

MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

**Možnosti reedukace u žáků s SPU se zaměřením
na raný školní věk**

Diplomová práce

Brno 2016

Vedoucí diplomové práce:

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Vypracovala:

Bc. Kamila Rybinová

Poděkování

Děkuji paní prof. PhDr. Marie Vítkové, CSc. za odborné vedení, vstřícný přístup, poskytnutí cenných rad a zkušeností při psaní mé diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich ochotu a spolupráci při výzkumu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb. o právu autorském o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Ve Svitavách dne 20. 10. 2016

Bc. Kamila Rybinová

Obsah

Úvod.....	10
1 Teoretická východiska.....	12
1.1 Terminologické vymezení specifických poruch učení.....	12
1.2 Příčiny vzniku SPU	14
1.3 Klasifikace a projevy.....	16
1.4 Vliv specifických poruch učení na vývoj v mladším školním věku žáka	20
2 Edukace žáků se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy	22
2.1 Legislativní rámec.....	22
2.2 Prevence a speciálněpedagogická diagnostika	24
2.3 Individuální vzdělávací plán	27
2.4 Pedagogicko-psychologické poradenské služby	28
3 Reedukace specifických poruch učení	31
3.1 Zásady reedukační práce.....	31
3.2 Reedukace percepčně-kognitivních funkcí	33
3.3 Vymezení jednotlivých SPU a jejich reedukace.....	34
3.4 Alternativní formy nápravy	40
4 Možnosti reedukace u žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na raný školní věk.....	43
4.1 Stanovení cíle, metodologie.....	43
4.2 Charakteristika výzkumného souboru	44
4.3 Vlastní výzkumná činnost.....	45
4.4 Závěry výzkumného šetření	68
Závěr	69
Shrnutí.....	71
Seznam použité literatury.....	72
Seznam příloh	75

Úvod

Tématem této diplomové práce jsou možnosti reedukace u žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na raný školní věk. Specifické poruchy učení, dále jen SPU jsou dnes velmi diskutovaným tématem. Neustále se přesvědčujeme, že dovednosti jako je čtení, psaní a počítání jsou základem pro získávání dalšího vzdělávání, dalších informací. Jak jednat s dětmi, které mají problémy s osvojováním těchto dovedností, jak s nimi pracovat, jak k nim přistupovat, řeší velmi mnoho odborníků. Ale doposud neexistuje jednoznačné řešení. Další vývoj těchto žáků je naprosto závislý na přístupu pedagoga a ostatních pedagogických pracovníků, kteří s dítětem přijdou do kontaktu. Pedagogové mohou podpořit žáka různými styly vzdělávání, anebo naopak ho mohou negativně ovlivnit na celý zbytek života. Neustále přibývá počet dětí s těmito výukovými obtížemi, je jim věnována čím dál větší pozornost. Včasná reedukace a pomoc odborníka velice přispívají ke zmírnění poruch. Současným znakem školství je inkluze a ta s sebou nese i různá specifika týkající se výuky i nároků na pedagogy. Dlouhodobé vystavení frustraci, pocitu nezdaru a neúspěchu, způsobené poruchami učení, mohou vést k dalším problémům dítěte.

Téma jsem si vybrala, protože jsem pracovala jako pedagogický asistent v první třídě ZŠ a pomáhám s podpůrným kroužkem pro žáky s SPU na naší škole. Nyní pracuji jako koordinátor inkluze a brzy kroužek povedu sama.

Cílem diplomové práce bylo vymezit pojem a charakterizovat specifické poruchy učení, které mohou ovlivnit vývoj čtení a psaní již v raném školním věku. Ve výzkumném projektu zmapovat reedukační činnost učitelů a asistentů na 1. stupni ZŠ ve zvoleném regionu a na základě analýzy pracovních listů zaměřených na určité oblasti činnosti charakterizovat práci žáků se SPU.

Diplomová práce je členěná do čtyř kapitol. První tři kapitoly tvoří teoretickou část diplomové práce, čtvrtá kapitola je výzkumný projekt. První kapitola je věnována obecnému uvedení do problematiky poruch učení - terminologické vymezení a klasifikace. Druhá kapitola je zaměřena na legislativní rámec a další faktory ovlivňující vzdělávání jako je individuální vzdělávací plán, pedagogicko-psychologické poradenství a prevence. Třetí kapitola nabízí vhled do problematiky reedukace. Vymezí jednotlivé specifické poruchy učení a seznámí se zásadami reedukační práce. Teoretická část

diplomové práce je zpracovaná monografickou procedurou s využitím techniky analýzy odborné literatury.

Čtvrtá kapitola je empirická. Výzkumný projekt byl zpracován jako smíšený výzkum. Jednak metodou kvantitativního výzkumu, který byl prováděn technikou dotazníkového šetření. Data jsou zpracována do tabulek a grafů a na závěr vyhodnocena. Dále jsou zpracována metodou kvalitativního výzkumu s technikou pozorování a analýza pracovních listů žáků se SPU.

1 Teoretická východiska

1.1 Terminologické vymezení specifických poruch učení

Specifické poruchy učení (SPU) byly nejprve tématem pro zdravotnictví, posléze okruhem psychologie a nyní také školství. Definice SPU jsou tedy různorodé a vyvíjejí se neustále. Specifické poruchy učení jsou velkým problémem dnešního školství. Není jednoduché přesně specifikovat SPU, ale je jisté, že velice nepříznivě ovlivňují vzdělávací i osobnostní rozvoj dítěte. Negativně zasahují i na celoživotní orientaci jedince a adaptaci ve společnosti. Víme, že náprava specifických obtíží se musí provádět specifickými metodami a také, že včasná a správná diagnostika nám pomůže rozvíjet u dítěte to, co opravdu vyvolává obtíže (Pokorná, V. 2011).

Definice z roku 1980 byla vydána skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu, USA spolu s experty Ortonovy společnosti a zní takto: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“* (Kaprová, Z. 1997, s. 18).

Další definice nám říká, že specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a v přiměřeném sociokulturním zázemí. Děti trpící touto poruchou jsou také označovány za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento název problematiku vystihuje, jelikož kromě reedukace jejich poruch je často nutné i použití speciálních pomůcek, různých výukových metod a jiné způsoby hodnocení (Jucovičová, D., Žáčková, H. 2008).

V naší odborné literatuře se uplatňují pojmy: specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy školních dovedností, narušení grafické stránky řeči, poruchy čtené a psané řeči (srov. např. Matějček, 1995, 2003, Pokorná, 2010, Zelinková, 2009, Žlab a Škodová, 2003, Šturma, 2006, Mikulajová, 2009b, Duševní

poruchy a poruchy chování, 2006). Uvedené termíny jsou nadřazené pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie (Valenta, M., 2014). Českým specifikem jsou dysmúzie, dyspraxie a dyspinxie, v zahraničních literaturách se s nimi nesetkáme (Pipeková, J., 2006).

Dříve se pro specifické poruchy učení (dále jen SPU) používalo označení „specifické vývojové poruchy učení“ (dále jen SVPU). Jak uvádí Kocurová, „v současnosti se slovo vývojové většinou vypouští a poruchy nazýváme specifické poruchy učení“ (Kocurová, 2002, s. 97). Poruchy učení jsou obecně známy svojí předponou dys-. Předpona dys- znamená rozpor, deformaci. Např. dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje je dysfunkce funkcí neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. Ale nesmíme zaměnit s pomalým osvojováním dovedností jako je čtení, psaní, a počítání u dětí vývojově nezralých. To mezi dysporuchy nepočítáme (Zelinková, O. 1994).

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do poruch psychického vývoje.

Nalezneme je v kategoriích **F 80- F 89 Poruchy psychického vývoje**.

Zahrnují základní diagnózy:

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka;

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností;

F 81.0 Specifická porucha čtení;

F 81.1 Specifická porucha psaní;

F 81.2 Specifická porucha počítání;

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností;

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností;

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná;

F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce;

F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy.

(Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. Revize: Duševní poruchy a poruchy chování, 1992, Bartoňová, M., in Pipeková, J. 2006).

Přes velký zájem a rozvoj výzkumné činnosti v oblasti SPU, který byl za posledních 40 let opravdu rozsáhlý, se nepodařilo koncept SPU jednoznačně vymezit. V literatuře se často setkáváme dokonce i s protichůdnými názory na pojetí a přístupy.

Problémem je nesjednocená a nepřehledná terminologie, ale i fakt, že nové poznatky se aplikují do praxe velmi pomalu. U nás i v zahraničí se někde setkáváme s nezměněným pojetím SPU od šedesátých let 20. století (Šauerová, M., Špačková, K., Nechlebová, E. 2013).

1.2 Příčiny vzniku SPU

Přesný původ vzniků poruch učení není dosud znám. Jisté je, že se SPU projevují rovnoměrně u dětí napříč celým spektrem rozložení inteligenčního kvocientu. Známe velmi mnoho definic specifických poruch učení, také existuje mnoho názorů na etiologii. Postoje odborníků na příčiny poruch učení se s dobou měnily a vyvíjely. V počátcích se etiologie specifických poruch učení omezovala pouze na deskriptivní výčet specifických chyb, kterých se děti s poruchami učení dopouštěly. Jiné postoje odborníků se snažily postihnout funkční etiologii v rovině kognitivní a mimokognitivní. Další práce se snažily najít kauzální vlivy specifických poruch učení v drobném organickém poškození mozku. Nejnovější výzkumy se však zaměřují na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení (Pokorná, V. 2010).

Dělení příčin z hlediska těchto výzkumů je následující:

- genetické vlivy, odchylky v centrálním nervovém systému;
- dispoziční příčiny;
- nepříznivý vliv v rodinném prostředí;
- lehké mozkové postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér;
- nepříznivé podmínky ve školním prostředí (Pokorná, V. 2010).

Základní příčiny můžeme dělit dle doby vzniku:

- v období prenatálním – alkohol, kouření, nedostatek kyslíku;
- v období perinatálním – protrahovaný porod, poškození hlavičky novorozence;
- v období postnatálním – onemocnění, která se mohou objevit do dvou let dítěte – infekční, horečnatá, aj.

Příčiny na základě neurobiologických poruch:

- snížený objem mozkové tkáně;
- nedostatečné okysličování mozku;
- odchylky od neuronových spojení;
- odchylky v elektrické aktivitě mozku;
- deficity neurotransmiterů.

