou v nepříjemném postavení. Dobré výsledky ve škole většinou dosahují jen s vypětím všech sil a se značnou námahou. Často jsou spolužáky považovány za hloupé, jsou zesměšňovány (např. jejich čtení nebo matematické výsledky). Současně může být dítě učitelem přiřazeno mezi problémové žáky. Zda se dítě stane problémovým žákem, zda mu bude přiřčena tato role, záleží do značné míry na tom, jak učitel interpretuje jeho chování a jak je k určitým projevům tolerantní. Co je pro jednoho učitele nepřijatelné, druhého nechává klidným. Postoj učitele k žákovi se postupně fixuje a vytváří se stereotyp, který je většinou velmi odolný vůči změně. Učitel pak dělí třídu na děti problémové a ty ostatní. Pokud má učitel nepříjemnou zkušenost s určitým žákem, přenáší ji i na ostatní vyučující. Přitom tato negativní zkušenost mohla být ojedinělá nebo působí určité nesympatie mezi žákem a dotyčným učitelem.

Označení dítěte jako problémového žáka může negativně ovlivňovat jeho vztah ke škole i vzdělávání. Učitel od problémového žáka očekává neúspěchy a nezdary. To samozřejmě negativně působí na motivaci dítěte. Velmi často dochází k tomu, že se dítě domnívá, že stejně nemůže být úspěšné. A tak dochází u dítěte ke ztrátě zájmu o školu, k pasivitě. Určité pozitivum spočívá v tom, že tento stav přinutí okolí hledat příčiny problémů dítěte. Proto v některých případech, například určení diagnózy vývojové poruchy, znamená i jistou úlevu pro rodiče, učitele i dítě. Učitel může připravit program práce s dítětem, podobně i rodiče. Zjištěná odchylka, například lehká mozková dysfunkce, může často pozměnit roli problémového dítěte v roli nemocného. Tato role je z pohledu spolužáků i ostatních přijatelnější.

## Vliv osobnosti učitele na vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení

Osobnost učitele do značné míry ovlivňuje chování, prožívání i výkony žáků. Negativně mohou na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami působit některé typy učitelských osobností.

- **Autoritativní učitel** – vyžaduje dodržování všech stanovených norem. Tito učitelé nebývají tolerantní k jakýmkoli odchýlkám, ani k pozitivním. Například nevyžadují samostatný projev dítěte, jeho tvořivost a iniciativu. Pro ně je nejdůležitější striktní plnění povinností. Právě s tímto požadavkem má velké problémy většina dětí s lehkými mozkovými dysfunkcemi.
- **Nejistý učitel** – je mu také nepříjemná varianta dětských projevů, protože v něm posiluje pocity nejistoty. Někdy může projevy žáků hodnotit jako naschvály. Trvá na dodržování pravidel v jednání s autoritou. Na druhé straně tento učitel se osvědčuje při jednání s dětmi nejistými, úzkostnými, protože jim v tomto směru dobře rozumí. Právě některým dětem hlavně s poruchami učení může tento učitel poskytnout klidnější podmínky, protože na ně nebude spěchat a nebude je ještě více neurotizovat.
- **Živý a temperamentní učitel** - nebude trpělivý v kontaktu s úzkostným, pomalým dítětem, bude ho rozčilovat pomalé tempo, dlouhé proluky v řeči apod. Ovšem často právě tento učitel dobře vychází s živými dětmi, ke kterým patří i děti s lehkými mozkovými dysfunkcemi hyperaktivního typu.
- **Starší, unavený učitel** - bývá méně ochotný tolerovat rušivé projevy, které od něho vyžadují více energie, nové způsoby řešení, bourají jeho stereotypy. Jejich nespornou výhodou je množství zkušeností, která ho na druhé straně může příliš svazovat. Neumí se na problém podívat jinak, než jak to dělal mnoho let.

## Nesprávné přístupy učitelů

1. První možností je ochránářství. Žáci jsou nadmíru „hájeni, omlouváni“. Učitelé i rodiče jsou ochotni tolerovat takovému žákovi všechny chyby a mezery ve znalostech. Nechtějí ho napomínat nebo klasifikovat horší známkou. Omlouvají žáka z některých úkolů a povinností. Výsledkem je jedinec, který bude jen s obtížemi čelit neúspěchům a zklamáním, která s sebou život přináší.

2. Druhá možnost je charakteristická tím, že jsou jedinci s poruchou učení vystavováni v běžné třídě neustálým stresům, tak se v nich začíná rozvíjet pocit vlastní neschopnosti a vytváří se negativní sebehodnocení. Považují se za hloupé, lenivé a neschopné.
3. Učitelé, kteří SPU uznávají, nemají-li však znalosti, nutí dítě i rodiče k nesprávným nápravným postupům. Například vyžadují přepisování, každodenní čtení klasickým způsobem, přetěžují žáky dlouhými domácími úkoly. Mnohdy učitelé jednají tímto způsobem v dobrém úmyslu, protože si myslí, že tím dojde ke zlepšení, které se ovšem obvykle nedostaví.
4. Někteří učitelé však specifické poruchy učení vůbec neuznávají. Tím žákovi nejen škodí, ale mohou se negativně podepsat na jeho sebeúctě a sebevědomí.

