

Žáci se specifickou poruchou učení a práce učitele s těmito žáky na prvním stupni základní školy

Eva Kopřivová, DiS.

Bakalářská práce
2007



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2006/2007

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Eva KOPŘIVOVÁ

Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Žáci s SPU a práce učitele s těmito dětmi.

Zásady pro vypracování:

Zpracování teoretických východisek pro praktickou část práce.

Charakteristika výzkumného souboru.

Provedení kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení výsledků výzkumu.

Přijetí odpovídajících závěrů.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 3.rozš.opr. vyd. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

EDELSBERGER, L. - KÁBELE, F. a kol. Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 175 s.

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. 10. rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

MATĚJČEK, Z. Dyslexie - specifické poruchy čtení. 3. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H & H, 1995. 268 s. ISBN 80-85787-27-X.

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

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jarmila Celá**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **23. února 2007**

Termín odevzdání bakalářské práce: **25. května 2007**

Ve Zlíně dne 23. února 2007



L.S.


Ing. Jitka Chudarová
pověřená děkanka


prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
ředitel ústavu

ABSTRAKT

Problematika specifických poruch učení je velmi rozšířeným fenoménem, kterým by se měl zabývat každý pedagog. Dříve se o této poruše tolik nemluvalo, jelikož ji společnost zaměňovala či spojovala s jinými nemocemi.

V mé práci řeším problematiku vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení, kde se především zaměřuji na samotné pedagogy, kteří pracují s těmito žáky a na nápravu specifických poruch učení. Reedukace jednotlivých poruch učení spolu souvisejí, a proto jsem nespecifikovala v mé práci pouze jednu poruchu, ale zaměřila jsem se na celou oblast specifických poruch učení z obecného hlediska.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie, dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie, lehká mozková dysfunkce, individuální vzdělávací plán, reedukace, diagnostika, dotazník.

ABSTRACT

The issue of specific learning disabilities is a very widespread phenomenon that should be dealt with by every pedagogue. Some time ago, this disorder did not attract so much attention as it was often mistaken for or associated with other diseases.

This work deals with the issues of educating learners with specific learning disabilities and focuses on the teachers who work with these learners as well as on possible remedies. The re-education processes of the individual learning disabilities are closely connected; therefore I do not take into account merely a single, particular disorder, but deal rather with the entire area of specific learning disabilities in general.

Keywords: Specific learning, disabilities, dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, dysorthographia, dyspraxia, dysmusia, dyspinxia, light brain dysfunction, individual educational plan, re-education, diagnostics, questionnaire.

Děkuji paní Mgr. Jarmile Celé za odborné vedení, poskytnutí rad a informací k mé bakalářské práci. Můj velký obdiv a poděkování také patří paní PhDr. Alici Šicové, která mě poskytla materiálové podklady k danému tématu a byla mě oporou při praktickém zjišťování dat a informací týkající se specifických poruch učení. Poděkování také patří všem žákům a pedagogům za jejich důvěru a ochotu spolupracovat.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ZÁKLADNÍ POJMY A DEFINICE	11
2 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	13
2.1 BIOLOGICKO-MEDICÍNSKÁ ROVINA	13
2.2 KOGNITIVNÍ ROVINA	14
2.3 BEHAVIORÁLNÍ ROVINA	14
3 PROJEVY DĚTÍ SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ	15
4 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	16
4.1 DIAGNOSTIKA V BĚŽNÉ TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	17
4.2 DIAGNOSTIKA V PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÉ PORADNĚ.....	18
5 DÍTĚ SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ V RODINNÉM PROSTŘEDÍ	19
6 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	20
6.1 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ.....	20
6.2 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	21
6.3 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE.....	22
6.4 PODMÍNKY PRO EDUKACI ŽÁKŮ SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	23
7 NÁPRAVA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	25
7.1 OBECNÉ ZÁSADY PŘI NÁPRAVĚ	25
7.2 OBLASTI REEDUKACE	25
7.3 NÁPRAVNÉ METODY	26
7.3.1 Rozvoj poznávacích funkcí.....	26
7.3.1.1 Zraková percepce tvarů.....	26
7.3.1.2 Sluchová diferenciacce řeči	26
7.3.1.3 Návčik posloupnosti a sekvencí.....	27
7.3.1.4 Prostorová orientace	27
7.3.1.5 Koncentrace pozornosti	28
7.3.1.6 Rozvoj obratnosti ve vyjadřování.....	28
7.3.1.7 Rozvoj slovní zásoby	28
7.3.1.8 Upevňování paměťových schopností.....	28
7.3.2 Techniky návčiku čtení	28
7.3.2.1 Čtení s okénkem.....	29
7.3.2.2 Dublované čtení	29
7.3.2.3 Metoda Fermaldové	29
7.3.2.4 Globální čtení.....	30
7.3.3 Návčik matematických dovedností	30
7.4 POMŮCKY POUŽÍVANÉ PŘI NÁPRAVĚ	30
PRAKTICKÁ ČÁST	32
8 VÝZKUM	33

8.1	CÍL VÝZKUMU	33
8.2	VÝZKUMNÝ VZOREK	33
8.3	METODA A POSTUP VÝZKUMU	33
8.4	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	34
8.5	ZÁVĚR VÝZKUMU	48
9	ZÁVĚR.....	49
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	50
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	52
	SEZNAM PŘÍLOH.....	53

ÚVOD

V současné době se pro děti se specifickou poruchou učení užívá pojmenování „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“. Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Což jejich problematiku vystihuje nejlépe, jelikož kromě reedukace jejich poruch je velmi často nutné použít jiných výukových metod, jiného způsobu hodnocení, klasifikace a využít speciálních pomůcek. Na druhé straně jsou tyto děti jedinečné tím, že velmi často jejich intelektové schopnosti bývají průměrné až nadprůměrné.

Tato práce nese název „Žáci se specifickou poruchou učení a práce učitele s těmito žáky na prvním stupni základní školy“ a jelikož je tato oblast velice rozsáhlá, zaměřuji se v ní převážně na vzdělávací a reedukační proces žáků se specifickými poruchami učení.

Cílem mé práce je orientovat se v problematice vzdělávacího procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, do jaké míry jsou schopni se se svoji poruchou zařadit do školního prostředí a jak jim jejich okolí může pomoci s nápravou.

Má práce má dvě části, teoretickou a praktickou. V první kapitole teoretické části uvádím čtenáře do problematiky specifických poruch učení obecně, seznamuji je s konkrétními pojmy a definicemi vývoje pojmů specifických poruch učení. Příčinám této nemoci jsem věnovala druhou kapitolu a třetí kapitola nás seznamuje s projevy dané poruchy, které jsou vodítky pro její diagnostiku. Proto, abychom mohli započít s nápravou, je nutné dítě správně diagnostikovat, a jak tento nelehký úkol provést jsem se snažila nastínit v kapitole čtvrté. Rodinné prostředí je pro každého z nás velmi zásadní, utváří naše hodnoty a normy a rodiče samotní nás doprovází vzdělávacím procesem již od vstupu do první třídy, čemuž věnuji pátou kapitolu této práce. V následující šesté kapitole již zmiňuji problematiku vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení. Neopomím v ní zdůraznit formy vzdělávání a důležitost zpracování individuálního vzdělávacího plánu. Stejně sedmá kapitola již poukazuje na konkrétní formy reedukace poruchy, jak pomoci žákům během vzdělávacího procesu.

V praktické části se dostávám k vlastnímu výzkumu. Cílem je získat orientaci v tom, jak učitelé pracují s žáky se specifickou poruchou učení na prvním stupni základní školy, čemuž věnuji první podkapitolu. Následná podkapitola popisuje výzkumný vzorek, který byl v této práci zveřejněn, dále pak metodu a popis výzkumu jak jsem jej prováděla.

Pro svůj výzkum jsem si zvolila metodu dotazníkového šetření, kterým jsem ověřovala svoji hlavní otázku výzkumu a jednotlivé podotázky. K závěru jsem dospěla za pomoci výpočtu relativní a absolutní četnosti, výpočtem směrodatné odchylky a rozptylu.

V závěru práce shrnuji nejdůležitější poznatky, které vzešly z teoretické i výzkumné části bakalářské práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ POJMY A DEFINICE

Specifické vývojové poruchy učení (dále jen SPU) odborníci zařazují k vývojovým poruchám, které se projevují narušením vývoje určitých dovedností a schopností. Vznikají jako důsledek dysfunkcí potřebných pro osvojení různých školních dovedností.

Mezi SPU řadíme na prvním místě dyslexii, následně dysgrafii, dyskalkulii, dysortografii, dypraxii, dysmúzií a dyspinxií.

Dyslexie je specifická řečová porucha, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážející obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Potíže při dekódování jednotlivých slov se často objevují nečekaně vzhledem k věku a dalšímu kognitivnímu schopnostem. Dyslexie není výsledkem vývojové poruchy nebo smyslového poškození.

V 19. století se problémem dyslexie zabývali oftalmologové (J. Henschelwood, J. P. Morgan), školní lékaři (J. Kerr), psychiatři (J. Orton, Heveroch) a internisté (Kussmaul). V té době hráli speciální pedagogové zanedbatelnou roli a do popředí se v řešení těchto problémů dostali právě tito psychologové a lékaři. Oční lékaři pro diagnózu SPU užívali termínu „slovní slepota“, „vrozená slovní slepota“ a „zkomolené vnímání symbolů“.

Postupem času se zájem laické veřejnosti i odborníků stále více soustředil na zvláštní poruchy čtení. V roce 1925 americký neurolog dr. Samuel T. Orton navrhl první teorii vzniku specifické poruchy čtení. Jeho teorie zdůrazňovala dominanci jedné strany mozku.

„**Dysgrafie** je porucha osvojování psaní. Postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost a úpravu.“ (Zelinková, 2003, s. 9)

„**Dysortografie** je porucha osvojování pravopisu.“ (Zelinková, 2003, s. 10)

„**Dyskalkulie** je porucha osvojování matematických dovedností. Projevuje se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací.“ (Zelinková, 2003, s. 10)

Dyspraxie je porucha postihující osvojování, plánování a provádění volných pohybů.

Dysmúzie je porucha projevující se v osvojování hudebních dovedností.

Dyspinxie je porucha projevující se v oblasti kreslení.

Zelinková (2003, s. 11-12) uvádí: „Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 užívá tyto pojmy a zkratky:

F80 – F89 Poruchy psychického vývoje

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.0 Specifická porucha artikulace řeči

- F80.1 Expresivní porucha řeči
- F80.2 Receptivní porucha řeči
- F80.3 Získání afázie s epilepsií
- F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka
- F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná
- F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F81.0 Specifická porucha čtení
- F81.1 Specifická porucha psaní
- F81.2 Specifická porucha počítání
- F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná.“

Mnozí odborníci spojují SPU s LMD. **Lehká mozková dysfunkce** (dále jen LMD) je diagnóza dětí s téměř průměrnou či nadprůměrnou inteligencí, s určitými poruchami chování nebo učení. Projevuje se různými kombinacemi oslabení ve vnímání, paměti, tvoření pojmů, řeči, motoriky a pozornosti.

2 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Na vzniku SPU se podílí několik dílčích faktorů, vnější vlivy a dědičné dispozice.

V první řadě by jsem zmínila **genetickou podmíněnost**, pro kterou je charakteristické celkové opoždění ve vývoji jazykových kompetencí a potíže s ortografickým rozlišováním. Nelze na genetickou podmíněnost nahlížet izolovaně. Významné je spolupodílení vnějších vlivů na vzniku definitivní podoby jakékoli psychické vlastnosti či funkce, tzn. dítě, které je pro rozvoj čtenářských dovedností negativně disponováno bude potřebovat specifickou péči jak ze strany rodičů, tak i odborníků ve škole a v oblasti poradenství.

Jak jsem zmínila na začátku této kapitoly, příčinou vzniku dyslexie mohou být i **exogenní faktory** (vnější), které působí jak v prenatalním, perinatálním i postnatálním období vývoje dítěte a mohou vést k poškození struktury či funkce mozku. Nejčastější příčinou v pozdějším věku dítěte je nějaké onemocnění či poškození centrální nervové soustavy.

Skutečností je i to, že na rozvoj čtenářských dovedností má vliv lingvisticky podmíněné domácí prostředí, které podporuje zájem dětí o knihy a časopisy. Následně pak správné pedagogické vedení dítěte během vyučovacího procesu.