(Pipeková. J. 2006, s. 151)

U nás je hodně často prezentovaná práce Otakara Kučery, zabýval se výzkumem dyslexií v šedesátých letech 20. století. Jeho závěry, nejsou ve velkém rozporu s nynějšími zjištěními. Výsledky šetření zpravoval prof. Zdeněk Matějček.

Příčiny obtíží zpracované dle Matějčka (1987)

- Lehké mozkové dysfunkce jsou u 50 % dětí ze skupiny.
- Dědičnost byla prokázána zhruba u 20 %.
- Třetí skupina – asi 15 % dyslektiků byla hereditárně-encefalopatická.
- U 15 % byla etiologie nejasná či neurotická (Zelinková, O. 2009).

Přesný původ vzniků poruch učení není dosud znám. Jisté je, že se SPU projevují rovnoměrně u dětí napříč celým spektrem rozložení inteligenčního kvocientu. Známe velmi mnoho definic specifických poruch učení, také existuje mnoho názorů na etiologii. Postoje odborníků na příčiny poruch učení se s dobou měnily a vyvíjely. V počátcích se etiologie specifických poruch učení omezovala pouze na deskriptivní výčet specifických chyb, kterých se děti s poruchami učení dopouštěly. Jiné postoje odborníků se snažily postihnout funkční etiologii v rovině kognitivní a mimokognitivní. Další práce se snažily najít kauzální vlivy specifických poruch učení v drobném organickém poškození mozku. Nejnovější výzkumy se však zaměřují na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení (Pokorná, V. 2010).

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

- *dyslexie fonematická* – vzniká jako následek nezvládnutého fonematického systému jazyka;
- *dyslexie optická* – projevuje se poruchami zrakoprostorové analýzy, nediferencovaností představ o tvaru, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti;
- *dyslexie agramatická* – její projevy jsou v nedostatečné osvojení gramatických forem, syntaktických a morfologických zobecnění;
- *dyslexie sémantická* – nedostatečné chápání smyslu čteného textu.

1.3 Klasifikace a projevy

V současnosti zahrnují specifické poruchy učení tyto poruchy: poruchy čtení (dyslexie), poruchy psaní (dysgrafie), poruchy pravopisu (dysortografie), poruchy počítání (dyskalkulie), poruchy kreslení (dyspinxie), poruchy hudebnosti (dysmúzie) a obtíže ve vykonávání složitých úkolů (dyspraxie). Toto členění nalezneme u O. Zelinkové (2009), M. Bartoňové (2006), V. Pokorné (2010), M. Kocurové (2002) aj.

Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje obtížemi při nácvičování čtení běžnými výukovými metodami. Dítě má problémy s rozeznáváním tvarově podobných písmen, či se zvukově podobnými písmeny. Dále se setkáváme s problémy při plynulosti čtení a při spojování písmen ve větší celky. Což má za následek neporozumění čteného textu nebo dvojitě čtení. Dle prací D. Bakkeru rozlišujeme dyslexii na podkladě lateralizace mozkových hemisfér. Pravoemisférový typ dyslexie. Děti čtou pomalu, trhaně, nepřesně. Musíme se zaměřit na aktivování levé hemisféry. Levoemisférový typ dyslexie. Děti čtou rychle, překotně, domýšlejí si a chybují. Nemají kvalitně zvládnuté tvary písmen (Šauerová, M., Špačková, K., Nechlebová, E., 2012, s. 27). Další možnosti dělení dle A. Lalajevy je na dyslexii fonematickou, optickou, agramatickou a sémantickou jsem již uvedla výše.

Dysgrafie

Dysgrafie bývá podle Jucovičové, Žáčkové, Sovové (2001) často zahrnuta pod pojem dyslexie. Jejím podkladem bývá nejčastěji porucha jemné motoriky, někdy

i v kombinaci s hrubou motorikou. Na vzniku této poruchy se podílí poruchy motorické koordinace a senzomotorické obtíže. Problémem jsou neuvolněné prsty dětí, jejich neuvolněná ruka, zápěstí či dokonce celá paže. Písemný projev se také snižuje křečovitým držením psací potřeby. Narušené psaní se projevuje, pomalým tempem psaní, problémy s navazováním písmen a neplynulým psaním. Jindy je zas tempo rychlé, ale písmo je nekvalitní. Směr psaní, jeho sklon, vykroužení tvarů písmen, udržení písma na řádku, nedotahování, nedopisování písmen, to vše dělá žákům velké obtíže. Chyby se objevují kvůli nedostatku času na napsání úlohy - jelikož při velkém soustředění je tempo pomalejší, také se chybí z častého zaměňování tvarově si podobných písmen. Všichni žáci jsou hodnoceni dle výkonu psaní, dle rychlosti a kvality písma. Pro žáky s dysgrafií je to velký problém, jelikož metody a formy práce na našich školách, jsou velice závislé na písemném projevu či zaznamenávání v téměř všech vyučovacích procesech.

Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Je narušena sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišování, analýzy a syntézy, sluchová paměť a orientace. Tyto děti mívají zhoršený jazykový cit. Při diktátech se projeví specifickou chybovostí.

Ke specifickým dysortografickým chybám patří vynechávání slabik, písmen, slov, přidávání písmen, vynechávání, přidávání či nesprávné umístění diakritických znamének, přesmykování slabik, záměny zvukově podobných hlásek, záměny zvukově podobných slabik – nesprávné rozlišování měkkých a tvrdých slabik, ovlivňuje určování pravopisu podstatných jmen, přídavných jmen dle vzorů, druhotně je ovlivněn pravopis shody podmětu a přísudku, nedodržování hranic slov v písmu, komolení slov jako důsledek specifického logopedického nálezu, gramatické chyby – řadíme mezi specifické, jelikož dítě gramatická pravidla ovládá, ale v písemném projevu je neumí aplikovat. Je nutné rozlišit od chybovosti neznalostí (Jucovičová, D., Žáčková, H. 2008).

Žlab (1988) rozlišuje následující typy dysortografií:

- auditivní – narušení sluchové diferenciacce a analýzy a oslabení sluchové paměti;
- vizuální – snížená kvalita zrakové paměti, špatně si vybavuje tvary písmen, zaměňuje tvary sluchově tvarově podobné;

- motorická – dítě je vyčerpáno soustředěním na správnost psaného procesu, souvislý to s motorickou neobratností (Šauerová, M., Špačková, K., Nechlebová, E. 2012).

Žáci s dysortografií někdy chybují i při opisech a prepisech. Neumí správně používat autodiktát – dítě si po přečtení diktuje při psaní opisovaný text a dle toho píše. Někdy mohou být příčinou chybovosti nedostatky ve zrakovém vnímání. Někdy plynou problémy z pomalého osobního pracovního tempa, obzvláště v kombinaci s dysgrafií (píše pomaleji, musí se více soustředit na výkon psaní). Na druhou stranu jsou děti, které píše rychle a s chybami, nedokáží si chyby vyhledat a opravit. Sekundární problematikou je, že není-li kvalitní reedukace, dítě nemá základy pro další výuku pravopisu. Žáci s dysortografií mívají obtíže, nejen v českém jazyce, ale i při osvojování cizího jazyka, také v naukových předmětech, či v matematice, pokud si učivo, musí zaznamenávat jen ústně (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2008).

Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha učení, postihující matematické funkce, dítě se nemůže naučit počítat, ač jeho rozumové schopnosti jsou v pásmu normy a má odpovídající výukové vedení. Dle Nováka (in Blažková, R. 2007), se porucha týká těchto početních úkonů: sčítání a odčítání, násobení a dělení (Valenta, M., 2014).

Klasifikace dyskalkulie dle J. Nováka (2004)

- Kalkulastenien – jedná se o mírné narušení matematických vědomostí a dovedností, způsobené především nedostatečnou stimulací ve škole nebo v rodině. Může být emocionální, sociální a didaktogenní.
- Hypokalkulie – porucha základních početních dovedností, nerovnoměrná skladba matematických schopností, úroveň rozumových schopností je v průměru i nadprůměru.
- Olikalkulie – jedná se narušenou strukturu matematických schopností a nízká úroveň rozumových schopností.

Dyskalkulie způsobuje problémy nejen v matematice, ale všude tam, kde je nutno matematiku využít např. v chemii a fyzice při počítání vzorců.

Dle charakteru obtíží a projevů lze dyskalkulii klasifikovat podle L. Košče (1987) na:

- praktognostická – narušená matematická manipulace s předměty a symboly, nepochopení pojmu číslo, neschopnost porovnat počty prvků, neumí diferencovat geometrické tvary, problém v prostorovém faktoru;
- verbální – problémy při označování množství a počtu předmětů, matematických úkonů, operačních znaků, neschopnost vyjmenovat řadu čísel v daném uspořádání;
- lexická – neschopnost číst číslice a operační symboly, zaměňují tvarově podobné číslice, problém zrkovného vnímání, pravolevá orientace a orientace v prostoru;
- grafická – neschopnost psát matematické znaky, problém při zápisu vícemístných čísel, zápis je neúhledný, problém psát víceciferné číslice pod sebou, potíže při rýsování, porucha pravolevé orientace;
- operační – porucha schopnosti provádět matematické operace, sčítat a odčítat, dělit a násobit, dítě chybí v jednotkách, desítkách, záměny čitatele a jmenovatele;
- ideognostická – porucha v oblasti pojmové činnosti, porucha chápání matematických pojmů a vztahy mezi nimi. Porucha při zobecňování a při počítání slovních úloh.

Dyspraxie

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti nebo porucha motorické funkce. Pomáhá utvářet celkovou pohybovou charakteristiku chování. Projevuje se obtížemi v koordinaci pohybů. Úroveň motoriky se promítá do všech oblastí – psaní, čtení, artikulace... Porucha je často vidět na celkovém vzhledu, častá obezita (nechť k jakýmkoli motorickým činnostem). (Šauerová, M., Špačková, K., Nechlebová, E. 2012). Lesný (1978) in Dvořák J. (2003) rozlišuje několik druhů dyspraxie. Dyspraxii motorickou – tu považuje za neobratnost. Dyspraxii ideativní (ideatorní) – jedinec provádí zcela jinou aktivitu. (Lesný 1978 in Dvořák, J. 2003, s. 17).