Uvedené přístupy lze chápat jako jednostranné a extrémní. To ale neznamená, že se s nimi v praxi nesetkáme. Problémový žák znamená pro učitele vždy komplikace a nesnáze. Někteří z učitelů vidí jedinou možnost, jak vyřešit problém, zbavit se žáka. To snad pomůže učiteli, ale nikoliv žákovi. Naše škola a značná část učitelů je zaměřena na negativní hodnocení. Výsledky práce hodnotí podle toho, co dítě neumí a veškerá diagnostická a reedukační činnost je takto zaměřena. Časté jsou závěry, „nedokáže udržet pozornost“, „schází mu motivace“, „neumí opsat text z tabule“ apod. Mělo by se však zdůrazňovat, co dítě umí, co může splnit nebo v jaké formě to dokáže splnit. Pak by se mohly objevit formulace: „rád vykonává tuto činnost“, „dokáže se koncentrovat po dobu ... minut“ a další. Pozitivní hodnocení ovlivní kladně postoj učitele k žákovi a později i postoj žáka k učiteli. Změna postoje se pak může stát prvním krokem k nápravě specifických poruch učení a chování.

### **Možný postup pro práci učitele s dětmi s poruchou učení**

- Je vhodné vysvětlit žákovi, v čem tkví jeho problémy. Žák si většinou své obtíže uvědomuje, protože mu každý den komplikují a ztěžují život ve škole. Ale už si nemusí být vědom jejich příčin. Dítě si po vysvětlení konečně uvědomí, že problémy nezpůsobilo, že za ně nemůže. Pro úzkostlivé děti má toto poznání velký význam, protože z něho snímá neoprávněné pocity viny. V této souvislosti musíme zmínit i opačný extrém, kdy si žák věc vyloží tak, že stejně mu nic

nepomůže, že nic nemusí dělat a že za toto nicnedělání nesmí být ani hodnocen. Někdy tyto nesprávné postoje podporují a posilují i rodiče.

- Chránit a rozvíjet žákovu sebedůvěru. Žák má většinou negativní zkušenosti se školou. Ta pro něj začala představovat nutné zlo. To je velmi nebezpečné, zvláště tehdy, když si uvědomíme, že dítě s těmito pocity stojí většinou na počátku své vzdělávací cesty. Škola je bude provázet ještě mnoho let a v žádném případě se nesmí stát místem strachu a obav.
- Vhodné je posadit dítě blízko sebe a rozvíjet přátelskou atmosféru ve třídě. Učitel by se měl během vyučovací hodiny projít po třídě, pochválit žáka, věnovat mu alespoň malý díl své pozornosti. Děti většinou o pozornost učitelů stojí a je pro ně odměnou.
- Učitel musí velmi pečlivě sledovat měnící se potřeby žáka a rychle na ně reagovat. Měl by umět rozlišit, kdy dítě chce něco vykonávat a nejde mu to kvůli poruše, nebo zda se práci hodlá vyhnout. V tom případě může žák například zakrývat nečitelností svého rukopisu faktickou neznalost pravopisu.
- Žák by neměl být zbytečně a často vystavován časovému stresu, kdy na určitý úkol je pevně stanoven limit. V této situaci žáci s poruchou učení velmi trpí a většinou se ani moc nesnaží, protože mají zkušenost, že nikdy nejsou první. Obecně úkoly časově ostře limitované vedou děti spíše ke snaze být první než splnit úkol bez chyb.
- Učitel by neměl vždy trvat na splnění úkolu v daném okamžiku. Žák například pracuje pomaleji a úkol nezvládne tak jako ostatní. To ale nemusí vadit, protože jej dokončí, až bude mít čas v dalším průběhu hodiny. Učitel jistě takový vhodný časový prostor pro žáka najde.
- Učitel by se měl vyvarovat toho, aby žákovi neustále opakoval jeho nezdary a neúspěchy. Žák si je většinou sám uvědomuje, ale neví, jak proti nim bojovat. Proto je vhodnější, když učitel poukáže na nezdary a problémy, ale dodá i způsoby, jak jim čelit, jak je odstranit. Pouze negativní zpětná vazba žákovi nepomůže.
- Žák má mít možnost používat kompenzační pomůcky. Tyto pomůcky může mít škola nebo si je může vypůjčit z pedagogicko-psychologické poradny. Patří sem například bzučák, kalkulačka, počítač, magnetofon, diktafon apod. Nelze se ale domnívat, že poskytnutím kompenzační pomůcky jsme problém žáka beze zbytku

odstranili. Je to jen způsob, jak žákovi práci usnadnit. Kompenzační pomůcky musí být voleny pečlivě s ohledem na druh a stupeň poruchy. Bylo by nepřesné a zjednodušující například dát všem dyskalkulikům kalkulačky. U některých typů dyskalkulie nemají velký kompenzační význam.