Zelinková (2003) poukazuje na následující roviny k odhalení příčin specifických poruch učení:

- biologicko-medicínská rovina,
- kognitivní rovina,
- behaviorální rovina.

2.1 Biologicko-medicínská rovina

Existuje několik pomyslných genů, které způsobují dyslexii. Dle pravděpodobnostního modelu určité geny v kombinaci s dalšími faktory včetně vlivu prostředí přispívají k riziku dyslexie.

Vědci objevili značné anatomické rozdíly a odlišnosti buněk u jedinců s dyslexií. Anatomické rozdíly se týkají planum temporale (horizontální Sylviova rýha), která u dyslektiků dosahuje stejné velikosti na obou stranách mozku (u běžné pravoruké populace je širší na levé straně). Tato část mozku se podílí na sensorické a motorické analýze, pozornosti, pracovní paměti a na jazykových funkcích.

Další hypotézy poukazují na více malých neuronů v talamu. Malé neurony tak mohou narušit předávání informací mozku.

Jednou z mnoha příčin může být také zvýšená hladina testosteronu, což je hormon, který ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků. Odtud by bylo vysvětlitelné, proč těmito poruchami jsou mnohem častěji postiženi chlapci. Objevuje se u nich snížená imunita, dyslexie, leváctví a deficity ve fungování levé hemisféry.

2.2 Kognitivní rovina

Kognitivní rovina zahrnuje deficity některých dále zmíněných funkcí.

Fonologický deficit potvrzuje, že děti s dyslexií mají poškozené fonemické uvědomění, které způsobuje obtíže v dekódování a osvojování dovedností, jež podmiňují nácvik čtení. Průkopníky této teorie jsou *Bradley, Bryan a Snowling*.

Vizuální deficit poukazuje na poruchu v krátkodobé paměti, kdy dítě potřebuje delší čas k získání obrazu písmene. Po identifikaci se přesune k dalšímu písmenu, obraz předešlého písmene však vyhasíná.

Průkopníci deficitu v oblasti řeči a jazyka jsou M. Snowling, K. Liebermann, kteří dyslexii považují za poruchu postihující mluvenou a psanou řeč, systém osvojování jazyka a jazykové kompetence.

Deficit v procesu automatizace byl prokázán mnoha autory, jako je van Daal, Hoiem, Nicolson aj. Teorie předpokládá, že proces učení je z počátku bezproblémový, ale dovednosti nejsou automatizovány tak rychle, jak je tomu u běžné populace.

2.3 Behaviorální rovina

Do této oblasti řadíme rozbor procesu psaní, rozbor procesu čtení, rozbor chování při čtení, psaní a při běžných činnostech.

Souhrnem této kapitoly mohou konstatovat, že na příčiny lze nahlížet z několika hledisek. První, kdy neuroanatomie a neurofyziologie poukazuje na poruchy ve funkci a stavbě mozku. Druhým hlediskem je, kdy psychiatři zdůvodňují vznik SPU narušenou komunikací mezi dítětem a jeho okolím. A v neposlední řadě jevová stránka poukazuje na vznik SPU vlivem poruchy vnímání, řeči a motoriky.

3 PROJEVY DĚTÍ SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ

Poruchy učení ovlivňují celou osobnost dítěte i situaci v rodině. K nejčastějším projevům dětí s SPU lze zařadit poruchy pravolevé a prostorové orientace, nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání, poruchy řeči, nesoustředěnost a poruchy jemné a hrubé motoriky.

Projevy jsou velmi závažné pro dítě při osvojování vědomostí a dovedností. Neméně však závažné jsou i jejich následky, kterými jsou poruchy chování, nesprávné pracovní návyky, snížené sebehodnocení dítěte, negativní vztah ke škole, záškoláctví, psychosomatické obtíže, neurotické obtíže atd.

4 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Provádět diagnostiku u takto znevýhodněných dětí je korektní asi ve věku jejich 8 let, kdy je dítě ve škole a musí vykazovat školní práci. Děti mohou mít handicap v jedné či ve více oblastech učení. Není možné touto diagnózou označit děti, které ve škole neprospívají nebo se velmi často špatně chovají.

Mnohem častěji se diagnóza SPU vyskytuje u chlapců.

Při diagnostikování je nutné vyloučit následující příčiny: smyslové poruchy (zraku a sluchu), emocionální poruchy, nedostatky prostředí (absence ve škole, nekvalitní vyučování) či motorické poruchy.

Že dítě má problémy v nějaké oblasti učení si většinou prvně všimne pedagog. Nelze dělat hned závěry a „onálepkovat“ dítě diagnózou SPU v prvních letech školní docházky. Dítě si na školu teprve zvyká a přizpůsobuje se nárokům, které na něho dříve nebyly kladeny. Po uplynutí tohoto období by již mělo získat základní znalosti v oblasti čtení, psaní, aritmetice či pravopisu.

Prvními varovnými signály, kterých si může všimnout učitel, jsou: ve čtení dítě hádá slova, čte váhavě s chybami, písmo je velmi nečitelné, nerozumí matematickým operacím.

Na druhé straně je potřeba i pozornosti k dítěti ze strany rodičů. Měli by si všímat problémů jako je neobratnost dítěte, neukázněnost, impulzivita, nerozpozná pravou a levou stranu. Nelze ovšem tyto problémy zaměňovat s neposlušností a s nelibostí chodit do školy.

Definitivní diagnózu určí pediatr ve spolupráci s psychologem. Tito odborníci na diagnostikování velmi úzce spolupracují s logopedem, pracovním terapeutem, fyzioterapeutem, speciálním pedagogem. Neměli by určit jen diagnózu, ale také navázat úzkou spolupráci s rodiči a informovat je o vzdělávacích možnostech dítěte.

4 stádia vyšetření dle Selikowitz (1998):

První stádium je sběr informací o postiženém dítěti. Informace z minulosti dítěte od jeho učitelů, rodičů, pediatrů, psychologů. Dále by mělo být potvrzeno vyšetření sluchu a zraku od oftalmologů a audiologů.

Druhým stádiem je samotné vyšetření dítěte, kterého se zúčastňují rodiče dítěte. Ti podávají psychologovi a pediatrovi informace o dítěti, jak o dítě pečují, jak se dítě chová v přirozeném rodinném prostředí, zda-li mají s dítětem nějaké problémy. Dále zmiňují informace o zdraví dítěte a vývojové vady u rodinných příslušníků.

Psycholog využívá psychometrických testů, které postižené dítě porovnávají se schopnostmi zdravých dětí stejného věku. Pokud rodič zůstává při testování s dítětem, neměl by do procesu testování zasahovat a ovlivňovat situaci. Je také vhodné, aby psycholog navštívil dítě v prostředí školy a uskutečnil tak pozorování dítěte ve třídě.

Objasňování situace rodičům je **třetím stádiem** diagnostického vyšetření. Rozumí se tím bližší vysvětlení konečné diagnózy, specifické poruchy učení.

Čtvrté stádium je jedno z nejdůležitějších při procesu diagnostiky. Je jim doporučení vhodného plánu léčby dítěte, čemuž se věnuji v sedmé kapitole.

4.1 Diagnostika v běžné třídě základní školy

Diagnostiku v běžné třídě ZŠ provádí pedagog, který si zaznamenává nedostatky dítěte do záznamového archu, který si sám vytvoří či je mu předložen od pedagogicko psychologické poradny.

Jak zmiňuje Zelinková (1994), záznamový arch by měl obsahovat následující položky:

- čtení (čte pomalu, dvojí čtení, nerozumí čtenému textu, nesprávné oční pohyby),
- psaní (píše pomalu, drží nesprávně psací náčiní, písmo je neúhledné, nečitelné),
- počítání (nechápe pojem číslo, zaměňuje matematické operace),
- soustředění (výkyvy v soustředění),
- sluchové vnímání (nepozná první hlásku ve slově, nedokáže rozložit slovo),
- řeč (malá slovní zásoba, specifické poruchy řeči, obtíže při vyjadřování),
- zrakové vnímání (nerozlišení figury a pozadí),
- orientace v prostoru,
- reprodukce rytmu,
- určování pravé a levé strany,
- nápadnosti v chování dítěte,
- postavení dítěte v kolektivu,
- rodinné prostředí (způsob výchovy, hodnotová orientace v rodině, péče o dítě) atd.

Samozřejmě tento výčet položek není úplný a každý pedagog si ho může přizpůsobovat i během diagnostického procesu.

4.2 Diagnostika v pedagogicko psychologické poradně

Na diagnostice v pedagogicko psychologické poradně se podílí speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník, popřípadě další odborníci v dané problematice.

Úkolem sociálního pracovníka je vypracovat anamnézu zaměřenou na dítě, sourozence a rodiče. V **rodinné anamnéze** zjišťuje, zda-li se v příbuzenstvu dítěte vyskytují obtíže ve čtení a v pravopise, jaká je celková úroveň vzdělání jednotlivých členů širší rodiny a dále se zaměřuje na rodové leváctví. Soustřeďuje se také na mezilidské vztahy v rodině. **Osobní anamnéza** je zaměřena na vývoj dítěte, kde je důležité zjistit postoj rodičů k dítěti ještě před narozením a po něm. Pozornost by se měla také soustředit na nemoci, fyziopsychický vývoj včetně vývoje řeči a laterality. Součástí osobní anamnézy je i sociální hledisko, které zjišťuje socioekonomickou úroveň rodiny.

Jak uvádí Zelinková (1994), další vyšetření provádí psycholog či speciální pedagog. K **vyšetření čtení** se využívá standardizovaných testů dle různých obtížností pro věk dítěte. Dítě čte po dobu tří minut a my zaznamenáváme počet slov přečtených v každé minutě, zároveň odečítáme počet slov přečtených chybně. Jako sociálně únosné čtení je bráno 60-70 slov za minutu. Na základě rozhovoru s dítětem sledujeme jeho výslovnost, slovní zásobu, vyjadřovací schopnosti, atd.

Cílem **vyšetření psaní** je zjištění úrovně písarských návyků a úrovně rozvoje grafomotoriky. Psycholog sleduje rychlost psaní, držení psacího náčiní, způsob sezení při psaní, plynulost tahů, sklon písma, přítlak, atd.

K **vyšetření pravopisu** se využívá diktátů obsahujících tzv. specifické dysortografické jevy. Je důležité, aby byly také porovnány písemné projevy dítěte ve škole a v poradně. Postup reedukace volíme na základě rozboru chyb.

V diagnostice je také nezbytné zjištění úrovně sluchového vnímání, zjištění úrovně zrakového vnímání, prostorová orientace a pravolevá orientace.

Mezi další speciálně zaměřené zkoušky řadíme zkoušku laterality, test koncentrace pozornosti, kresba postavy, test vizuomotorické koordinace, atd.

5 DÍTĚ SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ V RODINNÉM PROSTŘEDÍ

Nástup dítěte do školy je velkým mezníkem pro dítě samotné, ale i pro jeho rodiče, kterým tímto vzniká povinnost podporovat dítě ve školním procesu. Úspěch dítěte ve škole je pro rodiče velmi důležitý, jelikož se od něj odvíjí další sociální uplatnění.

Pokud je dítě ve škole neúspěšné, rodiče se snaží najít příčinu. Na neúspěšné dítě je kladen velký nátlak. Východiskem však je vyšetření a diagnostikování příčiny školní neúspěšnosti, kdy nejčastějším výsledkem bývá diagnóza, specifické poruchy učení.

Zjištění diagnózy je pro laické rodiče zdánlivě banálním znevýhodněním pro jejich dítě. Postupem času však získávají vhled do problematiky specifických poruch učení a jak na jejich dítě s touto poruchou, tak i na ně jsou kladeny velké nároky na pravidelnou práci k nápravě poruchy. Mnozí rodiče se nedokáží vyrovnat se skutečností, že jejich dítě se nenaučí tak snadnou věc, jako je například čtení. Jsou přesvědčeni, že se vymlouvá a dostatečně se nesnaží, protože kdyby chtělo, tak si písmena zapamatuje. Pochopit specifickou poruchu učení není snadné, a proto jim musíme dát čas tuto skutečnost přijmout a vyrovnat se s ní.