Dysmúzie

Dle Zelinkové (2003) je dysmúzie porucha hudebních schopností, je narušena schopnost vnímat a reprodukovat hudbu a rytmus. Má obtíže se zápisem a čtením not.

Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Nízká úroveň kresby je dána potížemi v oblasti motoriky. Žák zachází s tužkou neobratně a tvrdě. Má problém převést trojrozměrné objekty na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy. Úzce souvisí s dysgrafií. (Fischer, S., Škoda, J., Svoboda, Z., Zilcher, L. 2014)

1.4 Vliv specifických poruch učení na vývoj v mladším školním věku žáka

„Ve škole mi nevadilo, že neumím číst. Hrozný byl stálý pocit neúspěchu, nemohoucnosti a někdy také posměchu ze strany učitele a spolužáků“ (z vystoupení úspěšného počítačového grafika na konferenci Britské dyslektické asociace v Yorku 2001, In Zelinková O. 2009). Dle J. Čápa a J. Mareše (2007) mladší školní věk zpravidla začíná v šesti letech a končí v deseti až jedenácti, s ukončením páté třídy. Vstup do školy je velkým mezníkem, jelikož dochází k zásadním změnám ve způsobu života i v sociálních vztazích. Přicházejí nové povinnosti a úkoly. Také je čeká velká režimová změna. Na žáky jsou kladeny velké nároky, co se týče pozornosti, úmyslné paměti.

Veškeré činnosti se snaží docílit celkového rozvoje senzomotoriky a intelektu. Další povinností je domácí příprava, aby se dítě do školy těšilo, mělo chuť se dozvídat nové věci a uneslo i neúspěchy, je zapotřebí podpora ze strany rodičů, ale i empatického učitele.

Žáci se specifickými poruchami učení, nemají snadný vzdělávací proces. Na školní úspěšnosti je přímo závislý jejich osobnostní vývoj. Školní neúspěšnost může mít často zničující následky. Neúspěchy provází zklamání rodičů, srovnávání se sourozenci a okolím, přináší narušení emocí. Žáci trpí úzkostmi, frustrací a ta může vyvolat agresi vůči sobě i okolí. Mohou nastat sekundární obtíže, jako jsou bolesti hlavy, břicha, pomočování, poruchy spánku (srov. Pokorná, 2010, Zelinková, 2009).

Pro žáka s SPU je charakteristické, že jeho podávané školní výkony neodpovídají jeho rozumové schopnosti. Žák reaguje na své nezdary i podle svého okolí. Při nesprávném přístupu je nejvíce ovlivněn emocionální vývoj, studijní a pracovní dovednosti.

Emoční projevy žáka se specifickými poruchami učení: úzkost – vynaloženému pracovnímu úsilí neodpovídá výsledek, citlivý na kritiku, frustrace – problém zvládat

situace, kde je zapotřebí vyšší míra frustrační tolerance, rezignace – na zadané úkoly, nezačne pracovat.

Oblast pracovních studijních dovedností: problém s organizací pracovních činností, i volného času bez kontroly není schopen dodržet studijní režim, není schopen si samostatně dělat zápisky, např. z výkladu učitele, snadno unavitelný a poté nesoustředěný – výkyvy ve školní práci (Pipeková, J., s. 157, 2006).

Shrnutí

Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod. Příčiny vzniku jsou genetické vlivy, dispoziční příčiny, nepříznivý vliv v rodinném prostředí, lehké mozkové postižení, či nepříznivé podmínky ve školním prostředí. Pro žáka s SPU je charakteristické, že jeho podávané školní výkony neodpovídají jeho rozumové schopnosti.

2 Edukace žáků se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy

2.1 Legislativní rámec

Důležitá je prevence, se kterou se musí začít již v předškolním věku. Již v mateřské škole lze zaznamenat projevy či deficity, které mohou signalizovat vznik specifických poruch učení. U předškoláků a v první třídě se provádí screening. Po nástupu dětí depistáž provádí učitel, ale diagnostiku provádí v pedagogicko-psychologických poradnách. Obsah vzdělávacího procesu se v zásadě neliší od vzdělávání ostatních žáků. Mohou se lišit v podmínkách pro výuku, specifickými metodami a postupy výuky. Základem je též odborně způsobilý personál, který je znalý reedukačních zásad, nových metod, ale také i stále se vyvíjející legislativy.

Právo všech dětí na vzdělání garantuje čl. 33 Listiny základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky. Priority vzdělávací politiky v české republice formuluje dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, která je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy (Vítková, 2004).

V současné době vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení vymezují následující dokumenty.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a jeho novela č. 82/2015 Sb.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů a jeho novela č. 379/2015 Sb.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, nová vyhláška č. 197/2016 Sb.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění 147/2011 Sb.

V současné době platí vyhláška č. 27/2016 Sb.

Vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem změna 126/2011 Sb. ve znění č. 36/2014 Sb.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 256/2012 Sb.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V souladu s principy kurikulární politiky, zformulované v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní.

Státní úroveň = Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále RVP). Vymezuje vzdělávání jako celek pro všechny etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání.

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě, z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání a podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

V roce 2016 došlo k úpravě RVP ZV tím, že byla zrušena příloha pro lehké mentální postižení. Nově byla zpracována část D, kapitola 8 a 9 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných.

V kapitole 8 je přesně specifikováno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich pojetí, systém péče o žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními, podmínky pro jejich vzdělávání.

Změna je i v principech RVP - umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných. Změnou též prošly očekávané výstupy RVP ZV na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku stanovují závaznou úroveň pro formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP, která musí být na konci 1. stupně a 2. stupně základní školy dodržena. Očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) stanovují jen orientační (nezávaznou) úroveň a při formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP mají pomoci (na 1. stupni) stanovit vzdělávací cestu vedoucí k naplnění očekávaných výstupů na konci 5. ročníku. Minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných

opatření jsou upravené očekávané výstupy, které jsou obvykle na nižší úrovni než odpovídající očekávané výstupy daného vzdělávacího oboru. Poté jsou výstupy vodítkem pro úpravu ŠVP do IVP. Minimální výstupy se využijí i při v případě podpůrných opatření třetího stupně u lehce mentálně postižených studentů. Standardy podrobněji vymezují obsahy výstupů.

Školní úroveň = školní vzdělávací programy (dále ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (RVP ZV, 2015, <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>).

2.2 Prevence a speciálněpedagogická diagnostika

Prevence – primární, sekundární a terciární

Odborníci zabývající se SPUse shodují, že je lepší vzniku specifických poruch učení předejít, než jen reedukovat, s tím se jedinec bude setkávat po celý život. Je důležité včasné diagnostikovat, aby při správném provádění reedukace došlo ke zmírnění či k úplnému vymizení obtíží. Prevenci lze v podstatě chápat jako souhrn veškerých metod a technik, které jsou schopny zamezit vzniku problémů v kognitivně-percepčních funkcích. Snažíme se předcházet výukovým obtížím, ale i jejich negativním důsledkům (demotivace, poruchy chování a koncentrace, neurotismus). Soustředíme se zejména na oblasti potřebné k zvládnutí čtení, psaní, počítání, také vykonávání praktických činností. Toto platí pro vzdělávání dětí v předškolním a mladším školním věku (Pokorná, 2010).

V praxi se setkáváme se třemi druhy prevence – primární, sekundární a terciární. **Primární prevencí** jsou myšlenky a kroky sloužící k podpoře psychického zdraví. Můžeme u dětí předškolního věku zaznamenat určité projevy a ty by mohly znamenat projevy SPU v následujícím čase. Nehovoříme ještě o poruše, ale o deficitu v některé z dílčích funkcí potřebných k rozvoji trivie (Bartoňová, 2006). D. Švancarová a J. Kucharská (2001) vypracovaly Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Test je určen dětem předškolního věku, též dětem při nástupu do školy. Test obsahuje úkoly, ke kterým je zapotřebí bzučák, někdy obrázkové přílohy. Test probíhá ve školních podmínkách a je zaměřen na individuální práci s dítětem. Skládá se z oblasti sluchové analýzy, sluchového a zrakového rozlišování, zrakové paměti, artikulační obratnosti, jemné motoriky, určení písma, rýmování.

Zajímavá metoda je B. Sindelarová (2007), v jejíž knize jsou cvičení pro děti předškolního věku a žáky první třídy. Cvičení jsou zaměřena na oslabené oblasti: nácviky na cvičení zrakového vnímání, sluchového vnímání, přesného vidění a slyšení, zapamatování si viděného a slyšeného, rozvoj zrakových, sluchových a pohybových vjemů, pochopení principu poslušnosti, koordinaci úst při mluvení, oko hybná koordinace, vnímání sebe a prostoru.

Vývoj učení a myšlení vyobrazila jako strom, kořeny a kmen symbolizují základní schopnosti. Kmenem proudí veškeré schopnosti a dovednosti, které ústí v krátké či delší větve. Ty značí nabyté zkušenosti. V koruně stromu jsou schopnosti jako řeč, poté psaní a čtení. Růst kořenů a vývoj kmene tedy ovlivní celkovou podobu stromu. Je-li růst harmonický, je-li strom rovný, délka jeho větví..., tzn., že nejkratší větev znamená nejslabší místo dítěte.

Sekundární prevence pracuje s konkrétní poruchou a zavádí dále opatření, aby se tato odchylka neprohlubovala a neprohlubovala socializaci jedince. Probíhá formou preventivních a reedukačních programů, které narušené oblasti stimulují. Pomůžou žákům se zvládáním psychických a motorických funkcí.

Terciární prevence používá metody a postupy, které mají zabránit prohlubování vad, jejímu zasahování do emocionální a sociální oblasti jedince, ale také řeší důsledky např. poruchy chování, které se často přidávají. To již spadá do kompetence středisek výchovné péče (Bartoňová 2006).

Speciálněpedagogická diagnostika

Diagnostika je východiskem výchovně vzdělávacího procesu a reedukace. Cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, osobnostních charakteristik a sociálních vztahů plus dalších faktorů podílejících se na úspěchu či neúspěchu dítěte. Liší se místem a osobou, která diagnostiku provádí. V běžné či speciální třídě je ovlivněna atmosférou školy, učitelem, zahrnuje i srovnání s ostatními žáky z téže školy. U diagnostiky prováděné na specializovaném pracovišti, lze naopak utvořit podmínky, v nichž žák podá optimální výkon. Poté lze tyto testy porovnat s populací daného věku. Závěry obou pracovišť jsou cenné, když se využijí vzájemně ve prospěch dítěte (Zelinková, 1994).