- Žák s poruchou učení má mít možnost psát do sešitu s alternativním řádkováním. Vhodné je to zejména u dětí s dysgrafií. Pro některé děti je pomocí, když mohou domácí úkoly odevzdat napsané na počítači. Jedná se především o žáky vyšších ročníků.
- Učitel se má ujistit, zda žák pochopil zadání úkolu. Je třeba si uvědomit, že žáci s dyslexií mají problémy se čtením zadání úkolu. Je vhodné, pokud učitel čte zadání s žákem. Jinak se může stát, že žák úkol nesplní nebo splní špatně díky špatnému čtení ne kvůli svým neznalostem.
- Učitel má budovat spolupráci s rodiči, která bude otevřená, vstřícná a oboustranná. Je nesporné, že pokud rodiče mají zájem na nápravě poruchy dítěte, reedukace bude probíhat rychleji a dítě bude více motivováno ke snaze překonávat svá omezení.
- Při hodnocení se učitel má zaměřit na jevy, které žák zvládl a ne pouze na to, v čem chybí, co mu nejde. Nestačí přitom jen zatrhnout chyby, učitel je musí s žákem rozebrat a ukázat mu správné řešení. Často jde o náročnou činnost, která se však velmi vyplatí ve svém konečném efektu. Žák se totiž těžko může zlepšit, když ani neví jak. Je zřejmé, že se takto učitel těžko bude věnovat jednotlivým žákům s poruchami učení, kterých má ve třídě několik. Je možné ale takový rozbor zařadit do hodin individuální péče.
- Učitel by se měl zaměřit na to, aby u každého žáka našel oblast, kterou žák ovládá, kde má dobré výsledky. Věříme, že u každého jedince takovou oblast lze najít. Nemusí to být jen dovednosti a schopnosti oceňované přímo ve vyučování, ale může se jednat o sport, nejrůznější zájmovou činnost apod. Když učitel vyzvedne tyto úspěchy, povzbudí žákovu sebeúctu a sebevědomí. Každý člověk potřebuje mít oblast, která ho naplňuje uspokojením, která mu jde, která ho těší a za kterou je kladně hodnocen. Děti s poruchami učení a chování nejsou výjimkou.
- Děti s poruchami učení zažívají ve škole málokdy úspěch. Učitel by se proto měl snažit věci uspořádat tak, aby dítě dosáhlo úspěchu. Protože úspěch je

významnou potřebou člověka. A děti tuto potřebu spojují především s úspěchem ve škole, s dobrými známkami.

Teoretických předpokladů pro úspěšnou práci se žáky s diagnostikovanou SPU je dostatek, převést je však do praxe není vždy jednoduché a vyžaduje to překonání řady překážek. Velmi důležitý je přístup rodičů. Učitelé by měli mít základní teoretické znalosti o SPU, jejich projevech, nápravě a hodnocení.

Jaké jsou pozice žáků s diagnostikovanou SPU ve školní třídě? Ovlivňuje SPU oblíbenost žáka ve třídě? To jsou otázky, na které se pokusím odpovědět v praktické části.

## 5. Praktická část

### 5.1 Cíl výzkumu

Pro praktickou část jsem si vybrala úkol, který by měl být prospěšný pro práci třídního učitele ve zkoumané třídě a současně měl návaznost na práci o SPU. Ve třídě ZŠ v Brně, kde je třídní učitelkou moje přítelkyně jsem provedla sociometrické šetření a na jeho základě sestavila sociogram. Nekladla jsem si za cíl vytvořit či ověřit nějaké obecné hypotézy, na to by bylo třeba výzkumu daleko většího rozsahu, ale blíže se podívat na vzájemné vztahy mezi žáky, na jejich pozice ve třídě a zvláště na postavení žáků se SPU.

### 5.2 Metoda výzkumu

K výzkumu jsem použila jednoduchý sociometrický test pouze o jednom typu vztahů ve skupině, vztahů sympatie. Snažila jsem se dodržet základní pravidla sociometrického testu, který zformuloval americký psychiatr a sociolog J.L.Moreno (Moreno, 1951, cit. dle Malátek, 1988, str. 81):

- „1) vymežit sféru sociometrické volby,
- 2) určit počet výběrů, pro které se jednotlivec může rozhodnout,
- 3) zvolit přesná výběrová kritéria,
- 4) restrukturovat skupinu podle výsledků testu, je-li to žádoucí,
- 5) anonymita volby,
- 6) srozumitelnost a přesnost kladených otázek v testu.“

Můj sociometrický dotazník obsahoval jednu otázku: *„Kdo je u tebe nejvíce oblíben?“*

Sféru sociometrické volby jsem ohraničila na členy měřené skupiny, šlo mi pouze o zjištění vnitroskupinových vazeb. Počet výběrů jsem ohraničila maximálním počtem tří výběrů. Sociometrický dotazník jsem žákům zadala za přítomnosti třídní učitelky na začátku hodiny matematiky, v den, kdy žádný žák nechyběl. Nejdříve jsem žákům vysvětlila, proč toto sociometrické šetření provádím, že s jeho výsledky budu pracovat ve své práci a že s jejich konkrétními volbami nebudou seznámeni jiní

lidé, kromě třídní učitelky. Každý žák dostal papír s otázkou, místem na podpis a pro volbu. Žáci sedící v jedné lavici byli odděleni deskami, aby nenahlíželi k sousedovi. Připadalo mi vhodné žákům otázku nahlas přečíst. Poté dostali za úkol rozhlédnout se kolem sebe, dobře si odpověď rozmyslet a zapsat volbu, maximálně tři jména. Na odpověď nebyl stanoven časový limit, aby rozhodování žáků neovlivnila časová tíseň. Dostali pouze za úkol, aby v případě, že ukončili práci, odložili tužku a otočili papír. Jakmile byli se svými odpověďmi hotovi, papíry jsem sesbírala.

### 5.3 Popis vzorku

Šetření jsem provedla v 5. třídě ZŠ v Brně. Tuto třídu navštěvuje 29 žáků – 16 chlapců a 13 dívek. (věkové složení viz tabulka č.1).

**Tabulka č.1 – věkové složení oslovených respondentů**

	Počet	Věkové rozpětí	Průměrný věk
Dívky	13	10-12	11,38
Chlapci	16	10-12	11,34
Celkem	29	10-12	11,36

Třída v tomto složení existuje od začátku tohoto školního roku. Jeden žák propadl a opakuje pátý postupný ročník.