Rodiče velmi často realizují své představy skrz dítě samotné, bez ohledu na vlastní potřeby dítěte. Neuspokojování rodičovských ambicí a zklamání může být doprovázeno různými emocemi, jako je smutek, vztek či zoufalství. Celkové napětí ze zdánlivě neřešitelné situace se může odrazit ve vztahu rodičů k dítěti, k ostatním členům rodiny i ke škole.

Pokud si rodiče všimnou, že dítěti nejde čtení, vinu přesouvají na učitele a někdy i na poradenské pracovníky. Myslím, že chyba není ani na jedné ze zmiňovaných stran, ale na nedostatečné komunikaci mezi školou a rodinou. Nejdůležitější je diagnostikovat obtíže dítěte a započat s nápravou v bodě, kde se projevy poruchy objevují. Někdy stačí systematická příprava rodiče s dítětem do školy a domácí nápravná cvičení, jindy dítě musí na nápravu docházet do poradenského zařízení. Náprava však musí být intenzivní a trvalá, přibližně 20 minut denně po dobu několika měsíců.

K regeneraci a obnově harmonie v rodině přispívá individuální odolnost a flexibilita rodiny. Záleží na vnitřní soudržnosti, vzájemné opoře členů rodiny a schopnosti udržet si přijatelnou sebedůvěru, která jim umožní zvládnout jakoukoli zátěžovou situaci.

6 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Specifické poruchy učení ovlivňují život dítěte jak v oblasti sociální, tak i při školním výkonu. Jeho diferenciaci ve školním prostředí vyplývá z jeho specifických potřeb a nároků pro přípravu k výuce ze strany žáků, rodičů a pedagogů.

Děti s dyslektickými obtížemi mají zpravidla horší známky z českého jazyka, než z ostatních předmětů. Čtenářské schopnosti těchto dětí jsou zjevně nižší než jejich inteligence. Tyto děti bývají velmi často označovány za „lajdáky“, kteří se nechťejí učit. Rodiče si myslí, že jejich dítě není hloupé, a proto je vina kladena především na učitele, kteří zřejmě nedokáží i přes snahu dítěte ho správně vést.

Dítě se specifickou poruchou učení má různé emoční problémy. Jako je pocit nejistoty, strachu a úzkosti. Specifická porucha učení je pro něj velkým stresem. Podceňování a posměch třídy je pro dyslektického žáka velmi frustrující. Žák se odlišuje chováním a prožíváním od ostatních vrstevníků. Měl by se naučit se svými problémy bojovat, následně tak zvyšovat svoji sebedůvěru a to vše za podpory ostatních lidí v jeho okolí. Dítě se specifickou poruchou učení nechodí do školy moc rádo a špatné vztahy s učitelem a vrstevníky by jeho nechuť ještě dále posilovaly. Pokud budou ale všichni zúčastnění ochotni spolupracovat a budou k takovému dítěti empatičtí, nedojde ke vzniku dalších psychosociálních problémů.

6.1 Formy vzdělávání

O tom, v jakém prostředí může být žák s SPU vzděláván se rodič může poradit s pedagogicko psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem či Dys-centrem.

Vítková (2004) uvádí následující formy vzdělávání.

U mírnějších forem poruchy jsou tyto žáci vzděláváni v rámci **individuální péče kmenovým učitelem v běžné třídě na ZŠ**. Učitel by měl mít alespoň základní znalosti v problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a znalosti z reedukace SPU. Tato integrace je většinou doporučována žákům s průměrným a nadprůměrným intelektem a žákům, kteří jsou snadno adaptabilní. Z praxe je zřejmé, že tyto děti se zde cítí osamělé, nejisté a velmi často bývají vyčleňovány z třídního kolektivu.

Podmínky procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základních škol se od 17. února 2005 týká *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků*

a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Dále je žákům doporučováno vzdělávání ve **specializovaných třídách pro děti s poruchami učení a chování**. Zde reedukační péči většinou zajišťují speciální pedagogové. V těchto třídách je snížený počet žáků a jsou zřizovány při běžných ZŠ. Reedukační proces se prolíná celým dnem a je preferován individuální přístup u všech žáků. Tato integrace je vhodná pro žáky s průměrným, mírně podprůměrným intelektem, děti s pomalejším pracovním tempem a pro děti s neurotickými rysy.

Ve **speciálních školách pro děti s poruchami učení** se o děti stará tým odborníků, který zajišťuje individuální a speciální péči v průběhu celého vyučovacího procesu.

Další formou vzdělávání pro děti s SPU jsou **dětské psychiatrické léčebny**. Ve třídách při psychiatrických léčebnách jsou vzdělávány a léčeny děti s těžkým stupněm postižení.

Individuální a skupinová péče je poskytována dětem s SPU v pedagogicko-psychologické poradně, ve středisku výchovné péče, ve speciálně pedagogickém centru a v Dys-centru.

Dále to mohou být **třídy individuální péče, které jsou zřizovány při ZŠ**. Individuální péče je zde prováděná třídním učitelem.

6.2 Individuální vzdělávací plán

Vzdělávání integrovaného žáka se uskutečňuje dle individuálního vzdělávací plánu (dále jen IVP), který vychází ze *školského zákona č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (30. 12. 2006 platí změna školského zákona, č. 624/2006 Sb.)*.

IVP je dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. A dále slouží k uplatňování požadavků ředitele na navýšení finančních prostředků.

IVP slouží všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Na jeho tvorbě se podílí rodič, vedení školy, žák, pracovník provádějící reedukaci, učitel, pracovník pedagogicko psychologické poradny či jiného speciálního centra.

Požadavky pro vypracování IVP vycházejí ze školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání:

- vypracovává jej vyučující daného předmětu,

- vychází z pedagogické diagnostiky učitele a z diagnostiky odborného pracoviště,
- jeho tvorbu a konečné závěry utváří rodič s dítětem,
- vypracovává se pro předměty, ve kterých se deficit projevuje,
- respektuje individuální potřeby dítěte atd.

Neexistuje optimální struktura IVP, která by byla vodítkem. IVP vyplývá ze zkušeností lidí, kteří se na něm podílejí a také z učebních osnov, v nichž je možné provádět úpravy.

6.3 Hodnocení a klasifikace

Úkolem hodnocení je posouzení a zjišťování úrovně žáka v daném období školní docházky. Mezi formy hodnocení lze zařadit klasifikaci, pochvalu, souhlas, odměnu aj. Hodnocení by mělo být vždy kladné, aby se zvyšovalo sebehodnocení a úsilí žáka s poruchou. Žák se specifickou poruchou učení obvykle nedosahuje výsledků jako ostatní jeho spolužáci. Mnohdy se s tímto neúspěchem nedokáže sám vyrovnat. Proto je velmi důležité, aby žák s touto poruchou byl odlišně hodnocen. Nejčastěji se užívá metody slovního hodnocení.

Metod hodnocení a tolerance dětí s poruchami učení je spousta. Je pouze na učiteli, které budou jemu a jeho žákům vyhovovat. Vždy je nutný individuální přístup. Jako příklad by jsem uvedla **hodnocení a toleranci učitele při diktátu**. Je to činnost, která působí problémy u všech tří nejčastějších forem specifických poruch učení (dysortografie, dyslexie, dysgrafie). Následný výčet rad jsou pouhým doporučením pro pedagogy, kteří pracují s těmito dětmi:

- diktát by měl být předem procvičený,
- přizpůsobit tempo diktování tempu psaní,
- poskytnout delší čas na kontrolu,
- dítě píše a vynechává jednu větu v textu,
- je možné také diktát připravit jako „doplňovačku“,
- během diktátu dítěti doporučíme předříkávání textu po učiteli,
- závěrem společně s dítětem ústně ověříme jeho gramatické chyby a ohodnotíme.

Shrnující a průběžné hodnocení školní docházky u žáků s SPU v 1. – 4. ročníku na ZŠ se řídí *školským zákonem č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, z něhož vycházejí následující podmínky:

- ředitel školy souhlasí s užíváním širšího slovního hodnocení, je seznámen a rozhoduje o něm,
- zástupci žáka si musí požádat o slovní hodnocení ředitele školy,
- rodiče jsou seznámení s formou a způsoby slovního hodnocení a souhlasí s ním,
- rozsah a struktura slovního hodnocení nemusí být u jednotlivých žáků stejná,
- hodnocení a klasifikace by měla vycházet ze znalosti příznaků postižení,
- obsah slovního hodnocení by měl být pozitivně motivační a objektivně kritický,
- v předmětech výchovného charakteru se hodnotí např. aktivita, sebehodnocení,
- v předmětech naukového charakteru se hodnotí např. rozsah a kvalita vědomostí, samostatnost, tvořivost, zájem a snaha, schopnost učit se aj.

Obecná doporučení pro hodnocení a klasifikace žáků s SPU:

- po celou dobu školní docházky by měla být žákům s SPU věnována individuální péče,
- daný způsob hodnocení a klasifikace žáka se uplatňuje ve všech předmětech, které porucha ovlivňuje, i na všech stupních vzdělávání,
- při zjišťování vědomostí u žáka SPU volí pedagog takové formy a metody zkoušení, aby odpovídaly schopnostem žáka,
- je vhodné, aby byl pro žáka ve všech předmětech vypracován IVP,
- dítě s SPU by nemělo být vystaveno činnostem, u nichž není schopno podávat optimální výkon,
- dát žákovi možnost prožít pocit úspěchu a ocenit jeho snahu,
- tolerovat pomalejší tempo žáka a hodnotit tedy pouze to, co stihl,
- je třeba respektovat případný nesouhlas ze strany rodičů v péči o dítě.

Učitel při práci s žákem s SPU by měl dbát následujících rad. Podporovat žáka v jeho sebeúctě, motivovat ho k práci, pozitivně hodnotit výkon a chování žáka.

6.4 Podmínky pro edukaci žáků se specifickou poruchou učení na prvním stupni základní školy

Pro to, aby mohl být žák se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláván na 1. stupni ZŠ, by měly být zajištěny následující podmínky. V první řadě je nezbytný menší počet žáků ve třídě. Při vyučování by měl učitel používat postupů a nápravných metod pro vzdělávání žáků s SPU. Je vhodné žákům poskytnout dostatečně podnětné prostředí (uspořádání třídy, místo ve třídě pro klidnou a samostatnou práci). Nezbytnou součástí integrace je brát zřetel na žáka s SPU při klasifikaci a hodnocení. Přizpůsobit také pracovní

tempo pro potřebu žáka a zachovávat pravidelný režim dne. Pro dobrou komunikaci s rodiči žáka je dobrý interaktivní vztah. V současné době je trendem také poskytování osobní asistence pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

7 NÁPRAVA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Reedukace (neboli náprava) znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. V užším slova smyslu jsou to soubory speciálně pedagogických postupů, metod práce, které jsou zaměřeny na rozvoj nevyvinutých nebo porušených funkcí. Výsledkem pak je částečná nebo plná kompenzace problematiky plynoucí ze specifické poruchy učení.

Podkladem pro reedukaci je komplexní zpráva z pedagogicko psychologického vyšetření na základně níž můžeme započat s korekcí dané funkce. Vždy, pokud chceme započít s nápravou daného problému, musíme vycházet tedy z diagnostických zpráv. Je nezbytně nutné začít s dítětem pracovat u cvičení, která jsou lehčí a následně pokračovat cvičeními obtížnějšími. Je dobré cvičení provádět denně, deset až patnáct minut po dobu tří až čtyřech měsíců. Je zde na místě, abych zdůraznila individuálnost každého dítěte, tj. přihlídnout k aktuálnímu stavu dítěte a ke konkrétním projevům poruchy.

7.1 Obecné zásady při nápravě

Rodiče se s dětmi učí velmi často stejným způsobem bez kreativního tvoření. Velmi často dětem hubují, vyčítají jim, srovnávají je se staršími sourozenci, nedokáží je pochválit za sebemenší úspěch. Proto je třeba pro inspiraci a radu konzultace se s odborníky na danou problematiku.

Následná doporučení pro vhodnou nápravu jsou pouhým výčtem základních rad: účelně zaměřit terapii, přizpůsobit se individuální povaze případu, vhodná léčebná atmosféra (motivace a povzbuzování k nápravě), komplexnost péče, realistické hodnocení, udržení zájmu dítěte, vhodný výběr nápravných metod, úspěšný začátek atd.