Speciálněpedagogická diagnostika je součástí speciální pedagogiky. Co nejdokonaleji zkoumá člověka s postižením, vadou či nějakým handicapem. Je

důležité získávání informací o žákovi a možnostech jeho vzdělavatelnosti a vychovatelnosti, jelikož to jsou hlavní předpoklady pro zařazení člověka do společnosti. Diagnóza je výsledkem diagnostiky, jako procesu odhalování choroby, handicapu či vady. Měla by probíhat komplexně, jen tak lze získat objektivní pohled ve všech souvislostech (Přinosilová, D. 2007).

Diagnostika v běžné třídě

Provádí učitel a při podezření na některou ze SPU se zaměří na tyto oblasti: úroveň čtení – rychlost, chyby, porozumění, psaní – rukopis, vybavování tvarů písmen, čitelnost, úprava, tvary písmen, počítání – nechápe pojem číslo, orientace na číselné ose, zaměňuje matematické operace, soustředění – je pro něj obtížné, výkyvy v soustředění, sluchové vnímání – dělení na slabiky, poznání první hlásky, rozlišování slabik. Zrakové vnímání – rozlišování figur, reverzní figury, řeč – malá slovní zásoba, obtížně hledá adekvátní výraz, reprodukce rytmu – zvládá x menší obtíže x nezvládá, orientace v prostoru, určování pravé a levé strany, nápadnosti v chování, postavení dítěte v kolektivu, rodinné prostředí, způsob výchovy, péče a hodnotová orientace v rodině. Mohou být i jiné skutečnosti než jen SPU, které mohou daný stav způsobovat, na to by neměl pedagog zapomínat.

Diagnostika na odborném pracovišti

V současnosti zajišťují tuto diagnostiku pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra. Zde spolupracují psycholog, speciální pedagog, sociální pracovníce, popř. i další specialisté na komplexní diagnóze. Psycholog určuje verbální a neverbální inteligence se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka (Zelinková 2003, 2009).

Druhy diagnostiky:

- pedagogická – pozorování didaktické testy, analýza produktů žáka;
- psychologická – anamnéza, rysy osobnosti, úroveň rozumových schopností;
- speciálněpedagogická – čtenářský test, lateralita, percepčně-kognitivní zkoušky, zrakové a sluchové vnímání, diagnostiku různých postižení-míra, důsledky;
- sociální – sociálních vztahů a prostředí, komunikace;

- lékařská – neurologická, psychiatrická (Šauerová, M., Špačková, K., Nechlebová, E., 2012).

Diagnostika SPU je záležitostí interdisciplinární, podílí se na ní psycholog, speciální pedagog a sociální pracovníce. Dále jsou velice důležité anamnestická data, která čerpáme z rozhovoru s rodiči, ale také a to hlavně z rozhovoru s dítětem (Cimlerová, P., Pokorná, D. in Kucharská, A. 1998).

Základní metody diagnostiky:

- metody klinické – pozorování, rozhovor, rodinná anamnéza, osobní anamnéza, anamnéza produktů činností;
- metody testové – výkonové – testy inteligence, speciálních schopností, testy jednotlivých psychických funkcí a testy vědomostní, např. didaktické;
- metody osobnosti – projektivní, objektivní, dotazníky a posuzovací stupnice (Fischer, S., Škoda, J., Svoboda, Z., Zilcher, L., 2014).

2.3 Individuální vzdělávací plán

Jeho koncepce vzniká spoluprací učitele, speciálního pedagoga, vedení školy, zákonných zástupců a pracovníka PPP nebo SPC. Je velkým přínosem pro dítě, jelikož může pracovat dle svých schopností, svým individuálním tempem a vyhnout se tak stresu. Zároveň je i motivací jelikož žák ví, že mu chce učitel pomoci. Učiteli tedy odpadají obavy o to, zda žák zvládne obecně stanovené osnovy učiva a může se žákem pracovat vyhovujícím individuálním tempem. Plán je pro učitele vodítkem individuálního hodnocení a vyučování. Spoluodpovědní jsou pochopitelně i rodiče, kteří jsou obeznámeni o výchozí situaci dítěte a o jeho možnostech. Rodiče se podílejí i na dalších aktivitách v rámci některých úkolů ve vzdělávání např. logopedická péče.

Principy pro tvorbu IVP dle Zelinkové (2001):

- vychází z diagnostiky odborného pracoviště (dle informací o rozumových schopnostech, může učitel plánovat dlouhodobé cíle);
- vychází z pedagogické diagnostiky učitele (učitel doplní informace z odborného pracoviště o své poznatky a svá diagnostická zjištění);

- respektuje závěry z diskuze s žákem a rodiči (rodiče jako rovnocenní partneři pedagogů);
- je vypracován pro předměty, kde je handicap výrazný (doporučené hodnocení);
- vypracovává jej vyučující daného předmětu (M. Bartoňová, J. Pipeková in J. Pipeková, 2010).

IVP (podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných) obsahuje:

- údaje o rozsahu a obsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče včetně zdůvodnění;
- údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva;
- vyjádření eventuální potřeby dalšího pedagogického pracovníka;
- seznam kompenzačních, rehabilitačních, učebních pomůcek;
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat;
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků;
- závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je dalším klíčovým prvkem podpory poskytované dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho hlavními činnostmi jsou pomoc pedagogickým pracovníkům, při komunikaci s žákem, zákonnými zástupci či komunitou, ze které žák pochází. Dále podpora při přizpůsobení se žáka na školní prostředí a pomoc při výuce a přípravě na ní. U žáků s těžkým zdravotním postižením pomoc se sebeobsluhou a pohybem při vyučování.

2.4 Pedagogicko-psychologické poradenské služby

Požadavky na pedagogicko-psychologické poradenské služby se mění se společenským vývojem v naší zemi. Nyní je důležité optimalizovat síť poradenských zařízení, hlavně jejich propojení mezi sebou a jejich návaznost na práci učitelů, výchovných poradců na školách. Systém pedagogicko-psychologického poradenství představuje propracovanou síť poradenských služeb určených – dětem, mládeži a jejich rodičům, učitelům i dalším pedagogickým pracovníkům. Spolupracují s dalšími

odbornými pracovišti, např. lékaři a soudy, odbory péče o dítě aj. Cílem je poskytovat odbornou pomoc při řešení problémů psychického a sociálního vývoje v edukačním procesu, při prevenci sociálněpatologických jevů, při profesní orientaci. Pomoc probíhá formou intervence, diagnostiky, konzultace a podáváním informací. Personální obsazení musí odpovídat oblasti jeho působení (Bartoňová, M., Pipeková, J. in Pipeková, J. a kol. 2010).

Školy

Školy zajišťují poskytování poradenských služeb v odpovídajícím rozsahu podle potřeb žáků. Poradenství zajišťuje učitel, výchovný poradce, který pracuje na všech typech škol a stupních, jeho oblastí je výchova a vzdělávání přímo ve škole. Dále školní psycholog a speciální pedagog – cílem aktivit těchto odborníků je snižování rizika výchovných a výukových obtíží u žáků. Jejich působení je od diagnostiky až k následné péči o konkrétního jedince (Šauerová, M., Špačková, K., Nechlebová, E. 2012).

Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) jsou zaměřeny na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku. Cílem je zjištění příčin poruch učení, poruch chování, příčin dalších poruch ve vývoji osobnosti. Další aktivity PPP jsou mířené na rozvoj osobnosti sebepoznání, rozvoj prosociálních forem chování žáků. Další úkoly splňují v oblasti prevence školní neúspěšnosti, negativním jevu v sociálním vývoji žáků a mládeže.

Tým PPP tvoří psycholog, speciální pedagog, sociální pracovníce. Zpracovávají odborné podklady k zařazování dětí do škol a školských zařízení, přerazování, odklad školní docházky, doporučení k integraci a jiné. Poskytují informace, konzultace pedagogickým pracovníkům při vzdělávání žáků, jejichž psychický, sociální vývoj vyžaduje speciální pozornost. Také se podílí na aktivitách v oblasti drogové prevence a prevence jiných sociálněpatologických jevů působení (Bartoňová, M., Pipeková, J. in Pipeková, J. 2010).

Speciálněpedagogická centra

Speciálně pedagogická centra (SPC) jsou zřizována při specializovaných školách a zabývají se výukovými a výchovnými problémy dětí se zdravotním postižením a jejich integrací do běžných typů škol. Zaměřují se na pomoc dětem s jedním typem postižení nebo na děti s více vadami, kde dominuje typ postižení, pro které bylo SPC zřízeno (Pokorná, 2010). Poradenské služby poskytují dětem od nejranějšího věku, do doby ukončení povinné školní docházky. Tým SPC- psycholog, speciální pedagog, sociální pracovníce - pomáhá řešit náročné situace spojené s výchovou postiženého dítěte. Pracovníci centra zajišťují úkoly (Kubová 1995): provádějí depistáž, vedou evidenci, speciálněpedagogickou a psychologickou diagnostiku, poradenský a metodický servis rodičům, pedagogickým pracovníkům i veřejnosti při začleňování postiženého do společnosti. Poskytují pomoc v profesní orientaci, osvětová činnost, organizují diagnostické pobyty atd. (Bartoňová, M., Pipeková, J. in Pipeková, J. 2010).

Dys-centra

Dys-centra jsou dobrovolná a nezisková sdružení občanů a právnických osob, zaměřují se na problematiku SPU a SPCH. Své služby nabízejí dětem a rodičům, ale i pedagogickým pracovníkům a veřejnosti. Nejedná se o státní zařízení, tudíž si klienti musí služby hradit.

Podporou a poradenstvím se také zabývá zdravotnictví. Pedopsychiatrii řeší převážně závažnější formy SPU/SPCH, nebo děti se SPU s výskytem další psychiatrické poruchy. Hrozí zde rozvoj emočních poruch a poruch chování. V současnosti mají děti, studenti i rodiče možnost využívat služeb ze soukromého sektoru – psychologové, soukromí speciální pedagogové, či soukromé pedagogicko-psychologické poradny. Dále je zde i velké množství firem, které se specializují na tvorbu pomůcek, publikací a počítačových programů (Šauerová, M., Špačková, K., Nechlebová, E., 2012).