### 5.4 Výsledky výzkumu

Volby žáků jsem znázornila do tabulky (viz tabulka č. 2)

Pořadí žáků je dáno podle počtu obdržovaných voleb, tedy podle toho, kolikrát žáka zařadili jeho spolužáci mezi 3 nejoblíbenější. Pohlaví je označeno D – dívka, H – hoch. Pořadové číslo jsem zvolila podle abecedního seznamu třídy. V tabulce jsou



šedou barvou označeni žáci s diagnostikovanou SPU. Celkem bylo uskutečněno 64 voleb, průměrně každý žák obdržel i dal 2,2 volby, medián je 2. Hoši volili převážně hochy a dívky zase dívky. Z celkového počtu 64 voleb bylo pouze 15 případů, kdy hoch volil dívku (8), či dívka hochu (7), což představuje 20,1%. Myslím, že některé žáky mohla ovlivnit stydlivost a vědomí, že třídní učitelka bude jejich odpovědi číst. Většina žáků využila maximální počet tří voleb (12 žáků) nebo dvě volby (13 žáků). Jeden žák a jedna žákyně použili pouze jednu volbu. S oběma jsem hovořila a jejich vysvětlení bylo téměř shodné. Jednoho nejoblíbenějšího spolužáka vybrat dokázali, mezi ostatními již další dva ne.

Velmi podobně mi vysvětlili důvod, proč nenapsali ani jedno jméno, i zbylí dva žáci. Nedokázali prý vybrat mezi větším počtem jimi oblíbených spolužáků, a tak raději nepsali nikoho. Počet obdržených voleb je v rozmezí od nuly do šesti. V počtu 29 žáků to ukazuje na poměrně velkou vyrovnanost. Pořadí nejoblíbenějších žáků nebylo pro třídní učitelku velkým překvapením, na předních místech se umístili žáci, o kterých to předpokládala. Jedinou výjimkou je žák s pořadovým číslem 6. Není tak výrazný a jeho přední umístění je pro třídní učitelku překvapením. Je zajímavé, že dívka, který vyšla jako nejoblíbenější, obdržela volby pouze od dívek, jiné dívky dostaly dvě i tři volby od hochů. Nejoblíbenější hoši mají shodně dvě volby od dívek. Celkem pět žáků neobdrželo žádnou volbu. Žák s pořadovým číslem 17 opakuje pátý postupný ročník, do třídy zatím příliš nezapadl a kamarádí se spíše se staršími spolužáky. U žákyň s pořadovým číslem 9 a 11 lze podle názoru třídní učitelky vysvětlit nulu na kontě jejich až příliš mírnou povahou. Většinu času přestávek prosedí na svém místě a čekají na další vyučovací hodinu. Do dění ve třídě se zapojují minimálně.

Žák s pořadovým číslem 5 má nulu jak u obdržených, tak i daných voleb. Třídní učitelka si myslí, že jej nikdo nevolil pro jeho příliš sebevědomé, k některým spolužákům až přezíravé chování. Velkým překvapením bylo pro třídní učitelku nula obdržených voleb u žáka s pořadovým číslem 7. Předpokládala, že se v pořadí oblíbenosti umístí někde v první polovině a tenhle výsledek si nedokáže zcela vysvětlit. Bude muset v budoucnu lépe sledovat chování tohoto žáka ke spolužákům.

Při pohledu na šedě vyznačené žáky s SPU je zřejmé, že většina těchto žáků se umístila v dolní polovině pořadí. Objevují se však i na nejvyšších příčkách. Nemyslím tedy, že SPU mají nějak výrazný vliv na oblíbenost žáků, alespoň ne

v této třídě. Žáci s SPU dali sedmnáct a obdrželi patnáct voleb, což je téměř vyrovnaný počet.

Ze sociogramu (obrázek č.1) vyplývá, že jsou dobře začleněni ve struktuře třídy a objevují se na stejných pozicích jako žáci bez SPU. V sociogramu jsou modrým kolečkem vyznačeni hoši, červeným dívky. Žáci s SPU jsou vyznačeni šedou barvou. Číslo v kolečku odpovídá pořadovému číslu z tabulky č.2. Pro znázornění voleb jsem použila dva druhy šipek.