7.2 Oblasti reedukace

První oblastí je *reedukace funkce*, která podmiňuje poruchu. Je třeba započít s reedukací tam, kde porucha byla zjištěna a využít všech dostupných pomůcek, učebnic, které trh a zkušenosti jiných pedagogů nabízejí.

Druhou oblastí reedukace je *dovednost správně číst, psát a počítat*. Znovu se zde při učení vracíme k předešlým etapám, postupujeme tempem, které odpovídá potřebám dítěte.

Pro život nezbytnou součástí reedukace je *potřeba naučit se s poruchou žít, utvářet adekvátní koncept sebe samého*. Porucha sice ovlivňuje školní výsledky žáka, musí ovšem zůstat parciálním nedostatkem v průběhu školní docházky. Je třeba, aby se žákům dostalo psychické podpory, která utváří sebevědomí, sebehodnocení a zdravý psychický vývoj.

7.3 Nápravné metody

Neexistuje univerzální nápravná metoda, která by pomohla každému dítěti. Je nutné v nápravném procesu zkoušet a hledat vhodnou metodu pro každého jednotlivce. Zaměřím se tedy na cvičení a metody dle Pokorné (1998), které pomohou dítěti odstranit nedostatky a rozvíjet poznávací funkce.

7.3.1 Rozvoj poznávacích funkcí

Mezi poznávací funkce řadíme zrakovou percepci tvarů, sluchovou diferenciaci řeči, nácvik posloupnosti a sekvencí, prostorová orientace, koncentraci pozornosti, rozvoj obratnosti ve vyjadřování, rozvoj slovní zásoby a upevňování paměťových schopností.

7.3.1.1 Zraková percepce tvarů

Pro nácvik zrakové percepce využíváme cvičení na rozlišení inverzních obrazců. Jedná se o nápravnou metodu kdy s dítětem můžeme kreslit různé obrázky na papír, které následně otáčíme, měníme tak jejich pozici. Dítě určuje směr (ruka ukazuje nalevo, napravo...) daného předmětu (viz. obr. č. 1 v příloze č. 2.).

Dalším cvičením může být rozlišení pozadí a figury. Kdy na papír nakreslíme tvary, které následně zastíníme čarami. Dítě pak musí tvary obkreslit, obtáhnout prstem či nakreslit na čistý papír (viz. obr. č. 2 v příloze č. 2.). Dalším obdobným příkladem na rozlišení pozadí a figury je cvičení, kdy nakreslíme obrázky, čísla, písmena či napíšeme celá slova přes sebe a dítě je musí rozlišit a diferencovat (viz. obr. č. 3 v příloze č. 2.).

7.3.1.2 Sluchová diferenciaci řeči

Abychom u žáka mohli rozvíjet sluchovou diferenciaci řeči je nutné procvičovat analýzu a syntézu řeči. Následná cvičení jsou doporučením pro učitele a pedagogy.

- Identifikace první hlásky ve slově (např.: zima – Z).
- Identifikace poslední hlásky ve slově (např.: dům – M).
- Rozložení slov na slabiky (např.: ruka – ru, ka). Pokud toto cvičení dítěti nejde, požádáme ho, aby si položilo ruku pod bradu. Při vyslovování daného slova počítá kolikrát mu ruka položená na bradě poklesne, tolik je slabik ve slově.
- Rozlišování počtu slov ve větě (např.: Dnes svítí sluníčko. Počet slov 3).
- Hra „Slovní kopaná“ . Vymýšlíme slova začínající poslední slabikou předešlého slova (např.: ruka – kalich).
- Analýza slova na hlásky (např.: se na s-e).

- Syntéza hlásek ve slovo (např.: dítěti řekneme m-a, dítě odpoví ma).

Samotná analýza a syntéza ovšem nestačí, je nutné procvičovat i sluchovou diferenciaci délky samohlásky. Při této metodě se využívá pomůcky tzv. bzučáku (viz. obr. č. 1. v příloze č. 3.), kdy se délka slabik daného slova vyřukává. Pokud není k dispozici bzučák, délka slabik se píše v podobě teček a čárek (např. tráva -. nebo košile ...). Pokud tuto fázi dítě zvládne, přistupujeme k druhé fázi, kdy dítě k danému počtu teček a čárek doplňuje slova dle své fantazie (např.: ... sobota, sekýra).

Další procvičování je nutné zaměřit na rozlišování tvrdých slabik -dy, -ty, -ny a měkkých slabik -di, -ti, -ni.

Při tomto nácviku nám může dobře posloužit pomůcka, kdy skupinu měkkých slabik nám budou představovat kartičky žlutě zbarvené a skupinu tvrdých slabik nám budou představovat kartičky modře zbarvené. Při předřikávání jednotlivých slabik pak dítě zvedá příslušně zbarvenou kartičku. Smyslem této metody je spolu se správným řešením upevnit i taktilní vjem.

7.3.1.3 *Nácvik posloupnosti a sekvencí*

Mezi nejpoužívanější cvičení nácviku posloupnosti a sekvencí patří následující.

- Dítě po nás opakuje řadu čísel.
- Sekvenční hra s předměty. Před dítě položíme do řady několik předmětů a dítě si má předměty zapamatovat. Po té je zakryjeme a dítě je má po řadě vyjmenovat.
- Jmenujeme jeden den v týdnu (např.: pátek). Dítě má jmenovat, který den je před pátkem a který po pátku (tedy čtvrtek a sobota). Lze obměnit s jednotlivými měsíci v roce.
- Doplnování početních řad (např.: _ 25 _).
- Opakování číselné řady. Sestavíme číselnou řadu, která se určitým způsobem opakuje a dítě má v řadě pokračovat (např.: 0 – 10 – 1 – 20 – 2 – 30 – 3).
- Promyslet a zorganizovat si činnosti v určitém následujícím dni.

7.3.1.4 *Prostorová orientace*

Ve školním a rodinném prostředí se pro práci s žákem s SPU využívají následující cvičení pro procvičování prostorové orientace.

- Nakreslíme na papír různé geometrické tvary, které rozstříháme a necháme dítě, aby je poskládalo dohromady.

- Dítěti ukážeme obrázek (např. krajiny, města) a ptáme se ho, co je nahoře, dole, vpravo, vlevo, uprostřed, vpředu a vzadu.

7.3.1.5 Koncentrace pozornosti

Koncentrace pozornosti je základním předpokladem učení s porozumění. U těchto cvičení musíme postupovat od jednodušších obrázků ke složitějším. Dítě by mělo být schopno klidně a soustředěně pracovat. Vždy se snažíme dítě pozitivně chválit. Nejpreferovanějším cvičením je vyškrtávání jednoho až čtyřech obrázků (viz. obr. č. 4. v příloze č.2.).

7.3.1.6 Rozvoj obratnosti ve vyjadřování

Do této problematiky lze zařadit nacvičování jazykolamů nebo předříkávání slov, které má dítě po nás opakovat.

7.3.1.7 Rozvoj slovní zásoby

Někdy jsou děti s SPU omezovány v intelektuálních podnětech. Což se může projevit v bohatosti slovní zásoby. Následně uvádím výčet rad, kterými můžeme slovní zásobu podpořit:

- dítě nám vypráví příhody ze dne co prožilo,
- společně s dítětem vymýšlíme rýmy,
- necháme dítě číst nahlas pohádku, společně s dítětem vytváříme definice určitých slov a pojmů.

7.3.1.8 Upevňování paměťových schopností

Sluchovou paměť rozvíjíme pomocí krátkých básniček a říkanek. Zrakovou paměť cvičíme exponováním např. předmětů, které má dítě následně popsat a kinestetickou paměť rozvíjíme pomocí sestavy jednoduchých tanečních kroků a cviků.

7.3.2 Techniky nácviku čtení

Je nezbytně nutné k nápravným metodám SPU přiřadit také techniky jak postupovat při samotném nácviku čtení. Ten, jež dítě při nácviku vede, by se měl tyto techniky naučit, aby mohl s dítětem v klidu a soustředěně pracovat.

Výběr textu, který dítě čte, by měl naplňovat jeho zájmy a čtecí schopnosti. Nácvik čtení by měl být spojen s hlasitým čtením, jelikož děti s dyslektickými obtížemi nečtou

přesně, obsah textu si domýšlejí, a proto je důležité dítě při čtení doprovázet a povzbuzovat.

Mezi nepoužívanější techniky Pokorná (1998) řadí čtení s okénkem, dublované čtení, metoda Fernaldové a globální čtení.

7.3.2.1 Čtení s okénkem

Tato technika čtení je nepoužívanější ve školním prostředí. Dostala název podle pomůcky, která se při ní využívá (viz. obr. č. 2. v příloze č. 3.). Je to kartička kde je vystřižené okénko tak, aby okolní řádky textu byly zakryty.

Při čtení s okénkem by měly být dodrženy tyto zásady:

- velikost okénka by měla být stejná jako velikost písma čteného textu,
- s kartičkou s okénkem pohybuje ten, kdo s dítětem pracuje,
- pohyb okénka přizpůsobíme čtení dítěti,
- dítě by si nemělo hlásky předříkávat (tzv. dvojí čtení),
- vyžadujeme pomalý a monotónní přednes,
- okénko posouváme těsně před tím, než dítě čtenou slabiku vysloví.

Velikost okénka a umístění výřezu v něm se může měnit v závislosti na zdatnosti čtenáře.

7.3.2.2 Dublované čtení

Dublované čtení se nacvičuje u dětí, které nepřesně čtou a často chybují. Podstatou této metody je, že čteme společně s dítětem. Záměrně při čtení můžeme udělat chybu, tím zjistíme, zda se dítě na čtení soustředí a vnímá co čte.

7.3.2.3 Metoda Fernaldové

Tato metoda se využívá u dětí, které jsou ve čtení technicky zdatné, ale pomalé. Dítěti předložíme část textu, který má za daný časový úsek přečíst, doslova „přelétnout očima“. Současně se čtením si tužkou podtrhává slova, o kterých si myslí, že by mu ve čtení dělaly obtíže. Čtení textu a slov si pak zopakuje a zjistí, že se mu čtou již lépe. Tato metoda podporuje dítě v úspěchu a uspokojení z vlastního čtení.

7.3.2.4 Globální čtení

Globální čtení se opět nacvičuje u dětí, které jsou pomalé ve čtení. Nachystáme dítěti krátký text, který si po sobě několikrát přečte. Následně z něj „vymažeme“ nějaké slabiky a dítě je musí doplnit z textu, který před tím četlo.

7.3.3 Návik matematických dovedností

Děti, které mají diagnostikovanou dyskalkulii mají obtíže s naučením se matematickým dovednostem, které se běžně používají ve škole. Příčinou, jako u ostatních SPU, mohou být v nedostatečné vizuální a auditivní diskriminaci, ve vnímání časových sekvencí, v prostorové orientaci apod.

Při nápravě by měl být návik matematických dovedností zaměřen na rozvoj:

- prostorové a seriální orientace,
- vytváření početní řady (viz obr. č. 5. v příloze č. 2.),
- představ určitého množství prvků (viz. obr. č. 6. v příloze č. 2.).

7.4 Pomůcky používané při nápravě

Je celá řada firem a lidí, kteří se problematikou pomůcek zabývají. Poskytují odborné publikace pro odborníky, doprovodné pracovní sešity pro žáky při výuce, počítačové programy k dané problematice a celou řadu dalších. V mé práci zmiňuji pouze malý výčet možných pomůcek, které mohou sloužit jako inspirace pro pedagogy a rodiče, kteří se chtějí orientovat v problematice specifických poruch učení.

Pomůcky pro reedukaci dysgrafie: násadky na tužky a pastelky, trojhranné pastelky, pero Tornádo, pero Stabilo pro praváky a pro leváky, gymnastická stuha, písmenkové pexeso, plastelína.

Pomůcky pro reedukaci dysortografie: bzučák (viz. obr. č.1. v příloze č.3.), zvonek, hudební nástroje, karty s písmeny.

Pomůcky pro reedukaci dyskalkulie: tabulka s čísly (pomůcky podle Montessori), barevné hranolky (od J. Nováka).