Shrnutí

U předškolních dětí a žáků v první třídě se provádí screening. Po nástupu dětí depistáž provádí učitel, ale diagnostiku provádí v pedagogicko-psychologických poradnách. Je lepší vzniku specifických poruch učení předejít, než jen reedukace, se kterou se jedinec bude setkávat po celý život. IVP je velkým přínosem pro dítě, jelikož může pracovat dle svých schopností, svým individuálním tempem a vyhnout se tak stresu.

3 Reedukace specifických poruch učení

3.1 Zásady reedukační práce

Reedukace znamená v podstatě převýchovu, či znovu obnovenou výchovu. Označujeme tak soubory speciálněpedagogických postupů – metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Jeho výsledkem není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti, ale je zaměřen také alespoň na částečnou kompenzaci potíží plynoucích ze SPU (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Zásady:

- reedukace vychází z rozboru příčin, z diagnostiky odborného pracoviště;
- reedukace navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy;
- předpokladem úspěchu je dobrý začátek, soustavná motivace;
- metody preferují multisenzoriální přístup.

Již J. A. Komenský považoval multisenzoriální přístup za základ úspěchu, ale dnes žáci prvních ročníků místo zapojení hmatu, manipulace, zraku donekonečna písemně opakují matematické spoje. Dají se uplatnit při nácviku nového písmene - modeluje, vytrhává z papíru, sluchová diferenciací.

Reedukace je individuální proces - postup je utvářen pro každého jedince dle jeho aktuálního vývoje, vychází z pozitivních momentů ve vývoji dítěte. Při reedukaci vycházíme z toho, co dítě baví, co ho zajímá, v čem je úspěšné. Důležité je reálné hodnocení výsledků reedukace, sebehodnocení. Nikdy nevíme, jak dlouho bude reedukace trvat a nakolik bude úspěšná, proto nikdy nevyvoláváme plané naděje v dětech ani rodičích. Reedukace je zaměřena na celou osobnost dítěte, směřování pouze do jedné oblasti např. čtení je chybou, jelikož bez motivace, aktivity, nácviku sebehodnocení či zamýšlením se nad způsobem práce půjde pouze o drill, který nebude mít kýžený efekt (Zelinková, O. 2009).

Reedukační zásady podle D. Jucovičové a H. Žáčkové (2014)

Reedukace je vždy individuální záležitostí, neexistuje jednotný postup reedukace. Reedukace neznamena doučování, ale jedná se o soubor metod směřujících k odstranění specifických obtíží, na rozvoj percepčně-motorických funkcí, podporuje výuku, ale rozhodně ji nenahrazuje. Doučování má doplňující funkci nikoliv zástupnou. Reedukaci začneme na úrovni, kterou dítě s jistotou zvládá. Aktuální úroveň dosaženou při reedukaci je třeba respektovat při reedukačních cvičeních, i během výuky i při hodnocení. Reedukaci vždy začínáme nácvikem percepčně-motorických funkcí, které tvoří podklad poruchy, takže z nich je třeba vycházet a rozvíjet je. Reedukace percepčních funkcí, vycházíme od konkrétního k abstraktnímu. Je třeba zapojit multisenzorický přístup, připravit individuální program postupu reedukace a rozmyslet si, jaké metody a pomůcky použijeme. Nejeefektivnější je cílená, individuální reedukační činnost, pokud z ekonomického hlediska probíhá reedukace ve skupině, nemělo by v ní být více než 3 až 5 žáků. Reedukační činnost je dlouhodobou záležitostí, nebývá snadná, často nutná týmová spolupráce.

Zhodnocení efektu reedukace

Po určité době je třeba zhodnotit efekt použitých metod a postupů. Nejsou-li efektivní hledat nové a účinnější. Je nutné si zakládat výsledky práce během reedukace, aby bylo možno zachytit pokrok. Konečným cílem není docházka na reedukační cvičení, ale jejich efekt. Po absolvování reedukace je třeba vývoj dětí průběžně sledovat a kontrolovat, zda nedošlo k dekompenzaci, pak je nutné opět zahájit reedukační činnost. Někteří žáci i po ukončení reedukace potřebují ve školním prostředí další péči či určité zohlednění. Základem úspěchu nejsou jen odborné znalosti, ale i osobní přístup.

Nejčastější chyby při reedukaci

Za nejčastější chyby při reedukaci považuje Zelinková (2003) tyto: hubování, vyčítání, vymáhání slibů, že se zlepší, zdůrazňování úspěchů sourozence, každodenní psaní diktátů stále stejným způsobem, opakované čtení textů, které jsou příliš náročné, nesprávné postupy při učení (učení se z paměti bez pochopení), stálé podivování a povzdechy nad tím, že něco neumí, nerespektování specifických obtíží, které souvisejí poruchou a odpírání chvály.

3.2 Reedukace percepčně-kognitivních funkcí

Druhy technik:

Smyslové vnímání a SPU

S vývojem dítěte se mění a vyvíjí smyslové vnímání. Nejdříve je hrubé, jednoduché poté se stává diferencovanějším. U žáků s SPU je proces vnímání nedostatečně či nerovnoměrně rozvinut a informace jsou nesprávně vyhodnoceny a reakce na ně je neadekvátní. Je zřejmé, že SPU nejsou poruchami organickými, ale poruchami funkčními. Jde o poruchu základních funkcí důležitých pro schopnost naučit se číst, psát, počítat.

Zrakové vnímání

Zrakové vnímání tvoří podklad především pro dyslexii. Při poruše zrakového vnímání, dítě vnímá zkresleně např. tvary, čísla. Záměna písmen či číslic – problémy v oblasti pravolevé orientace, orientace v prostoru, či narušen levo-pravý pohyb očí.

Nácvik orientace v prostoru

Výrazně ovlivňuje školní úspěšnost. Je třeba trénovat nahoře a dole, vpředu a vzadu, ale také nad, pod vedle a dále první, poslední. Také nácviky dodržování směru pohybu a určování vzdálenosti jsou velmi důležité.

- orientace v makroprostoru – při orientaci v místnosti, venkovní prostory, důležité budovy;
- orientace v mikroprostoru – na malé ploše či obrázku;
- nácvik pravolevé orientace – patří k nejobtížnějším (Jucovičová, Žáčková, 2014). Jak uvádí Šauerová, Špačková a Nechlebová je zde důležitá spolupráce mozkových hemisfér při různých senzomotorických cvičeních. Důležitá je kooperace, rytmus, koordinace. Důležité je uvědomění si na vlastním těle, pravé a levé ruky a dalších částí těla;
- nácvik zrakové diferenciaci – rozlišování tvaru, barev, velikostí;
- nácvik zrakové analýzy a syntézy – schopnost analyzovat a syntetizovat zrakem je důležité nejen pro čtení ale i psaní, opis;

- nácvik zrakové paměti – dle předlohy modelovat, dokreslovat obrázky, Kimovy hry.

Sluchové vnímání

Narušené sluchové vnímání tvoří podklad především pro dysortografii. Nácvik naslouchání a vnímání zvuků – rozvíjení sluchové citlivosti, naslouchání zvukům jak přirozeným tak uměle vytvořeným, nácvik sluchové orientace – nepohybující se zdroj lokalizovat, pak i pohybující, sluchového rozlišování, vnímání a reprodukce rytmu, sluchové analýzy a syntézy – rozklad a sklad vět, sluchové paměti, nejdříve neřečové zvuky poté i řečové a postupně se dostaneme až k říkadlům a básničkám (Jucovičová, Žáčková, 2014).

3.3 Vymezení jednotlivých SPU a jejich reedukace

Nápravné techniky můžeme rozdělovat dle jednotlivých poruch, tzn. Reedukace dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie, jak je také uvádí např. Zelinková. Také je můžeme dělit podle postižených funkcí, na kterých se reedukace provádí. Zde uvádím dělení dle jednotlivých poruch SPU.

3.3.1 Reedukace dysgrafie

Nejčastěji bývá kombinace deficitů obtíže s jemnou motorikou, snížená zraková představivost, neschopnost zapamatovat si motorické vzorce tvarů písmen. Rozvíjení motoriky – při psaní je nadměrně zatíženo mnoho svalů, takže tím celý organizmus. Je důležité vkládat relaxační cviky. Hrubá motorika – vždy před psáním provedeme cviky paží, uvolnění ramene, dlaní. Jemná motorika – se procvičuje v rámci různých předmětů (modelování, vytrhávání). Držení psacího náčiní – to je základním předpokladem pro plynulé psaní. Pro nácvik v předškolním věku využíváme trojhranné tužky. Uvolňovací cviky – průpravné cviky, předcházejí nácviku psaní. Pohyb směrem dolů je nejsnazší, poté přecházíme na šikmý a vodorovný pohyb. Využíváme voskovky, pastel, uhl, podporujeme říkadly, či básničkami. Cílem není obtahování tvarů, ale plynulost pohybů. Psaní písmen a spojů mezi písmeny – žáci by měli vědět, jak tvar vzniká. Jestliže

žák nezvládá písmeno, nebo spoje je nutné se vrátit na začátek. Žáci s dysgrafií nepřetěžujeme stálým psaním, ale upřednostňujeme krátké pečlivě prováděné cvičení.

Nevhodné postupy

K nevhodným postupům patří dopisování úkolů o přestávce nebo doma. Přepisováním sešitů, zvýšenou námahou, nervozitou, únavou se písářský projev zhoršuje. Ale nelze tolerovat nedbalost, ale je na empatickém učiteli, aby rozpoznal hranici mezi poruchou a nedbalostí. Kompenzace poruchy – výsledky reedukace mohou být nedostačující žák je demotivován, ale potřebuje zaznamenávat informace, jsou varianty kompenzace následující: 1. Psaní tiskacím, 2. Psaní na počítači v kombinaci s psaním krátkých úkolů rukou, 3. Kopírování zápisů v některých předmětech (Zelinková, 2009).