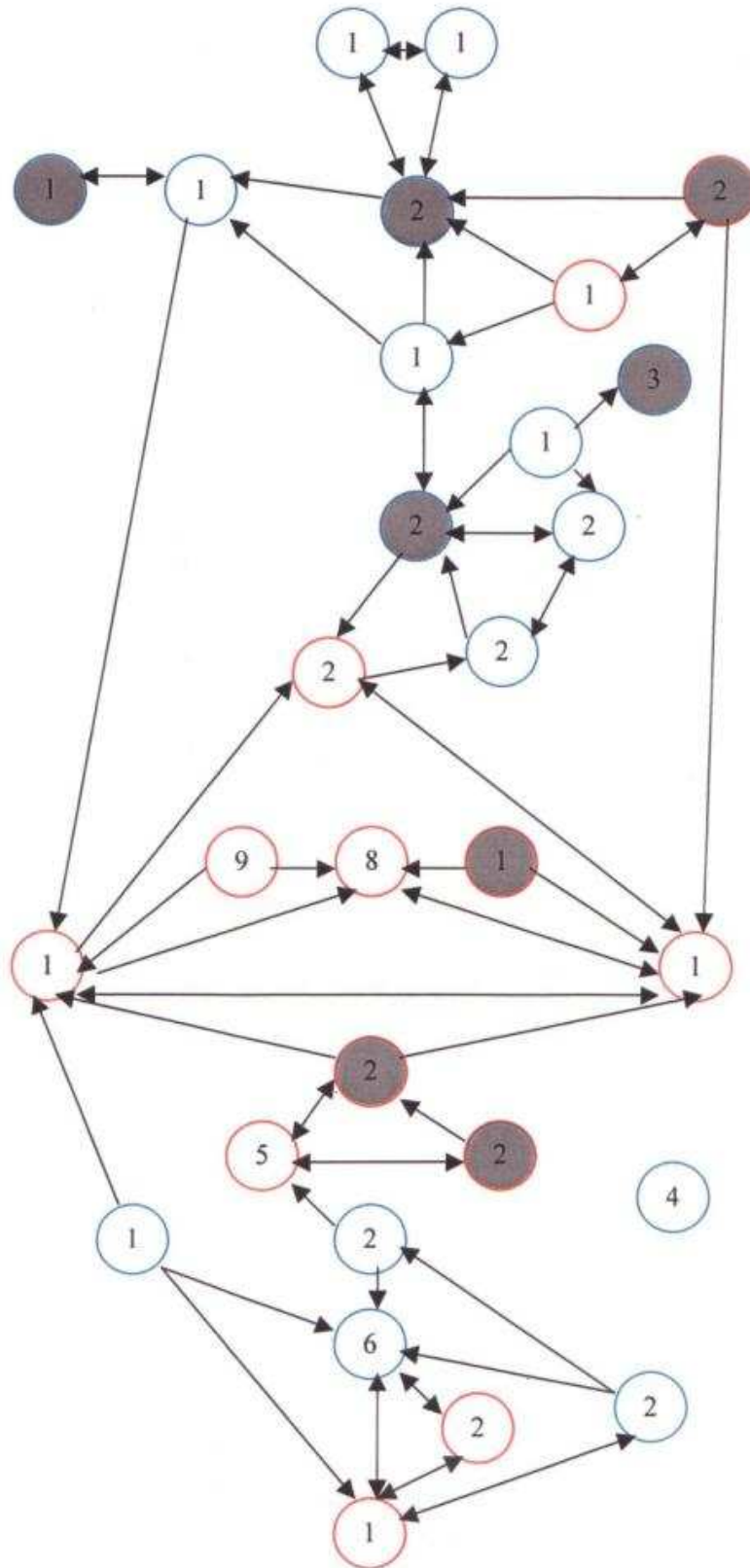
—————► Pro jednostrannou volbu a ◀—————► Pro oboustrannou vzájemnou volbu.

## 5.5 Závěr výzkumu

Myslím, že výsledky výzkumu přinesly řadu zajímavých poznatků. I když jejich důsledkem není žádná významná teorie o vlivu SPU na oblíbenost žáků ve školní třídě, jsou pro třídní učitelku velmi cenné. Domnívá se, že bude velmi prospěšné zopakovat podobný výzkum přibližně za rok, a pak ještě na konci devátého ročníku. Srovnání výsledků může přinést zajímavé informace o vývoji struktury třídní skupiny.

Tabulka č. 2 – Počet obdržených a daných voleb

Pořadí	Pohlaví	Pořadové číslo	Obdržené volby	Dané volby
1.	D	16	6	3
2.-4.	H	6	5	2
2.-4.	D	12	5	3
2.-4.	H	24	5	3
5.-7.	D	8	4	1
5.-7.	H	13	4	3
5.-7.	H	26	4	3
8.-11.	D	5	3	2
8.-11.	H	19	3	2
8.-11.	D	20	3	2
8.-11.	H	27	3	2
12.-17.	H	1	2	2
12.-17.	H	14	2	3
12.-17.	H	15	2	2
12.-17.	D	25	2	2
12.-17.	D	28	2	3
12.-17.	H	29	2	2
18.-24.	H	2	1	3
18.-24.	H	3	1	0
18.-24.	H	10	1	1
18.-24.	D	18	1	3
18.-24.	H	21	1	2
18.-24.	D	22	1	3
18.-24.	D	23	1	2
25.-29.	H	5	0	0
25.-29.	H	7	0	3
25.-29.	D	9	0	2
25.-29.	D	11	0	2
25.-29.	H	17	0	3

**Obrázek č. 1**

## ZÁVĚR

Specifické poruchy učení jsou velkým problémem, neboť výrazně ovlivňují vzdělávací a osobnostní rozvoj dětí ve školním věku a mají vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Nápravu specifických poruch učení je nutno provádět speciálními metodami, důležitá je též včasná diagnostika vývojových poruch učení, aby bylo možno zjistit, které funkce jsou oslabeny a reedukace byla správně zaměřena. V praxi se ukazuje, že i dítě s nadprůměrnou inteligencí má při výběru vzdělávání omezené možnosti, pokud trpí specifickou poruchou učení. Mnohé střední školy, hlavně v oblasti atraktivních oborů, mohou stanovit v rámci přijímacího řízení kritéria přihlížející pouze k předchozímu prospěchu v základní škole. Už jen tímto opatřením se snižuje šance dětí se SPU. Mnoho dětí není motivováno, aby pokračovalo ve vzdělávání na střední škole, dokonce často pociťují nechuť k učení vůbec. Děti s poruchami učení nejsou dobrými čtenáři, mají obtíže při psaní, popřípadě i v matematice. Pokud se však takovým dětem věnuje odpovídající péče, jsou stejně úspěšné jako jejich vrstevníci. Chce to však spojené úsilí pedagogů, rodičů a těchto dětí. Vzhledem k tomu, že dětí se SPU přibývá, je důležité se touto problematikou zabývat.