Pomůcky pro reedukaci dyslexie: formičky na jednotlivá písmena, obrázková abeceda, písmenkové pexeso, kostky s vyznačenými písmeny, textilní písmena, míč s písmeny, omalovánky a karty s písmeny, Lincovy tabulky, dyslektické okénko, speciální záložky, počítačový program firmy GeMiS (např. Soví písmena), diktafon, atd.

Výukové programy na počítače jsou vytvářeny ve spolupráci se speciálními pedagogy a terapeuty, jenž jsou zaměřeny na diagnostiku a reedukaci. Mnohé z nich jsou rozlišeny dle věku či podle toho, na jakou oblast reedukace se zaměřují. Nejpoužívanějšími programy pro děti jsou: „Soví program“, „Všeználek“, „Veselá matematika“, „Škola hrou“, „Zábavná čeština v ZOO“ a celá řada dalších.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou dle § 16 odst. č. 7 zákona č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

PRAKTICKÁ ČÁST

8 VÝZKUM

V praktické části jsem prostřednictvím výzkumu nahlédla do problematiky vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení.

8.1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo získat orientaci v tom, jak učitelé pracují s žáky se specifickou poruchou učení na prvním stupni základní školy. K danému cíli jsem si položila hlavní otázku a další podotázky na jejichž vyhodnocování jsem našla odpověď v dalším zpracování a řešení výzkumu z dotazníku.

8.2 Výzkumný vzorek

Pro svůj výzkum jsem si zvolila jako respondenty učitele prvního stupně na základní škole ve Zlínském kraji, kteří pracují s žáky se specifickou poruchou učení. Jednalo se o 32 respondentů, kdy výběr těchto respondentů byl zcela náhodný. Výzkumný vzorek není příliš obsáhlý z důvodu konkrétního výběru respondentů k danému tématu, a také nedostatečnému množství pedagogů, kteří jsou ochotni a mohou s žákem se specifickou poruchou učení pracovat.

8.3 Metoda a postup výzkumu

Pro tento výzkum jsem si zvolila nejfrekventovanější způsob získávání dat, a to dotazník (viz. příloha č.1). Jak jsem již zmínila, výzkumný vzorek nebyl příliš obsáhlý, a proto jsem si pro svůj výzkum nestanovovala hypotézy, ale hlavní otázku a podotázky výzkumu.

Hlavní otázka výzkumu:

- **Mají učitelé na základní škole podmínky k dostatečné reedukaci žáků se specifickou poruchou učení?**

Podotázky výzkumu:

- Jsou učitelé na základní škole v pravidelném kontaktu s rodiči žáků se specifickou poruchou učení?
- Mají učitelé pracující s žáky s SPU dostatečné zkušenosti a vzdělání v dané problematice?

- Zohledňuje se snížení počtu žáků ve třídě při zařazení žáků s SPU do běžné třídy ZŠ?

Nejprve jsem si na internetu vyhledala základní školy ve Zlínském kraji, do nichž dochází žáci se specifickou poruchou učení, a oslovila je. Jelikož byl dotazník rozeslán nejprve elektronickou poštou, návratnost vyplněného dotazníku byla 30 %, a proto jsem následně školy a jejich pedagogy oslovila osobně. Respondenty jsem požádala o vyplnění dotazníku, který byl zcela anonymní. Výzkumné šetření bylo provedeno písemnou formou na předem připravené formuláře. Dotazník obsahoval 18 položek. 16 z nich byly otázky uzavřené dichotomické, 1 otázka otevřená a 1 polouzavřená výběrová otázka.

Získané údaje z jednotlivých položek jsem sumarizovala pro vypočtení relativních a absolutních četností. Kdy jsem ke každé otázce vytvořila tabulku a pro zdůraznění hodnot jsem vytvořila i k některým otázkám grafy.

Jelikož jsem pro svůj výzkum potřebovala zjistit jaký je průměrný věk a doba praxe jednotlivých dotazovaných respondentů, tyto fakta jsem si ověřovala z výpočtů směrodatné odchylky a rozptylu u otázky č. 2 a 3. Tentýž způsob výpočtů jsem využila u otázky č. 5 a 6, neboť jsem si tím ověřovala dané otázky výzkumu.

V závěru výzkumu shrnuji poznatky, které jsem nashromáždila a vyhodnotila z praktické části mého výzkumu.

8.4 Vyhodnocení výzkumu

V této podkapitole vyhodnocuji jednotlivé otázky dotazníku pomocí výpočtu absolutní a relativní četnosti a odpovídám i na výše položenou otázku a podotázky výzkumu.

- Zpracování odpovědí na položku: „**Pohlaví**“

Odpověď na otázku č. 1	absolutní četnost	relativní četnost
a) muž	2	6,25 %
b) žena	30	93,75 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %

tab. č. 1

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 32 respondentů (100 %), pedagogů Zlínského kraje. Z toho je 30 respondentů (93,75 %) žen a 2 respondenti (6,25 %) muži.

➤ Zpracování odpovědí na položku: „Věk“

Odpověď na otázku č. 2	absolutní četnost	relativní četnost
a) 21 - 25 let	2	6,25 %
b) 26 – 30	5	15,63 %
c) 31 – 35	3	9,38 %
d) 36 – 40	1	3,13 %
e) 41 – 45	7	21,88 %
f) 46 – 50	9	28,13 %
g) 51 – 55	1	3,13 %
h) 56 - 60	4	12,50 %
i) 61 - 65	0	0 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %

tab. č. 2

Na tuto položku odpovědělo celkem 32 respondentů (100%). Pokud jde o jejich věkové zařazení je nejfrekventovanější věkový interval 46 – 50 let, tj. 9 respondentů (28,13 %). V intervalu 41 – 45 let se vyskytuje 7 respondentů (21,88 %), v intervalu 26 – 30 let se vyskytuje 5 respondentů (15,63 %). Dále je více obsazen interval 56 – 60 let, kde se vyskytují 4 respondenti (12,50 %). Obsazení v dalších intervalech je zanedbatelné.

U této otázky můžeme částečně potvrdit podotázku výzkumu, která říká: „Mají učitelé pracující s žáky s SPU dostatečné zkušenosti a vzdělání v dané problematice?“ Ano, jak se můžeme přesvědčit z tabulky č. 2 a 3, učitelé ve středním věku mají již jisté zkušenosti i pedagogickou praxi v problematice vzdělávání žáků s SPU. Toto tvrzení ovšem nepopírá skutečnost, že i mladí a ne tak zkušení pedagogové mohou děti s SPU naučit mnohem více. Proto tuto otázku budu rozebírat ještě dál v této části práce.

➤ Zpracování odpovědí na otázku: „Jak dlouho pracujete v pedagogické profesi?“

Odpověď na otázku č. 3	absolutní četnost	relativní četnost
a) 1 - 5 let	2	6,25 %
b) 6 - 10	4	12,50 %
c) 11 - 15	5	15,63 %
d) 16 - 20	7	21,88 %
e) 21 - 25	0	0,00 %
f) 26 - 30	12	37,50 %

g) 31 - 35	2	6,25 %
h) 36 - 40	0	0 %
i) 41 - 45	0	0 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %

tab. č. 3

I na tuto otázku odpovědělo všech 32 respondentů (100 %). Nejfrekventovanější působnost praxe v oboru byla v intervalu 26 – 30 let, a to 12 respondentů (37,50 %). Další obsáhlejší četnost byla v intervalu 16 – 20 let praxe, 7 respondentů (21,88 %). Interval 11 – 15 let praxe zaškrtilo 5 respondentů (15,63 %) a interval 6 – 10 let praxe obsadili 4 respondenti (12,50 %). Nejméně obsazené zůstaly intervaly 1 – 5 let a 31 – 35 let praxe s 2 respondenty (6,25 %). Interval 21 – 25 let, 36 – 40 let a 41 – 45 let praxe zůstaly neobsazeny.

➤ Zpracování odpovědí na otázku: „Uveďte město kde vykonáváte svoji profesi.“

Odpověď na otázku č. 4	absolutní četnost	relativní četnost
a) Zlín	14	43,75 %
b) Kroměříž	3	9,38 %
c) Chvalčov	2	6,25 %
d) Otrokovice	5	15,63 %
e) Holešov	2	6,25 %
f) Fryšták	1	3,13 %
g) Štípa	1	3,13 %
h) Kvasice	2	6,25 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %

tab. č. 4

Největší četnost respondentů pocházela z města Zlína, a to 14 respondentů (43,75 %). 5 respondentů (15,63 %) pocházelo z Otrokovic, 3 respondenti (9,38 %) z Kroměříže. Dále pak 2 respondenti (6,25 %) z Chvalčova, Uherského Hradiště, Holešova a Kvasic. Vždy po 1 respondentovi (3,13 %) bylo zastoupeno město Štípa a Fryšták.

- Zpracování odpovědí na otázku: „**Jaký je průměrný počet žáků s diagnózou SPU ve Vašich třídách?**“

Odpověď na otázku č. 5	absolutní četnost	relativní četnost
a) 1 - 2	10	31,25 %
b) 3 - 4	15	46,88 %
c) 5 - 6	5	15,63 %
d) 7 - 8	2	6,25 %
e) 9 - 10	0	0 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %

tab. č. 5

Nejfrekventovanější interval 3 – 4 žáci s SPU byl ve třídě u 15 respondentů (46,88 %). 1 – 2 žáci byli ve třídě u 10 respondentů (31,25 %) a interval 5 – 6 obsadilo 5 respondentů (15,63 %). Nejméně obsazený zůstal interval 7 – 8, jenž byl obsazen 2 respondenty (6,25 %). Poslední interval 9 – 10 žáků v jedné třídě zůstal neobsazen.

Tato tabulka nám částečně odpovídá na podotázku výzkumu, která říká: Zohledňuje se snížení počtu žáků ve třídě při zařazení žáků s SPU do běžné třídy ZŠ? Myslím, že i když je pouze jeden žák s SPU zařazen do běžné třídy ZŠ, učitel se mu nemůže věnovat individuálním přístupem natolik, abychom mohli konstatovat, že je mu poskytnuta dobrá péče a dostatečná reedukace poruchy. Jak se můžeme přesvědčit z tabulky č. 5, běžnou skutečností je, že počet žáků s SPU ve třídě je někdy opravdu velký. Touto podotázkou se budu ještě podrobněji zabývat v další části této podkapitoly.

- Zpracování odpovědí na otázku: „**Kolik žáků je ve Vaší třídě celkem?**“

Odpověď na otázku č. 6	absolutní četnost	relativní četnost
a) 19 - 21	9	28,13 %
b) 22 - 24	7	21,88 %
c) 25 - 27	9	28,13 %
d) 28 - 30	7	21,88 %
e) 31 - 33	0	0 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %

tab. č. 6

Z tabulky vyplývá, že největší obsazení respondentů, a to 9 (28,13 %), bylo v intervalu 19 – 21 a 25 – 27. Interval 22 – 24 a 28 – 30 byl obsazen vždy po 7 respondentech (21,88 %). Interval 31 – 33 zůstal neobsazen.

- Zpracování odpovědí na otázku: „**Zohledňuje se ve Vaší škole snížení počtu žáků ve třídách při zařazení žáků s diagnózou SPU?**“

Odpověď na otázku č. 7	absolutní četnost	relativní četnost
a) ano	21	65,63 %
b) ne	11	34,38 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %

tab. č. 7

Z celkového počtu 32 respondentů na tuto otázku odpovědělo ANO 21 respondentů (65,63 %) a NE bylo zaznamenáno u 11 respondentů (34,38 %).

Z tabulky je zřejmé, že stále ještě hodně škol nepřizpůsobuje počet žáků, pokud jsou ve třídách zařazení žáci s nějakou poruchou. Chceme-li, aby tito žáci našli v těchto třídách „své místo“ a aby byli začleněni do kolektivu a spokojeni i přes poruchu, které musejí čelit, je třeba, aby byl snižován počet žáků ve třídách ve vyšším měřítku. Tendencí dnešní politiky však je vize, že čím více žáků bude v jedné třídě, tím lépe.