Prognóza vývoje dysgrafie

Pokud dítě neabsolvuje reedukaci poruchy, není prognóza příliš optimistická. Písmo se zhoršuje, zvyšuje se chybovost, obtíže mohou přetrvávat celý život. Dle charakteru žáka, porucha ovlivní jeho volní vlastnosti, jak se s ní dítě vyrovná, záleží též na rodině, prostředí a učiteli. Když je reedukace úspěšná jen zčásti, dítě začne používat jiné formy kompenzačních pomůcek. Na konci dospívání se kvalita a charakter písma ustálí (Jucovičová, Žáčková, 2014).

3.3.2 Reedukace dyslexie

Podle zjištěné závažnosti dyslexie se postupně zaměřujeme na zapamatování písmen, rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen, ale žáci mají problémy už v první fázi osvojování si písmen, Proto představím některé z technik čtení.

1. Čtení s okénkem

Máme kartičku s vystřiženým otvorem, kde je vidět čtený text a okolní řádky jsou zakryty. Děti se soustředí jen na tu část textu, která je vidět v okénku a nerozptylují se okolním textem. Tuto techniku doplňujeme cvičením na kognitivní a percepční schopnosti. Tato technika je velmi efektivní, pokud velikost vystřiženého okénka, odpovídá velikosti písma, kartičkou okénkem nepohybuje dítě, ale ten kdo s dítětem pracuje, čtenářským možností přizpůsobíme rychlost pohybu okénka, tak aby bylo

dodrženo tempo čtení. Pokud má žák při nácviku problém s formální stránkou čtení, nevyžadujeme po něm obsah textu, čtení s přednesem. Žák si nesmí říkat hlásky v duchu a poté až nahlas (dvojí čtení). Na toto je nutné dohlédnout, abychom zamezili ulpívání na čtených písmenech nebo na slabikách a naučili žáky sledovat zrakem následující, posouváme okénko těsně předtím, než dítě čtenou slabiku vysloví. Umožňujeme žákovi pauzy, žák přečte 3-5 řádků, pak přečteme jeden řádek stejnou rychlostí jako dítě, to se k nám může připojit či sledovat text. Ideální délka nácviku je dvakrát po pěti minutách denně (Pokorná, 2001).

2. Metoda dublovaného čtení

Tato metoda je určena žákům, které již mají rozvinutou schopnost čtení, ale čtou s chybami, nepřesně a často si domýšlejí. Metoda spočívá ve společném čtení učitele či žáka, kdy rychlost je přizpůsobena možností žáka. Rodič udělá záměrně několik chyb a dítě má aktivně sledovat text a chyby rozpoznat. Chybou je záměna slova, vynechání slova, zdvojnásobení. Trvání nácviku by mělo být 2-3 minuty denně a 2x až 3x týdně, po dobu 3-4 měsíců každý den. Metoda je oblíbená pro její nenáročnost a přirozenost. Správným vzorem si žák zlepšuje rychlost a přesnost čtení (Pokorná, 2001).

3. Výuka čtení dle J. Kožíška

Sestavitel slabikáře, vychází z myšlenky vyjádřené větou a užívá některé prvky metody celých slov. Významné jsou nápočkové obrázky. Užívá hůlkové písmo v 1. pololetí první třídy - je nejjednodušší. Hlavní je vždy myšlenka a z ní vycházejí další úkoly na mechanický nácvik čtení (Zelinková, 1994).

4. Metoda globálního čtení

Využívá se u žáků, kteří dlouho sledují jednotlivá písmena a nejsou schopni postřehnout jejich shluky. Žák čte třikrát určitou část textu. Předložíme mu text, který několikrát přečte, ale nesmí se ho učit z paměti (Pokorná, 2001).

5. Fonetická-lingvistická metoda

Jak uvádí Selikowitz (2000), vyučování grafém-fonémů probíhá velice organizovaně, dle toho, jak zní jednotlivá písmena, se pokračuje ke skupinám slov, které mají stejný zvuk. Systematicky se zabývá vzory hlásek systematicky, dokud mohou být takto dělena a dítě se učí je rozpoznávat.

6. Metoda J. Fourcamberta

Tato výuková metoda je zaměřena na děti od dvou do jedenácti let. Je důležité pochopení vztahu mezi výslovností, písmeny a jeho myšlenkovým obsahem. Závislost mezi učením a vyučováním. Dle Foucamberta se má dítě učit číst jeho vlastní metodou – tím je zaručena jeho aktivita. Tato metoda je využitelná již od dvou let, když žák se učí číst okolo šestého roku života. Nejedná se přímo o čtení, ale o nácvik sociálních situací, ve kterých čtení uplatňujeme (Zelinková, 1994).

Postup při reedukaci dyslexie:

- osvojování písmen vyvozování a fixace – žáci se SPU potřebují více času, nedostatečná úroveň percepčně-kognitivních funkcí, proto běžné výukové metody selhávají. Využíváme multisenzorický přístup, s aktivním osvojováním. Využíváme obrázkové abecedy, modelování, dokreslování, ukrytá a reliéfní písmenka.
- rozlišování a fixace tvarově podobných písmen – b-d – spojení obrázku a písmene, model písmene p, znázornění na vlastním těle. – m-n – spojování písmeno a obrázek, „obouvání“ písmenek, překládání papírového modelu.
- spojování písmen a hlásek do slabik – mívají problém děti s nedostačivou úrovní analyticko-syntetické činnosti. Hlasitým slabikováním předcházíme fixaci nesprávné techniky. Zvolíme nejpoužívanější samohlásku a, spojujeme ji se souhláskami. Názné pomůcky, manipulace s kostkami, modely písmen, propojení s pohybem, dyslektické okénko.
- spojování slabik do slov, čtení slov – co nejvíce pomůcek využít – domino, pexeso, hry typu Amos, křížovky. Speciální záložky, vyznačování obloučků, ukazování si prstem, podtrhávání si fixem. Při čtení slov postupujeme od jednodušších typů k náročnějším.
- čtení textu – nejprve volíme kratší texty, z nichž těžší slova trénujeme předem. Využíváme dyslektické čítanky – výraznější typy písma, slova se v textu častěji opakují, větší písmena. Je vhodné, když si dítě z několika předložených textů, vybere samo, uplatňujeme vždy zásadu krátce, ale častěji. Orientaci v textu

trénujeme pomocí vyhledávání konkrétních slov, i postřehování, kdy ukážeme slovo a poté ho zakryjeme a dítě si má vzpomenout-tím cvičíme i zrakovou paměť. Uplatňujeme též čtení v duetu, střídavé čtení, čtení s předčítáním a vyhledávání obtížných slov.

- porozumění čtenému – zaměřit pozornost na dva faktory: 1. Nakolik je dítě schopno při čtení registrovat i obsah a 2. Zda není schopnost reprodukce čtení ovlivněna i jinými činiteli. Pro posouzení volíme ústní formu vyprávění.
- tempo čtení – příčiny váznutí tempa: nedostačivá úroveň percepčně kognitivních funkcí, špatná technika čtení, pomalé psychomotorické tempo, nezvládnuté čtení některých typů slov, snížená orientace v textu, nepřiměřená náročnost textu, rychlá unavitelnost. Čtení se stane plynulejším při podporování techniky čtení rozvíjením oslabených funkcí, klidným přístupem (Jucovičová, Žáčková, 2014).

3.3.4 Reedukace dysortografie

Dle Zelinkové (2009) se v minulých letech předpokládalo, že hlavními projevy jsou dysortografické chyby, že porucha nepostihuje osvojení gramatických pravidel. Tzn., že chybami byly např. rozlišování dy-di, ty-ti..., rozlišování sykavek, vynechávání a přidávání písmen. Ale problémy dysortografiků jsou vážnější, jsou i v osvojování a aplikaci gramatických a syntaktických pravidel. Jsou zde rozdílné příčiny, tak i reedukace se různí.

Specifické dysortografické chyby:

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek- nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání, problémy při reprodukci rytmu. Využíváme bzučák, ten zdůrazní délku samohlásek. Cviky znázorňování délky samohlásek, určování zda jsou slova stejně dlouhá, doplňování krátkých a dlouhých samohlásek v textu, jejich podtrhávání.
- rozlišování dy-di, ty-ti, ny-ni – chybovost je zapříčiněna nedostatky v sluchovém rozlišování. Příčinou může být snížená schopnost aplikovat učivo o tvrdých a měkkých slabikách. Využíváme tvrdé a měkké kostky s daným slabikami dle tvrdosti.

- rozlišování sykavek s, c, z, š, č, ž – bývají podmíněny nesprávnou výslovností a nedostatečně vyvinutým sluchovým vnímáním. Nesprávná výslovnost a nedokonalé sluchové rozlišování se vzájemně podmiňují. Následně se to negativně projeví v písemném projevu. Nácvik sykavek provádíme ve slabikách, rozlišování sykavek ve slovech, vyhledávání slov se sykavkami.
- vynechávání, přidávání a přesmykování písmen – nedostatkem je sluchová analýza a syntéza, snížená schopnost vybavovat si písmena, poruchy soustředění. Soustavně provádíme cviky na sluchovou percepci, důslednou artikulaci. Další cvičení např. tvoření slov ze zpřeházených písmen, podtrhávání správně napsaných slov.
- hranice slov v písmu – dítě píše více slov dohromady, spojuje předložky se slovy. Tyto obtíže jsou často spojené s vynecháváním a přidáváním písmen, nebo slabik. Příčinou opět sluchová analýza a syntéza, chápání obsahu toho co píše, obtíže v grafomotorice. Nácvik pomocí stavebnice určování počtu slov ve větě, čtení slov s předložkami pomocí obrázků, grafické znázorňování.

Gramatické chyby

Chyby jsou způsobeny nedostatečným rozvojem řeči, jazykového citu, rozsahem pracovní paměti, poruchy automatizace.

- Osvojování gramatických pravidel – při probírání nového učiva se volí formy práce, aby se žák zaměřil pouze na nový jev (ústní cvičení, doplňování). Učitel klade takové požadavky, aby je žák byl schopen zvládnout, k tomu mu pomáhá IVP. Dále využívá karty s i-y, přehledy mluvnického učiva. Procvičování i-y ústně, vyhledávání příbuzných slov, doplňovací cvičení, mechanické opisování slov, v nichž žák chybí, ale toto cvičení nezařazovat příliš často.
- Oprava písemných prací – pokud se vyskytuje mnoho chyb, neopravujeme červenou barvou – poutá pozornost žáka a může se chybné jevy zafixovat, upozorní ho na jeho bezvýchodnou situaci, učitel může přelepit a napsat správný tvar, zavést notýsek chybných slov. Umění pracovat s chybou je jednou z nejdůležitějších dovedností učitele. U dětí s dysortografií je důležité zvažovat, co je pro žáka důležitější. Jeli lepší některé učivo vynechat a věnovat zvýšenou péči odstraňování specifických dysortografických chyb, nebo probrat všechno

učivo dané osnovami, aby to žákovi nechybělo v případném zájmu o dané studium (Zelinková).