Teoretických předpokladů pro úspěšnou práci se žáky s diagnostikovanou SPU je dostatek, převést je však do praxe není vždy jednoduché a vyžaduje to překonání řady překážek. Nejdůležitějším článkem v celém procesu je podle mého názoru sám žák. Jeho názory a smýšlení mohou být ovlivněny řadou faktorů (rodiče, další rodinní příslušníci, učitelé, spolužáci atd.). Největší vliv na dítě mají samozřejmě rodiče. Jejich přístup bývá mnohdy rozhodující. Pokud rodiče mají zájem a jsou ochotni se podílet na práci se svými dětmi, bývají školní výsledky i výsledky nápravy specifických obtíží výrazně lepší, než v případě nezájmu rodičů, kteří veškerou starost o vzdělání svých dětí nechávají na škole. Stačí jim vědomí, že je k jejich dítěti uplatňován specifický přístup, je mírněji hodnoceno, což si často nesprávně přeloží na „nemůže propadnout“.

Nezájem rodičů, či malá podpora z jejich stran, znesnadňuje práci pedagogům. Na nich pak zůstává hlavní část práce s dětmi s SPU. Bohužel ani přístupy učitelů k problematice SPU nebývají vždy ideální. Každý učitel by měl mít základní teoretické znalosti o SPU, jejich projevech, nápravě a o metodách hodnocení a

tolerance žáků s SPU. Najdou se i učitelé, kteří SPU neuznávají. Mají pocit, že se z této problematiky dělá zbytečně velký problém. Jedná se o názory spíše výjimečné, ale i pedagogové, kteří SPU uznávají a mají pocit, že problematiku SPU znají, se často dopouštějí chyb a omylů. Jedná se především o nesprávné postupy nápravy SPU. I při mírnějším hodnocení musí být učitel opatrný a dávat pozor, aby žáky nevedl k nečinnosti. Důležitou roli mají učitelé především ve vyhledávání žáků, u kterých lze předpokládat některou ze SPU.

Na ředitelích škol je především řízení strategie přístupu k žákům s SPU, motivace učitelů pro práci s těmito žáky a zajištění podmínek pro tuto práci. Ředitelé škol by také měli zajišťovat vzdělávání pedagogů, přednášky, semináře apod.

Na tomto úkolu by se měl podílet i výchovný poradce, který by měl znát potřeby učitelů a dávat řediteli školy návrhy a podněty. Mezi učiteli by měl výchovný poradce řídit jednotný přístup a strategii určenou vedením školy. Důležitým úkolem výchovného poradce je také řízená spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou. Ke zlepšení stávající situace by mohli výrazně přispět také školní psychologové, kteří již na některých školách pracují.

Je třeba umožnit dětem se SPU bezporuchový přechod z prvního stupně na druhý, jakož i připravit učitele druhého stupně pro práci s těmito žáky. Dále je nutno tyto děti postupně zvykat na zátěž srovnatelnou s ostatními vrstevníky a podle možnosti posilovat jejich pracovní návyky a větší samostatnost. Také rodiče by měli postupně zvyšovat nároky na své děti a vyžadovat od nich rovněž větší samostatnost. Je nutné podnítit určité prvky soutěživosti a podporovat žáka, aby sám na sobě pracoval a zmobilizoval své síly k překonání obtíží. K tomu pomůže i individuální vzdělávací plán, který vymezí dosažitelné cíle. Je velmi významný z hlediska rozvoje osobnosti žáka a dosažení výsledků ve vzdělávání podle jeho možností. Dítě se lépe začleňuje do kolektivu vrstevníků a při dalším studiu se tak snáze vyrovná ostatním. Nesmíme se bát dílčích neúspěchů při rozvíjení práce schopnosti. Postupné zvyšování nároků s využitím moderních výukových a reedukačních metod, jakož i podpora sebehodnocení jsou předpokladem pro rozvíjení schopnosti najít chybu a opravit ji. To je důležitější, než chyby nedělat. Také je třeba směřovat práci ve škole na budoucí profesní orientaci. Snažit se, aby tyto děti byly ve svém snažení úspěšné.

Výměna informací mezi učiteli, výchovným poradcem, psychologem, třídním učitelem, musí být na velmi dobré úrovni. Všichni musí spolupracovat. Školní

psycholog by měl více učitelům dávat najevo svou přítomnost. Učitelé by pak měli lépe vědět, jaká je jeho úloha. Také vedení školy by mělo vyvíjet úsilí ve vztahu ke společným úkolům učitelů a psychologa při péči o žáky se specifickými poruchami učení. V neposlední řadě je třeba prohloubit kontakt s rodiči a přesvědčit tyto rodiče, aby vyžadovali více samostatnosti od svých dětí a nevedli je stále stejně jako na prvním stupni, kde v počáteční fázi učení čtení a psaní museli se svými dětmi se specifickými poruchami učení strávit podstatně více času, než tráví rodiče dětí bez těchto obtíží. Rodiče by si měli uvědomit, že mají být oporou svým dětem, nemělo by to však znamenat, že na ně nebudou mít žádné nároky. Rodiče a žáci by si měli uvědomit, že přes legislativní doporučení budou nároky na střední škole velmi vysoké. Středoškolské studium bude náročné jak z hlediska požadovaných vědomostí, tak i schopnosti odolávat zátěži. Od žáků se specifickými poruchami učení bude tedy vyžadovat daleko více úsilí než u studentů ostatních.