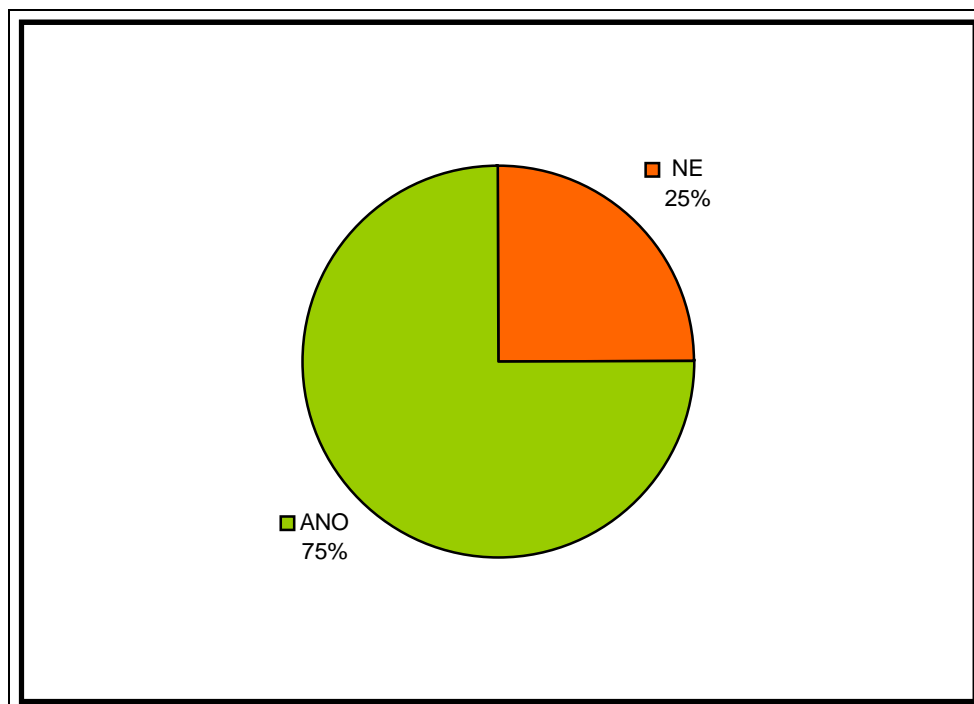
Touto sumarizací částečně odpovídám na podotázku výzkumu: „Zohledňuje se snížení počtu žáků ve třídě při zařazení žáků s SPU do běžné třídy ZŠ?“ Ne, nezohledňuje se dostatečně, je třeba více zdůrazňovat tuto problematiku, aby se celkový stav počtu žáků zlepšil.

- Zpracování odpovědí na otázku: „**Využíváte ve vyučování při práci s dětmi s SPU speciální vyučovací metody a formy?**“

Odpověď na otázku č. 8	absolutní četnost	relativní četnost
a) ne	8	25,00 %
b) ano.....které?	24	75,00 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %
ano - globální čtení	6	18,75 %
- zraková percepce tvarů	2	6,25 %
- dublované čtení	5	15,63 %
- hry	2	6,25 %

- pomalé tempo	3	9,38 %
- úprava textu	7	21,88 %
- individuální přístup	3	9,38 %

tab. č. 8



graf č. 1

8 respondentů (25 %) nevyužívá při vyučování speciální vyučovací metody a formy. 24 respondentů (75 %) při práci s dětmi s SPU pracuje speciálními metodami a formami, z nichž nejpoužívanější je úprava textu, globální čtení, dublované čtení, pomalé tempo, individuální přístup, zrková percepce tvarů a hry.

Pokud učitelé pracují s dětmi při vyučování speciálními metodami a formami, je to zcela jistě přínosem jak pro žáka, tak pro pedagoga. Jejich práce se stává variabilní, pestrou a jsou v ní zařazeny zcela nové inovace, které jsou přínosem i ostatním spolužákům. Problém je zde ovšem příprava na takové vyučování, je jistě mnohem složitější a zdlouhavější.

Odpověď této otázky také přispívá k vyhodnocení podotázky výzkumu, která se ptá: Mají učitelé pracující s žáky s SPU dostatečné zkušenosti a vzdělání v dané problematice? Opět potvrzují, že ANO, zkušenosti jsou zřejmé i z hojného počtu učitelů, kteří využívání speciálních metod, kterými tyto žáky vyučují.

- Zpracování odpovědí na otázku: „**Spolupracujete při práci s dětmi s SPU s jinými odborníky?**“

Odpověď na otázku č. 9	absolutní četnost	relativní četnost
a) ne	6	18,75 %
b) ano.....a kteří?	26	81,25 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %
ano - logoped	5	15,63 %
- somatoped	3	9,38 %
- psycholog	11	34,38 %
- tyfoped	3	9,38 %
- výchovný poradce	2	6,25 %
- speciální pedagog	20	62,50 %

tab. č. 9

Z 32 respondentů 26 (81,25 %) respondentů využívá rad a pomoci ze strany odborníků, z nichž 20 (62,50 %) spolupracuje se speciálním pedagogem, 11 (34,38 %) s psychologem, 5 respondentů (15,63 %) spolupracuje s logopedem, 3 respondenti (9,368 %) spolupracují s tyfopedem a 3 (9,38 %) se somatopedem, pouze 2 respondenti (6,25 %) využívají rad a služeb výchovného poradce. Speciálních služeb a odborníků nevyužívá 6 respondentů (18,75 %).

- Zpracování odpovědí na otázku: „**Máte možnost se inspirovat prací jiného učitele (či jiného odborníka) při práci s žákem s SPU?**“

Odpověď na otázku č. 10	absolutní četnost	relativní četnost
a) ne	7	21,88 %
b) ano	25	78,12 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %

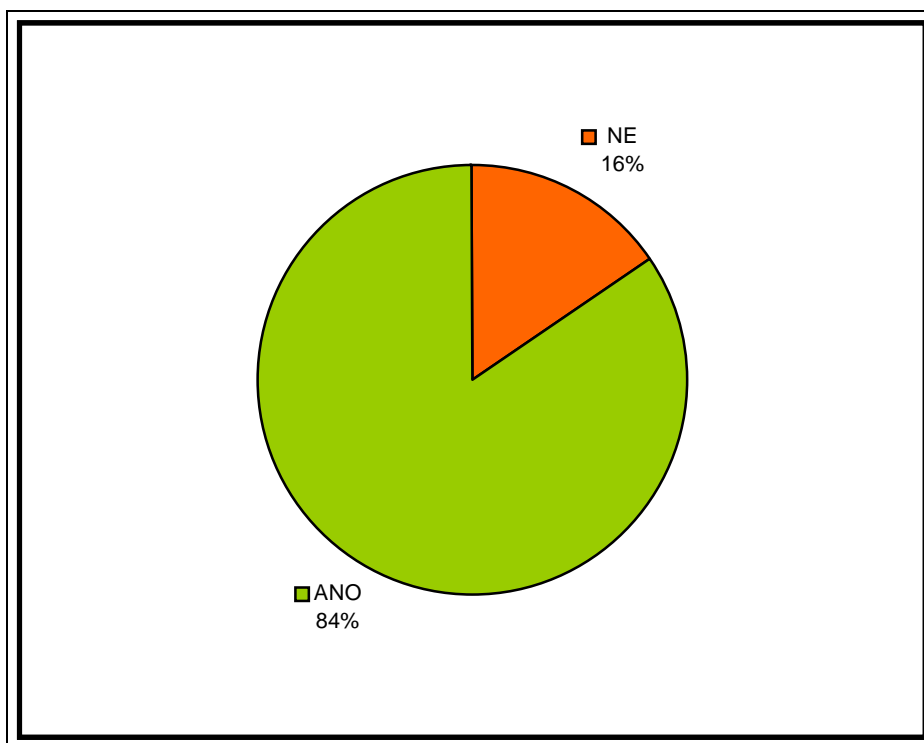
tab. č. 10

Výsledky ukazují, že prací jiného učitele má možnost se inspirovat 25 respondentů (78,13 %). 7 respondentů (21,88 %) se nemá možnost inspirovat prací jiného učitele při práci s žáky s SPU.

- Zpracování odpovědí na otázku: „Máte možnost při práci s žáky s SPU využívat reedukační, kompenzační, didaktické či jiné pomůcky?“

Odpověď na otázku č. 11	absolutní četnost	relativní četnost
a) ne	5	15,63 %
b) ano.....které?	27	84,38 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %
ano - bzučák	19	59,38 %
- čtecí okénko	21	65,63 %
- pero Tornádo	1	3,13 %
- čtecí tabulky	3	9,38 %
- PC programy	5	15,63 %
- tvrdé a měkké kostky	4	12,50 %

tab. č. 11



graf č. 2

Z 32 respondentů pouze 5 respondentů (15,63 %) nevyužívá speciální pomůcky při práci s žáky s SPU. 27 respondentů však pomůcky při práci používá, a to čtecí okénko 21 (21,25 %) respondentů, bzučák využívá 19 respondentů (59,38 %), pracovní sešity 11 respondentů (34,38 %), stavebnice a různé logopedické kostky 8 respondentů (25 %), počítačové programy 5 respondentů (15,63 %), tvrdé a měkké kostky 4 respondenti (12,50

%). Dále respondenti využívají pomůcky při práci jako je diktafon, psací potřeby (pero Tornádo), čtecí tabulky a násadky na tužky.

- Zpracování odpovědí na otázku: „**Nabízí Vaše škola pro děti s SPU další školní i mimoškolní aktivity?**“

Odpověď na otázku č. 12	absolutní četnost	relativní četnost
a) ne	7	21,88 %
b) ano.....které?	25	78,13 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %
ano - dyslektický kroužek	16	50,00 %
- dyslektický klub	6	18,75 %
- doučování	8	25,00 %

tab. č.12

Z tabulky vyplývá, že u 7 respondentů (21,88 %) se na jejich školách nepreferují žádné mimoškolní aktivity. U zbylých 25 respondentů (78,13 %) je velké zastoupení mimoškolních aktivit. Dyslektický kroužek je na škole u 16 respondentů (50 %), doučování u 8 respondentů (25 %) a dyslektický klub u 6 respondentů (18,75 %).

- Zpracování odpovědí na otázku: „**Jste v pravidelném (1x týdně) kontaktu s rodiči žáků se specifickou poruchou učení?**“

Odpověď na otázku č. 13	absolutní četnost	relativní četnost
a) ne	8	25,00 %
b) ano	24	75,00 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %

tab. č. 13

Z 32 respondentů dopovědělo na otázku „NE“ 8 respondentů (25 %) a 24 respondentů (75 %) odpovědělo „ANO“.

Z výsledků tabulky č. 13 je zřejmé, že velké procento (75 %) pedagogů se snaží být v pravidelné komunikaci s rodiči žáků s SPU, což jistě velmi napomáhá společné snaze při reedukace dětí s SPU. Touto skutečností tedy mohu částečně potvrdit podotázku výzkumu: Jsou učitelé na základní škole v pravidelném kontaktu s rodiči žáků se specifickou

poruchou učení? Ano jsou, převážná většina z mého výzkumného vzorku pravidelně spolupracuje a komunikuje s rodiči žáků s SPU.

- Zpracování odpovědí na otázku: „**Spolupracují s Vámi při reedukaci rodiče žáků se specifickou poruchou učení?**“

Odpověď na otázku č. 14	absolutní četnost	relativní četnost
a) ne	11	34,38 %
b) ano	21	65,63 %
Suma Σ	32	0 %

tab. č. 14

11 respondentů (34,38 %) se domnívá, že s nimi rodiče žáků s SPU nespolupracují. 21 respondentů (65,63 %) je přesvědčena o opaku, komunikace s rodiči je velmi dobrá.

- Zpracování odpovědí na otázku: „**Podporuje vedení školy Vaši práci s žáky s SPU (např. v rámci dalšího vzdělávání, semináře a kurzů s problematikou SPU)?**“

Odpověď na otázku č. 15	absolutní četnost	relativní četnost
a) ne	8	25,00 %
b) ano	24	75,00 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %

tab. č. 15

Z tabulky vyplývá, že 24 respondentů (75 %) je podporováno ze strany zaměstnavatele. A 8 respondentů (25 %) není vzděláváno prostřednictvím seminářů a kurzů v dané problematice.

- Zpracování odpovědí na otázku: „**Máte ve Vašem pracovním procesu prostor pro seberealizaci?**“

Odpověď na otázku č. 16	absolutní četnost	relativní četnost
a) ne	3	9,38 %
b) ano	29	90,62 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %

tab. č. 16.

Údaje v tabulce ukazují, že 29 respondentů (90,63 %) má možnost se ve své práci seberealizovat. 3 respondenti (9,38 %) tyto možnosti bohužel nemají.