Prognóza dysortografie je závislá na typu a kombinaci s jinými SPU a na úrovni intelektových schopností dítěte. Jestli včas proběhl reedukační nácvik. Někdy se stává, že dítě neabsolvuje reedukaci, jelikož rodiče si myslí, že se jedná o lehčí formy, ale z té se pomalu stává silnější porucha, a ta může zkomplikovat žákovi úspěšnost. Po absolvování reedukace je možné, že některé obtíže přetrvávají, poté musíme žáka vést k využívání kompenzačních pomůcek, aby mu porucha nevadila v dalším životě. Využíváme počítačové techniky, diktafon, ale také přejímání odpovědnosti dítětem za sebe samé a tím i za projevy poruchy, tzn. vést žáky ke hlubší sebekontrolě (Jucovičová, Žáčková, 2014).

3.4 Alternativní formy nápravy

Edukační techniky podporující osobnostní rozvoj u žáků s SPU a chování:

- pozitivní scénář života – osvojit si určitý model nahlížení na dané sociální situace. Základem je poznávání sama sebe a poznávání aktuální situace.
- profil mé osobnosti – vhodné pro rozvoj sebehodnocení, můžeme pracovat s reálným já, se zrcadlovým já, s ideálním já.
- videotrénink interakcí – cílem není žák, ale vychovatelé, záměrem je podpora a pomoc rodičům, učitelům účinně rozvíjet své komunikační schopnosti ve prospěch vývoje dětí. Základem je zachycení interakcí na videozáznam, ten pak používáme k rozboru.
- skupiny osobnostního a sociálního rozvoje – cílem je osvojit si konkrétní kompetence, které jim pomohou zvládat krizové situace např. v kontaktu s vrstevníky.
- režimová opatření – stanovení režimu, je podstatným krokem. Je důležité používat pozitivní formulace v režimových opatřeních.
- neurolingvistické programování – je to věda o tom, jak mozek kóduje naše zkušenosti a učení. Tento způsob kódování dále ovlivňuje naše chování i komunikaci. Toto programování se využívá všude tam, kde chceme vytvářet nové způsoby myšlení a vztahy a reagování.

Relaxační techniky

Základní relaxační techniky se využívají, jelikož žák se SPU je velice stresováno, je často neklidné, konfliktní. Relaxace využívají svalové uvolnění a vědomé dýchání, tím vede k jeho uvolnění. Zmírňují úzkosti a deprese, zajímavé je devatero první pomoci ve stresu (Bednerová a kol., 1999): protistresové dýchání, chvilková tělesná relaxace, koncentrace na něco, chvilková sociální izolace, změna činnosti, poslech relaxační hudby, rozhovor s někým jiným, počítání, cvičení.

- Relaxace na bázi dechových cvičení – ovládání tohoto cvičení je formou zvládnutí stresu, koncentrací na dech se nejsnáze a nejrychleji zbavíme stresu, či ho snížíme.
- Autogenní trénink – relaxační technika dle Schultze – využívá představivosti k navození určitých tělesných stavů a ty vedou k uvolnění organismu a mysli
- Jacobsonova metoda – metoda progresivní relaxace - spočívá v izometrickém stažení svalů a jejich následném uvolnění.
- Alexandrova technika – týká se především schopnosti uvědomit si svá rozhodnutí, své schopnosti a možnosti, jde o sebepoznání a pochopení negativních návyků.
- Aromaterapie – využití léčebného účinku vůní.
- Bodová relaxace – koncentrujeme se na každou oblast pouze pár sekund, postupně myšlenkami projdeme od hlavy až ke špičkám.
- Sofrologická technika – tělesná relaxace – základem je hypotéza, že nikoli podvědomí, ale vědomí řídí naše tělo.
- Couéismus – využívá autosugesce, např. jde mi to lépe a lépe.
- Psychowalkman – přístroj, který může změnit bioelektrickou aktivitu v mozku, prostřednictvím vysílaných a sluchových signálů.
- EEG Biofeedback – je to zpětná vazba, kterou získáváme za pomoci nějakého přístroje, ovlivňuje např. krevní tlak, zažívací trakt, teplotu. Jedná se o učení mozku pomocí biologické zpětné vazby, posilování nervové soustavy, trénink pozornosti a sebeovládání (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Shrnutí

Reedukací označujeme soubor speciálně pedagogických postupů. Jeho výsledkem není jen rozvoj porušených funkcí a vytvoření potřebné dovednosti, ale i na kompenzaci plynoucí ze SPU. Chyby při reedukaci jsou – hubování, vyčítání, vymáhání slibů, každodenní psaní diktátů, učení se zpaměti bez pochopení. Odpírání chvály.

4 Možnosti reedukace u žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na raný školní věk

4.1 Stanovení cíle, metodologie

Hlavním cílem diplomové práce a výzkumného projektu je vymezit pojem a charakterizovat specifické poruchy učení, které mohou ovlivnit vývoj čtení a psaní již v raném školním věku. Zmapovat reedukační činnost učitelů a asistentů na 1. stupni ZŠ ve zvoleném regionu a na základě analýzy pracovních listů zaměřených na určité oblasti činnosti charakterizovat práci žáků se SPU.

Ověřit, jak je edukace žáků s SPU zprostředkována v základní škole ve Svitavách a analyzovat práci žáků se SPU na vyrobených pracovních listech na dané ZŠ.

Dílčí cíle:

- Zmapovat reedukační činnost učitelů a asistentů na 1. stupni ZŠ ve zvoleném regionu.
- Charakterizovat práci žáků se SPU na základě analýzy pracovních listů zaměřených na určité oblasti činnosti.

Z hlavních a dílčích cílů vzešly tyto výzkumné otázky:

- VO1: Jaké formy reedukační činnosti využívají učitelé a asistenti na 1. stupni ZŠ ve svitavském regionu?
- VO2: Jak jsou ostatní žáci ovlivňováni přítomností žáků s SPU ve třídě?
- VO3: Jak probíhá práce jednotlivých žáků s vytvořenými pracovními listy?

Hypotézy:

- H1: Učitelé na ZŠ volí z několika forem reedukační činnosti pro žáky s SPU, většinou jde o nepovinné kroužky se zaměřením na nápravu určitých oblastí.
- H2: Přítomnost žáků s SPU ve třídě může mít vliv na chod třídy. Pracovní tempo celé třídy bývá často pomalejší méně produktivní.
- H3: Při tvorbě pracovních listů je důležité stanovení cílů a oblast procvičované činnosti.

Metodologie

Výzkumný projekt byl zpracován metodou smíšeného výzkumu, a to kvantitativního výzkumu, který byl prováděn technikou dotazníkového šetření. Data jsou zpracována do tabulek a grafů a na závěr vyhodnocena. Další úkolem bylo ukázat kreativitu při tvorbě reedukačních materiálů, nástin práce při skupinové reedukaci specifických poruch učení. Dále byla použita metoda kvalitativního výzkumu, s technikou pozorování a analýzy zpracování pracovních listů žáky se SPU.

Dotazník, který tvořilo jedenáct otázek, byl formou elektronické pošty rozeslán do několika základních škol ve svitavském regionu. Po oslovení poměrně vysokého počtu škol, jsem očekávala také spoustu odpovědí, ovšem nakonec odpovědělo pouze 32 respondentů. Dotazník je určen učitelům a učitelkám na prvním stupni základní školy, a taktéž asistentům, kteří ve třídách působí.

Očekávaným výstupem dotazníku je zjištění, jak spolu učitelé a asistenti spolupracují, zda jsou učitelé s přítomností asistentů ve svých třídách smířeni, a jaké formy reedukačních činností jsou na základních školách využívány.

Druhá část výzkumného projektu diplomové práce je zaměřena na tvorbu pracovních listů, které pomáhají žákům s SPU v reedukaci. Sama řídím kroužek právě pro žáky s SPU různých ročníků 1. stupně ZŠ, a tedy vymýšlení a tvoření pracovních listů pro nápravu různých vad je jednou z hlavních náplní mé práce.

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Dotazníkového šetření se účastní běžné základní školy s počtem žáků do 500, a také základní školy malotřídní s maximálně 150 žáky. Pro přesnost, ve zvolené zkoumané oblasti svitavského regionu byly osloveny základní školy těchto obcí: Svitavy, Litomyšl, Moravská Třebová, Jevíčko, Brezová nad Svitavou, Polička, Vendolí a Koclířov.

Do druhé poloviny praktické části této diplomové práce se zapojí několik žáků, kteří navštěvují základní školu T.G. Masaryka ve Svitavách. Použité pracovní listy jsou vytvořeny pro žáky prvních tříd.

Žáci, kteří pracovali s pracovními listy:

Třída: 1.

Věková skupina: 6 – 7 let

Diagnózy: Zkřížená či nevyhraněná lateralita, dyslexie, dyspraxie

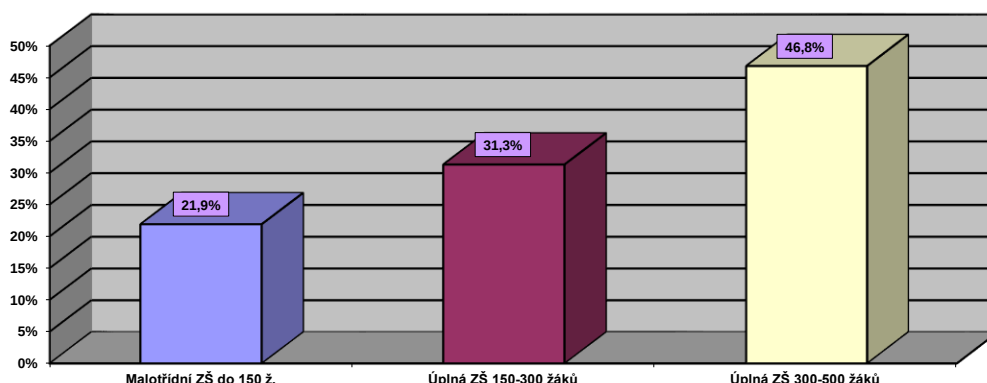
4.3 Vlastní výzkumná činnost

4.3.1 Analýza a vyhodnocení dotazníků

Dotazník tvoří 11 otázek, které byly respondentům zaslány elektronickou podobou. Výsledný počet pro vyhodnocení činí 32 odpovídajících. Do dotazníku byly vybrány jak uzavřené, tak otevřené otázky. Hlavní cíle dotazníkového šetření jsou stanoveny výše.