V poslední době je specifickým poruchám učení věnována zvýšená pozornost. Je to dobře, protože nadané děti s touto poruchou při správné péči mají šanci mnohem lépe rozvíjet svou osobnost a uplatnit se ve svém dalším životě. A tak zažít pocit úspěchu, který je hnacím motorem pro veškerou činnost člověka.

## Resumé

Termín specifické poruchy učení pokrývá celou řadu potíží. Děti mohou mít problémy v jedné nebo i ve více oblastech učení. SPU nejsou způsobeny poruchami vývoje, zrakovým, sluchovým, motorickým nebo jiným zdravotním postižením, ani přímo způsobeny prostředím s nedostatečnými podněty. Přesný původ vzniků těchto poruch není dosud znám. Předpokládá se, že existuje dědičný sklon k rozvoji těchto poruch a že tyto poruchy jsou způsobeny mj. odchylnou organizací aktivit mozku a dominancí hemisfér, která není typická. SPU jsou nejčastěji vztahovány k dysfunkci části mozku nebo jeho drobného poškození. Tyto poruchy se projevují napříč celým spektrem rozložení inteligenčního kvocientu. Asi 2% dětí má v rámci vzdělávacího procesu výrazné problémy se zvládnutím čtení, psaní nebo počítání, a to nejčastěji v důsledku dysfunkce určité oblasti mozku. Pedagogové uvádějí, že takových dětí může být až 20%, protože ne všechny děti mají při své poruše stejné projevy a obtíže. SPU nezpůsobují obtíže pouze v prostředí školy a vzdělávacího zařízení, ale i v sociokulturním prostředí a profesionálním uplatnění. Tyto poruchy učení mají vliv na formování osobnosti dítěte, které často trpí pocity méněcennosti a neurotickými příznaky, mezi které patří mj. poruchy spánku nebo nechutenství. Psychosociální postavení dítěte je ovlivňováno reakcemi zdatnějších spolužáků, učitelů a přístupem rodičů k „neúspěchu“ dítěte.

Odstraňování nebo zmírňování obtíží dítěte se specifickými poruchami učení je dlouhodobý proces. Cestou k nápravě těchto poruch se využívá specifická reedukace, která zahrnuje speciálněpedagogické metody. Důležitá je zejména pravidelnost reedukace, možnost sledovat vlastní zlepšení a posilování pozitivní motivace. Reedukaci lze aplikovat přímo v prostředí školní třídy, kdy se dítěti věnuje speciální pedagog nebo pomocí návštěv pedagogicko- psychologické poradny nebo i částečně rodiči v domácím prostředí.



## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá socializací dětí se specifickými poruchami učení na základních školách. Tyto poruchy pokrývají celou řadu potíží v procesech nutných k porozumění nebo užívání řeči, ať mluvené či psané. Výrazně ovlivňují vzdělávací a osobnostní rozvoj dětí ve školním věku a mají vliv na jeho adaptaci ve společnosti.

Cestou k nápravě těchto poruch se využívá specifická reedukace, která zahrnuje speciálně-pedagogické metody. Reedukaci lze aplikovat přímo v prostředí školní třídy, kdy se dítěti věnuje speciální pedagog nebo pomocí návštěv pedagogicko-psychologické poradny nebo i částečně rodiči v domácím prostředí. Pro dítě se specifickou poruchou učení je důležitá zejména pravidelnost reedukace, možnost sledovat vlastní zlepšení a posilování pozitivní motivace.

Z provedeného sociometrického šetření vyplynulo, že děti se specifickými poruchami učení nemají mezi svými vrstevníky problém s oblíbeností v kolektivu a jsou dobře začleněni ve struktuře třídy.

## **Klíčová slova**

Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspraxie, specifické poruchy učení, reedukace.

## **Annotation**

This diploma work deals with the socialization of children with specific learning disabilities in primary schools. These disorders cover a wide range of difficulties in the processes necessary to understand or use language, either spoken or written. Significantly affect the educational and moral development of children of school age and have an impact on the adaptation in a society.

The way to remedy these defects are specific uses reeducation, which includes specially-pedagogical methods. Reeducation can be applied directly in the classrooms where a child pays special teacher or through visits to pedagogic – psychological centres or partially by parents at home. For a child with specific learning disabilities is important, in partikular the regularity of reeducation, the opportunity to monitor their own improvement and strengthening of positive motivation.

## **Keywords**

Dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dysmuzia, dyscalculia, dyspraxia, specific learning disabilities, reeducation.

## Seznam použité literatury

1. BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. 213s. ISBN 80-7113-169-5.
2. BUREŠOVÁ, J. – MIKULÁŠEK, L. – VAŇKOVÁ, H. ZODLOVÁ, E. *Problematika specifických vývojových poruch učení*. Metodický materiál pro kurz dyslektických asistentů. PPP Brno 1996
3. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0.
4. ČÁP, M. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
5. DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: H+H Jinočany, 1992. 106 s. ISBN 80-85467-69-0.
6. JESENSKÝ, J. Problémy pedagogické integrace. In JESENSKÝ J. a kol.: *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. 175 s. ISBN 80-7184-030-0.
7. KERN, H., Mehl, Ch., Nolz, H. et al. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 2000. 287 s. ISBN 80-7178-426-5.
8. KOHOUTEK, R. *Osobnost a seznání studentů*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o. Brno, 1998. 99 s. ISBN 80-7204-087-1
9. KRACÍK, J., ŠMEJKALOVÁ, H., KUBÍČKOVÁ, Z. Systém opatření pro realizaci integrované výchovy a vzdělávání tělesně postižených. In JESENSKÝ, J. a kol.: *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. 175 s. ISBN 80-7184-030-0.