Výsledky tabulky č. 16 poukazují na to, že převážná většina pedagogů má prostor pro seberealizaci, čímž má možnost přizpůsobovat vyučovací proces svým podmínkám a představám.

➤ Zpracování odpovědí na otázku: „**Jste spokojen (-a) se svoji profesí?**“

Odpověď na otázku č. 17	absolutní četnost	relativní četnost
a) vždy	7	21,88 %
b) občas ano	17	53,12 %
c) někdy	4	12,50 %
d) občas ne	4	12,50 %
e) nikdy	0	0,00 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %

tab. č. 17

Pouze 17 z dotazovaných respondentů (53,13 %) je občas spokojeno se svojí prací. 7 respondentů (21,88 %) je vždy spokojeno se svojí prací. Dále 4 respondenti (12,50 %) jsou spokojeni se svoji profesí někdy a 4 respondenti (12,50 %) jsou občas nespokojeni. Žádný respondent neodpověděl na otázku „nikdy“.

➤ Zpracování odpovědí na otázku: „**Naplnuje Vaše práce představy a očekávání, které jste měli při nástupu do tohoto povolání?**“

Odpověď na otázku č. 18	absolutní četnost	relativní četnost
a) ne	6	18,75 %
b) ano	26	81,25 %
Suma	Σ 32	Σ 100 %

tab. č. 18

26-ti respondentům (81,25 %) se naplnily jejich představy a očekávání o jejich povolání a u 6 respondentů (18,75 %) byla jejich představa milná.

Převážná většina otázek v dotazníku na sebe navazují, a proto není možné při vyhodnocování výsledků relativní a absolutní četností vyvozovat konečné závěry. V následné části této podkapitoly se snažím vyhodnotit některé podotázky výzkumu podrobněji.

Následující data zpracovávám pomocí výpočtů rozptylu a směrodatné odchylky u otázky č. 2, 3, 5 a 6. Jejichž výsledky mě pomohou odpovědět na otázku a podotázky mého výzkumu.

Uvádím vzorce díky nimž jsem vypočítala prezentované hodnoty průměru, rozptylu a směrodatné odchylky.

Vzorec pro výpočet průměru:

$$\bar{x} = \frac{\sum n_i x_i}{\sum n_i}$$

Vzorec pro výpočet rozptylu:

$$o^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2$$

Vzorec pro výpočet směrodatné odchylky:

$$o = \sqrt{o^2}, \text{ respektive } s = \sqrt{s^2}$$

tab. č. 19 – Položka z dotazníku č. 2 - „Věk“

interval	n_i	x_i	$n_i x_i$	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$n_i (x_i - \bar{x})^2$	x_i^2	$n_i x_i^2$
21 - 25	2	23	46	-18,91	357,59	715,18	529	1058
26 - 30	5	28	140	-13,91	193,49	967,45	784	3920
31 - 35	3	33	99	-8,91	79,39	238,17	1089	3267
36 - 40	1	38	38	-3,91	15,29	15,29	1444	1444
41 - 45	7	43	301	1,09	1,19	8,33	1849	12943
46 - 50	9	48	432	6,09	37,09	333,81	2304	20736
51 - 55	1	53	53	11,09	122,99	122,99	2809	2809
56 - 60	4	58	232	16,09	258,89	1035,56	3364	13456
61 - 65	0	63	0	21,09	444,79	0,00	3969	0
suma	$\Sigma 32$		$\Sigma 1341$			$\Sigma 3436,78$		$\Sigma 59633$

$$\bar{x} = \frac{1341}{32} = 41,91$$

$$o^2 = \frac{3436,78}{32} = 107,40$$

$$o = \sqrt{107,40} = 10,36$$

Průměrný věk učitelů pracujících s žáky s SPU je asi 42 let. Z toho vyplývá, že s těmito žáky pracují nejčastěji lidé, kteří mají již zkušenosti v pedagogické profesi a práce jim může být nejen povinností, ale i inspirací a náplní jejich života.

tab. č. 20 – Otázka z dotazníku č. 3 - „Jak dlouho pracujete v pedagogické profesi?“

interval	n_i	x_i	$n_i x_i$	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$n_i (x_i - \bar{x})^2$	x_i^2	$n_i x_i^2$
1 - 5	2	3	6	-16,72	279,56	559,12	9	18
6 - 10	4	8	32	-11,72	137,36	549,44	64	256
11 - 15	5	13	65	-6,72	45,16	225,80	169	845
16 - 20	7	18	126	-1,72	2,96	20,72	324	2268
21 - 25	0	23	0	3,28	10,76	0,00	529	0
26 - 30	12	28	336	8,28	68,56	822,72	784	9408
31 - 35	2	33	66	13,28	176,36	352,72	1089	2178
36 - 40	0	38	0	18,28	334,16	0,00	1444	0
41 - 45	0	43	0	23,28	541,96	0,00	1849	0
suma	$\Sigma 32$		$\Sigma 631$			$\Sigma 2530,52$		$\Sigma 14973$

$$\bar{x} = \frac{631}{32} = 19,72 \quad o^2 = \frac{2530,52}{32} = 79,08 \quad o = \sqrt{79,08} = 8,89$$

Průměrná doba praxe učitelů vyučujících žáky s SPU je asi 20 let. Což souvisí s výsledky předešlé tabulky, ve které zjišťuji věk učitelů.

Z toho vyplývá, že na 1. stupni ZŠ pracují s žáky s SPU učitelé, kteří jsou plní zkušeností a mají již určitou praxi v této problematice. Je zřejmé, že tito pedagogové předávají žákům mnoho znalostí a učí je jak se s touto poruchou vyrovnat a žít. Tito pedagogové jsou pro každou školu jistě velkým přínosem.

tab. č. 21 – Otázka z dotazníku č. 5 - „Jaký je průměrný počet žáků s diagnózou SPU ve Vašich třídách?“

interval	n_i	x_i	$n_i x_i$	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$n_i (x_i - \bar{x})^2$	x_i^2	$n_i x_i^2$
1 - 2	10	1,5	15,00	-1,94	3,76	37,60	2,25	22,50
3 - 4	15	3,5	52,50	0,06	0,00	0,05	12,25	183,75
5 - 6	5	5,5	27,50	2,06	4,24	21,20	30,25	151,25
7 - 8	2	7,5	15,00	4,10	16,81	33,62	56,25	112,50
9 - 10	0	9,5	0,00	6,06	36,72	0,00	90,25	0,00
suma	$\Sigma 32$		$\Sigma 110,00$			$\Sigma 92,47$		$\Sigma 470,00$

$$\bar{x} = \frac{110}{32} = 3,44 \qquad o^2 = \frac{92,47}{32} = 2,89 \qquad o = \sqrt{2,89} = 1,70$$

Z tabulky č. 21 je zřejmé, že průměrný počet žáků s diagnózou SPU v jedné třídě jsou asi 3 žáci. Dle mého názoru, toto číslo je velké (pokud je to forma vzdělávání, kdy žáci s poruchou jsou integrováni do běžné ZŠ), záleží ovšem na tom, jaké podmínky k vyučovacímu procesu má ten pedagog (tj. celkový počet žáků ve třídě, přítomnost asistenta, využití pomůcek,...), a na tom, do jaké míry se u žáků poruchy projevují.

tab. č. 22 - Otázka z dotazníku č. 6 – „Kolik žáků je ve Vaší třídě celkem?“

interval	n_i	x_i	$n_i x_i$	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$n_i (x_i - \bar{x})^2$	x_i^2	$n_i x_i^2$
19 - 21	9	20	180	-4,31	18,58	167,22	400	3600
22 - 24	7	23	161	-1,31	1,72	12,04	529	3703
25 - 27	9	26	234	1,69	2,86	25,74	676	6084
28 - 30	7	29	203	4,69	21,99	153,93	841	5887
31 - 33	0	32	0	7,69	59,14	0,00	1024	0
suma	$\Sigma 32$		$\Sigma 778$			$\Sigma 358,93$		$\Sigma 19274$

$$\bar{x} = \frac{778}{32} = 24,31 \qquad o^2 = \frac{358,93}{32} = 11,22 \qquad o = \sqrt{11,22} = 3,35$$

Jak je zřejmé z tabulky č. 22., celkový počet žáků v jedné třídě je asi 24.

Stále se na našich ZŠ preferuje model integrace žáků s kteroukoliv poruchou, vadou či handicapem. Položme si ale otázku. Je tento model vhodný pro všechny tyto děti? Co když se tyto žáci budou v běžné třídě na ZŠ cítit příliš osamělí, odlišní od ostatních a nebudou mít ve třídách kamarády.

I když by se někomu mohlo zdát, že 3 žáci s SPU ve třídě s 24 žáky celkově je málo. Není tomu tak, jelikož učitelka žákům s SPU musí věnovat mnohem větší péči, využívat při vyučování individuální přístup a není příliš mnoho škol, které by mohly poskytnout z finančních důvodů osobní asistenci těmto žákům.

8.5 Závěr výzkumu

Dle mého názoru, učitelé na základní škole nemají podmínky k dostatečné reedukaci žáků se specifickou poruchou učení.

Možným ukazatelem, proč pedagogové nemají podmínky k práci je to, že stále ještě hodně škol nenabízí dostačující pomůcky pro rozvoj a nápravu poruchy u žáků. Pedagogové si často musejí shánět prostředky na pomůcky sami, či si je vlastními silami vyrábějí.

Z výzkumu je zřejmé, že rodiče postižených dětí se často snaží o komunikaci a spolupráci s pedagogy. Což je velmi důležité pro psychickou vyrovnanost jedince a celkovou reedukaci.

Vzhledem k tomu, že se velmi často neupřednostňuje snižování počtu žáků ve třídě při zařazení žáků s jakoukoliv poruchou a z finančních důvodů většinou není možné, aby si školy mohly dovolit dva pedagogy v jedné třídě, náprava u žáka s poruchou je nedostačující. Zůstává tu otázka, proč se tedy v současném vzdělávacím systému preferuje snižování počtu zaměstnanců ve školách, když u dětí s handicapem by byli další pracovní síly zapotřebí? Snad budou stále oporou dobrovolníci a praktikanti z řad studentů, kteří alespoň trochu pomohou řešit tuto nesnadnou situaci.

9 ZÁVĚR

Při studiu materiálů a získávání informací o vzdělávání dětí se specifickou poruchou učení jsem netušila, jak velmi náročné to děti s takovýmto postižením mají v dnešní společnosti. Ne jen, že jim jejich porucha nedovoluje mnohdy proniknout do třídního kolektivu, ještě navíc se musejí s tímto handicapem potýkat i v pozdějším věku, kdy se zajímají o budoucí profesi, která by je měla provázet po zbytek života. Jistě by tato problematika dospělých se specifickou poruchou učení byla velmi dobrým námětem dalšího výzkumného šetření.

Myslím, že vzdělávání dětí s těžším stupněm specifické poruchy učení není vhodné v běžné třídě na základní škole. Jak jsem již předeslala, tyto děti se těžko vyrovnávají s tím, že jsou odlišné v učení od ostatních, pomalejší, méně bystřejší, nesoustředěné atd. Na úkor tohoto handicapu nejsou schopny se tyto děti na práci soustředit a zdokonalovat v nápravě, a proto je vhodné, aby byly zařazovány do speciálních tříd při základní škole či ve speciálních třídách při základní škole speciální. I když je současným trendem tyto děti integrovat do běžných tříd základní školy, nesouhlasím s tím, jelikož si myslím, že je to velká psychická zátěž pro dítě, které se cítí něčím jiné a je velmi často „černou ovci“ třídy.

Převážnou část mé bakalářské práce jsem věnovala přímo práci učitele s žáky se specifickou poruchou učení. Dospěla jsem k závěru, že učitelé vyučující tyto žáky, to mají velmi obtížné, ať už se to týká samotné přípravy na vyučování, tak i podpory rodičů a žáků, jak se s touto poruchou vyrovnat a žít. Dříve se tento handicap ve školách tolik nezohledňoval a tyto děti byly označovány za špatné, nevzdělavatelné žáky, kteří se nechtějí učit. Naštěstí dnešní doba pokročila v názorech na pochopení této problematiky natolik, že již dokážeme těmto lidem, trpícím tímto handicapem pomoci a podpořit je v jejich vzdělávání.

Ne vše, je z této problematiky zcela objasněno, ať už její neznámou či nepřiliš jasnou etiologií, tak i její specifičností v porozumění těmto dětem. Proto jsem se snažila se zaujetím nahlédnout do této problematiky blížeji a následně studovat oblast specifických poruch učení. Poznatky, které jsem v souvislosti s touto prací nastudovala se dále budu snažit rozvíjet v praxi při práci s dětmi se specifickými poruchami učení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEDNÁŘOVÁ, J. *Zrakové vnímání – optická diferenciacie I*. 1. vyd. Praha : Dyscentrum, 2005. 64 s.
- [2] CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1993. 257 s. ISBN 80-7067-287-0.
- [3] JUCOVIČOVÁ, D, ŽÁČKOVÁ, H. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. 2. vyd. Praha : D+H, 2004. 48 s.
- [4] JUCOVIČOVÁ, D, ŽÁČKOVÁ, H. *Metody práce s dětmi s LMD především pro učitele a vychovatele*. 2. vyd. Praha : D+H, 2003. 24 s.
- [5] JUCOVIČOVÁ, D, ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifických poruch učení – Smyslové vnímání*. 1. vyd. Praha : D+H, 2003. 68 s.
- [6] JUCOVIČOVÁ, D, ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifických poruch učení – Dyslexie*. 1. vyd. Praha : D+H, 2004. 67 s.
- [7] KÁBELE, F, EDELSBERGER, L. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 175 s. ISBN 14-664-88.
- [8] KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. 1 vyd. Praha : Portál, 1997. 203 s. ISSN 1211-670X.
- [9] MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. 3. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 241 s. ISBN 14-026-76.
- [10] MATĚJČEK, Z, VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2.
- [11] PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno : Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- [12] POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 156. str. ISBN 80-7178-228-9.
- [13] SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2000. 136 s. ISBN 80-7269-773-7.
- [14] SERFONTEIN, S. *Potíže dětí s učením a chováním*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 149 s. ISBN 80-7178-315-3.

- [15] SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 3. vyd. Praha : Portál, 2003. 63 s. ISBN 80-7178-736-1.
- [16] SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 3. vyd. Praha : Portál, 2003. 63 s. ISBN 80-7178-736-1.
- [17] VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vyd. Brno : Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- [18] ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha : Portál, 2000. 196 s. ISBN 80-7178-481-8.
- [19] ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha : Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.
- [20] Školský zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
- [21] Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- [22] MÍTINA, Ondřej. *Poruchy učení* [online]. 2005 , 24.3.2007 [cit. 2007-03-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.poruchy-uceni.wz.cz/index.htm>>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SPU	Specifické poruchy učení
ZŠ	Základní škola
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMD	Lehká mozková dysfunkce

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1. – Dotazník

Příloha č. 2. – Ukázka cvičení při reedukaci

Příloha č. 3. – Pomůcky při reedukaci

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

dovolte, abych se Vám představila. Jmenuji se Eva Kopřivová a jsem studentkou 3. ročníku Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci ukončení mého studia zpracovávám bakalářskou práci, téma – Žáci s SPU a práce učitele s těmito žáky na prvním stupni ZŠ. Součástí bakalářské práce je výzkum v této problematice s nimž souvisí níže napsaný dotazník. Tímto Vás prosím o vyplnění následujícího dotazníku k dané problematice. Dotazník je zcela anonymní. Nemusíte se obávat, že Vámi uvedená data budou použita k jiným účelům, než je má bakalářská práce.

Předem Vám velice děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

Pokyny pro vyplnění: Pokud vám otázka nabízí možnosti, zakroužkujte vždy jen jednu možnou odpověď! Pokud vám otázka nenabízí výčet možností, odpovězte na otevřenou otázku libovolným počtem požadovaných položek. Děkuji.

1. Pohlaví

- a) muž
- b) žena

2. Věk

- a) 21 - 25 let
- b) 26 - 30
- c) 31 - 35
- d) 36 - 40
- e) 41 - 45
- f) 46 - 50
- g) 51 - 55
- h) 56 - 60
- i) 61 - 65

3. Jak dlouho pracujete v pedagogické profesi?

- a) 1 - 5 let
- b) 6 - 10
- c) 11 - 15
- d) 16 - 20
- e) 21 - 25
- f) 26 - 30
- g) 31 - 35
- h) 36 - 40
- i) 41 - 45

4. Uved'te město kde vykonáváte svoji profesi.

.....

5. Jaký je průměrný počet žáků s diagnózou SPU ve Vašich třídách?

- a) 1 - 2
- b) 3 - 4
- c) 5 - 6
- d) 7 - 8
- e) 9 - 10

6. Kolik žáků je ve Vaší třídě celkem?

- a) 19 - 21
- b) 22 - 24
- c) 25 - 27
- d) 28 - 30
- e) 31 - 33

7. Zohledňuje se ve Vaší škole snížení počtu žáků ve třídách při zařazení žáků s diagnózou SPU?

- a) ano
- b) ne

8. Využíváte ve vyučování při práci s dětmi s SPU speciální vyučovací metody a formy?

- a) ne
- b) ano...(napište které).....
.....

9. Spolupracujete při práci s dětmi s SPU s jinými odborníky?

- a) ne
- b) ano.....(napište kteří, např.logoped, somatoped, psycholog).....
.....

10. Máte možnost se inspirovat prací jiného učitele (či jiného odborníka) při práci s žákem s SPU?

- a) ne
- b) ano

11. Máte možnost při práci s žáky s SPU využívat reedukační, kompenzační, didaktické či jiné pomůcky?

a) ne

b) ano.....(napište které).....

.....

12. Nabízí Vaše škola pro děti s SPU další školní i mimoškolní aktivity?

a) ne

b) ano.....dyslektický kroužek, dyslektický klub, jiné.....

13. Jste v pravidelném (1x týdně) kontaktu s rodiči žáků se specifickou poruchou učení?

a) ne

b) ano

14. Spolupracují s Vámi při reedukaci rodiče žáků se specifickou poruchou učení?

a) ne

b) ano

15. Podporuje vedení školy Vaši práci s žáky s SPU (např. v rámci dalšího vzdělávání, semináře a kurzů s problematikou SPU)?

a) ne

b) ano

16. Máte ve Vašem pracovním procesu prostor pro seberealizaci?

a) ne

b) ano

17. Jste spokojen (-a) se svoji profesí?

a) ano

b) občas ano

c) někdy

d) občas ne

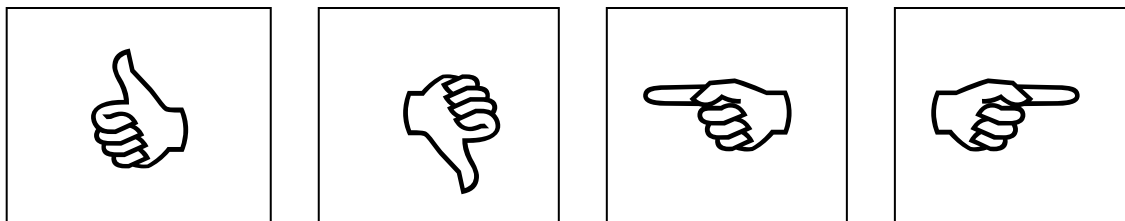
e) nikdy

18. Naplňuje Vaše práce představy a očekávání, které jste měli při nástupu do tohoto povolání?

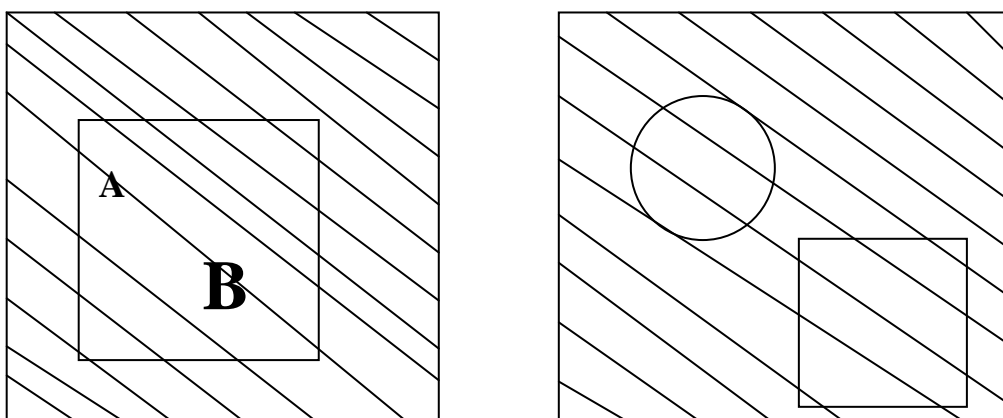
a) ano

b) ne

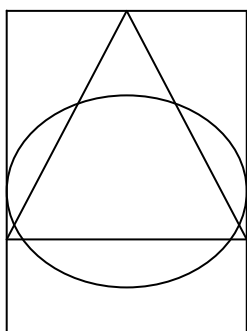
PŘÍLOHA P II: UKÁZKA CVIČENÍ PŘI REEDUKACI



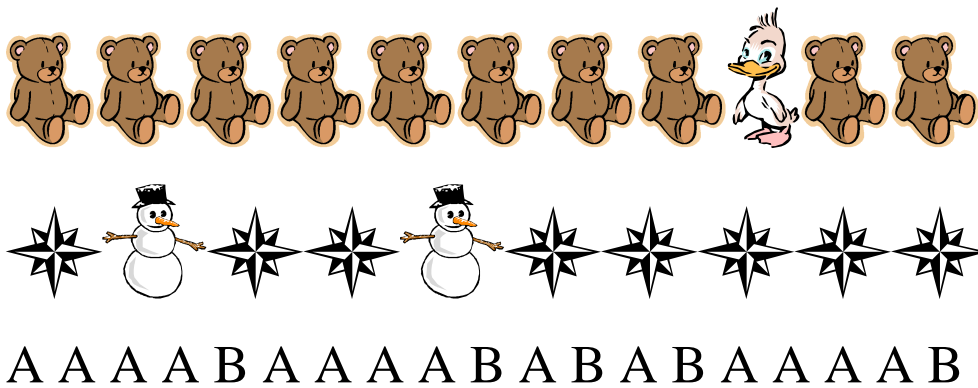
Obr. č.1. Rozlišování inverzních obrazců.



Obr. č. 2. Rozlišení pozadí a figury.



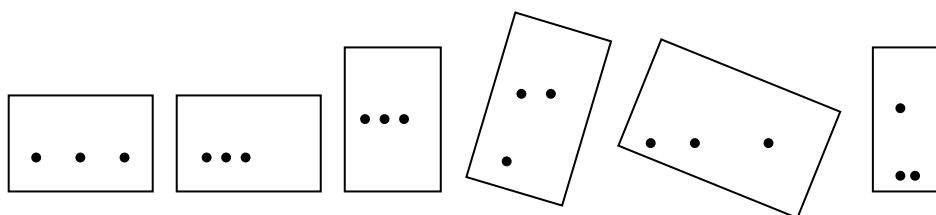
Obr. č. 3. Rozlišení pozadí a figury.



Obr. č. 4. Koncentrace pozornosti

1									10
		13						19	
			35						40
51									
			75						
91								99	

Obr. č. 5. Doplnování číselné tabulky do 100.

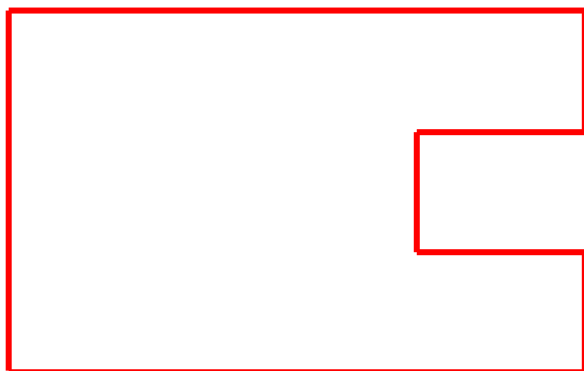


Obr. č. 6. Strukturované sestavy množství čísla 3.

PŘÍLOHA P III: POMŮCKY PŘI REEDUKACI



Obr. č. 1 - Bzučák.



Obr. č. 2 - Čtecí okénko.