10. KUČEROVÁ, J. *Kapitoly z teorie výchovy*. UJEP Brno, 1971. 106 s.
11. LANG, G. – BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. 146 s. ISBN 80-7178-144-4
12. MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 89 s. ISBN 80-210-1549-7.
13. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 134 s. ISBN 80-210-1880-1.
14. MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: CDVU MU, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
15. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
16. MARKHAMOVÁ, U. *Pomáháme dětem zvládnout stres*. Praha: TALPRESS 1996.
17. MARTIN, M., WALTMANOVÁ – GREENWOODOVÁ, C. *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha: Portál, 1997. 322 s. ISBN 80-7178-125-8.
18. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1988. 236 s.
19. MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991. 335 s. ISBN 80-04-24526-9.
20. MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
21. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie- specifické poruchy čtení*. Praha: H+H Jinočany, 1993. 270 s. ISBN 80-85467-56-9.

22. MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995. 107 s. ISBN 80-7178-033-
23. POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 1998. 153 s. ISBN 80-7178-228-9.
24. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5.
25. SELIKOWITZ, *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
26. SINDELAR, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 1996. 63 s. ISBN 80-85282-70-4.
27. STŘELEČEK, S., et. al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido , 1998. 189 s. ISBN 80-85931-61-3.
28. ŠAFROVÁ, A.. *Specifické poruchy učení a chování*. In PIPEKOVÁ, J. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.
29. VÍTKOVÁ, M. *Kapitoly z úvodu do speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. 74 s. ISBN 80-210-0475-4.
30. VOJTÍK, V. – MACHOVÁ, J. – BŘICHÁČEK, V. *Poruchy vývoje dětí a mladistvých a jejich projevy v rodině a ve škole*. Příručka pro pedagogy a rodiče. Praha: SPN, 1990. 148 s.
31. TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. 164 s. ISBN 80-7178-131-2.
32. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1996. 196 s. ISBN 80-7178-096-0.

33. ZELINKOVÁ, O. Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení a chování v procesu integrace. In JESENSKÝ, J. a kol.: *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. 175 s. ISBN 80-7184-030-0.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Individuální vzdělávací plán.

## Individuální vzdělávací plán

**Jméno žáka:**            **Bydliště:**  
**Škola:**                    **Třída:**

Vyšetření dne: xxx PPP Kohoutova 4, Brno  
(závěr vyšetření je přílohou IVP)

Kontrolní vyšetření: platnost do konce školní roku 2007/2008

Učební dokumenty: 16847/96 – 2, Základní škola

Vyučovací předmět:

český jazyk: - práci zkracovat

- při klasifikaci zohledňovat uvedené poruchy
- preferovat ústní zkoušení před písemným
- pracovat s vizuálními oporami
- při plnění samostatných úkolů dát častěji zpětnou vazbu
- nehodnotit specifické chyby (znaménka atd.)
- doplňovací pravopisná cvičení
- tolerovat pomalé čtení
- nehodnotit grafickou úroveň písma
- nehodnotit specifické chyby v písemném projevu

německý jazyk: - platí stejné postupy jako v českém jazyce

- ústní zkoušení slovní zásoby
- zaměření hlavně na konverzaci

ostatní naukové předměty: - tolerantně hodnotit grafický projev

- procvičovat grafomotoriku, vizuální a optickou paměť
- upevňovat učivo prací na PC
- orientace v textu – vyhledávání informací
- pracovat s vizuálními oporami (tabulky, přehledy vzorců, návody)
- pracovat podle předem připravených témat (domácí úkol)
- volit různé možnosti hodnocení
- testy zpracovávat na PC
- kontrolovat, jak rozumí zadání testu
- v matematice používat sešity čtverečkované 1x1cm

Speciálně pedagogická a psychologická péče: Lucie bude navštěvovat dyslektický kroužek pod vedením proškolené dyslektické asistentky Mgr. Martiny Svatoňové.

Nezbytné kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty :  
Ano, žákyni budou zakoupeny učební texty potřebné pro činnost kroužku ve výši 100 Kč za rok.



Návrh případného snížení počtu žáků ve třídě: Nenavrhujeme.

Účast dalšího pedagogického pracovníka:

Předpoklad navýšení finančních prostředků: Požadujeme prostředky na činnost dyslektického kroužku.

Spolupráce se zákonnými zástupci:

- dohlédnou na pravidelné plnění domácích úkolů
- bude pravidelně docházet do dyslektického kroužku, případně na reedukaci do PPP.

Podíl žáka na řešení problému:

- s programem souhlasí
- o případných výukových obtížích v jednotlivých předmětech bude informovat třídní učitelku a výchovnou poradkyni.

Na IVP se podíleli:- výchovná poradkyně, třídní učitelka, vyučující jednotlivých předmětů

Datum:

Podpisy: ředitelka školy .....

výchovná poradkyně .....

třídní učitelka .....

**učitelé jednotlivých předmětů:**

český jazyk .....

německý jazyk .....

matematika .....

dějepis .....

zeměpis .....

přírodopis .....

fyzika .....

občanská výchova .....

rodinná výchova .....

rodiče.....

žákyně.....