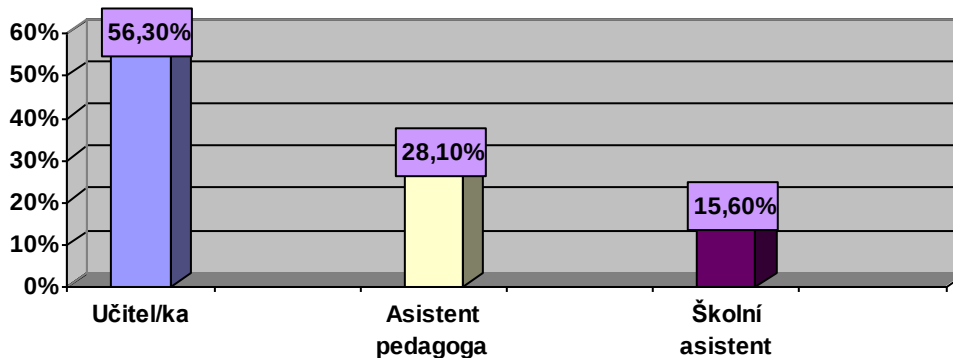
1. Typ školy, počet žáků na ZŠ

Graf č. 1 Typ školy, počet žáků



Cílem této otázky je zjistit, zdali se jedná o úplnou základní školu či školu malotřídní. Tato otázka byla také položena za účelem zmapovat počet žáků na zmíněných školách. Největší počet respondentů působí na úplné základní škole, která má většinou nad 300 žáků, a téměř dvacet dva procent dotázaných působí na malotřídní škole či škole s počtem do 150 žáků. Cílem první otázky bylo získat obecný přehled o zkoumaných základních školách. V tomto případě se tedy jedná především o úplné základní školy s počtem nad 300 žáků. Do mého výzkumu se zapojilo také několik vyučujících a asistentů ze základních škol s počtem mezi 150 – 300 žáky.

2. Funkce jednotlivých respondentů

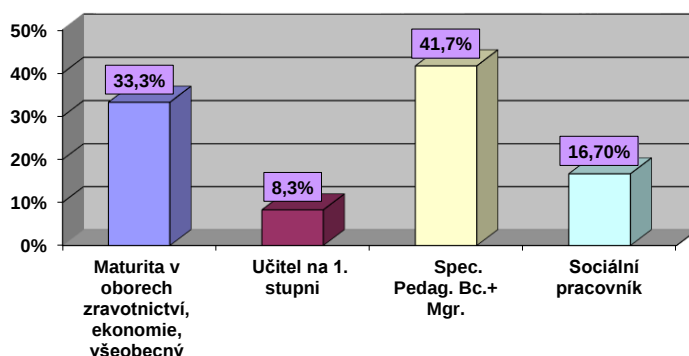


Graf č. 2 Funkce respondentů

Celý dotazník byl směřován jak učitelům na 1. stupni základních škol, tak asistentům. Cílem otázky bylo získat přehled mezi jednotlivými funkcemi respondentů.

Do mého dotazníkového šetření se zapojilo přes padesát procent učitelů a učitelek na 1. stupni základních škol, téměř třicet procent asistentů pedagoga a necelých šestnáct procent školních asistentů. Jak jsem již zmínila v úvodu k této otázce, cílem bylo získat přehled mezi jednotlivými funkcemi respondentů. Některé otázky v dotazníku byly pokládány přímo učitelům nebo pouze asistentům, proto také tato otázka pomohla v celkovém výsledném hodnocení dotazníkového šetření.

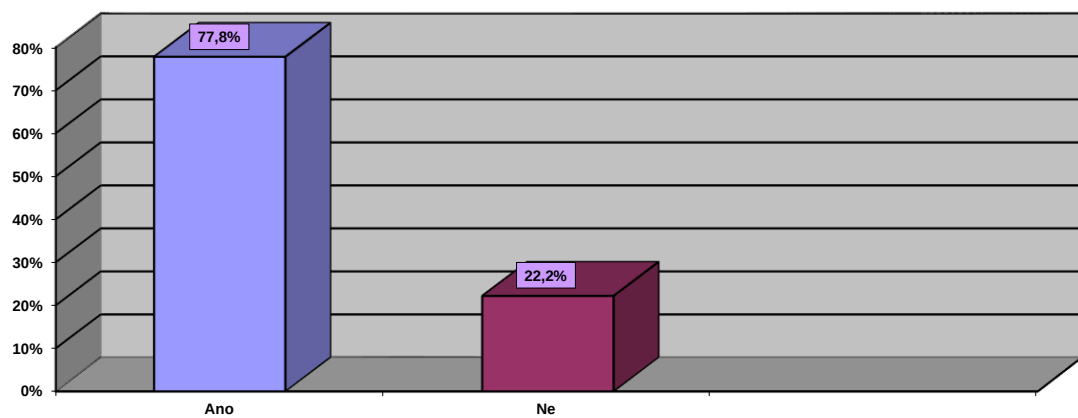
3. Nejvyšší dosažené vzdělání ve funkci asistent



Graf č. 3 Nejvyšší dosažené vzdělání asistentů Otázka byla určena pouze pro školní asistenty a asistenty pedagoga, jelikož právě kvalifikace asistentů na základních školách je stále častěji probírané téma.

Více než čtyřicet procent odpovídajících školních asistentů či asistentů pedagoga působících na 1. stupni základních škol ve svitavském regionu, dosáhla vzdělání v oboru speciální pedagogiky titulu Bc. nebo Mgr.. Popravdě řečeno jsem očekávala menší počet respondentů se vzděláním přímo ve svém oboru. Na druhé straně téměř 34 % asistentů má vzdělání úplně mimo svůj obor. S tímto problémem se bohužel potýkáme stále častěji. Nedostatek vzdělaných asistentů, kteří by měli zájem mnohdy o práci na poloviční úvazek je stále více diskutovaným tématem. Mezi odpověďmi se objevilo také 8 % respondentů, kteří dosáhli vzdělání Mgr. v oboru učitelství, a i přes to vykonávají práci asistenta pedagoga. Přes 16 % odpovídajících dosáhlo vzdělání v oblasti sociální práce.

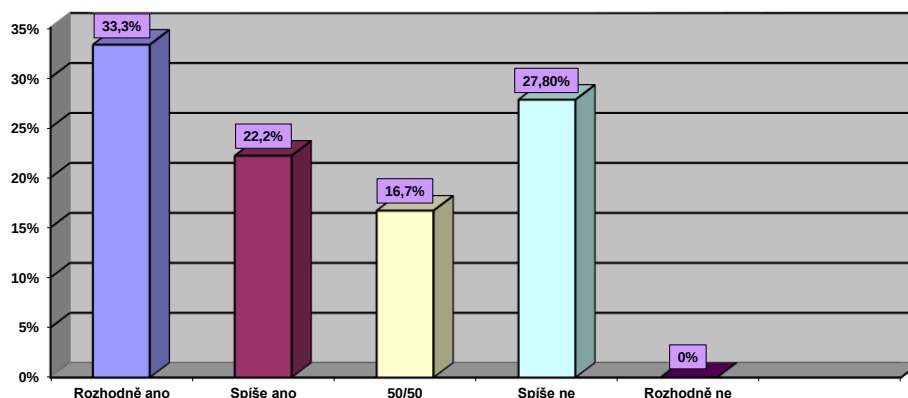
4. Přítomnost asistenta ve třídě



Graf č. 4 Přítomnost asistenta ve třídě

Cílem otázky, která byla určena pouze pro učitele, bylo zmapovat situaci v oblasti působení asistentů v jednotlivých třídách na 1. stupni základních škol.

5. Spolupráce učitelů a asistentů



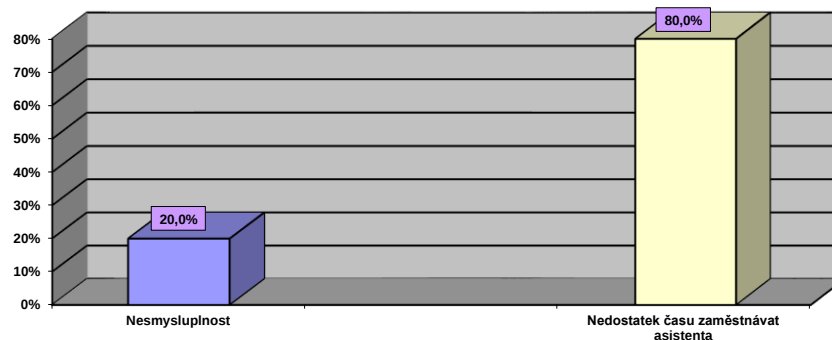
Graf č. 5 Spolupráce učitelů s asistenty

Je učitel na 1. stupni základní školy smířen s přítomností asistenta ve třídě a dokáže s ním plnohodnotně spolupracovat? Získat odpovědi bylo úkolem 5. a 6. otázky.

Úkolem otázek 4 a 5 bylo zmapovat situaci v oblasti působení pedagogů v jednotlivých třídách na 1. stupni základních škol. Otázky byly adresovány pouze učitelům a téměř 80 % z nich má ve své třídě asistenta. Toto číslo je poměrně vysoké a myslím, že mnohé může překvapit. Vždyť ještě docela nedávno byla přítomnost asistenta pedagoga ve třídě velká „zvláštnost“. Z grafu vytvořeného k páté otázce můžeme vyčíst, že většina dotázaných učitelů považuje spolupráci s asistentem za plnohodnotnou, zatímco téměř 28 % učitelů je se spoluprací spíše nespokojeno nebo ji nějakým způsobem nepovažuje za přínosnou. Na každý pád, zjištění, že většina učitelů je s asistentem ve třídě spíše spokojena, je příjemné a pozitivní zjištění.

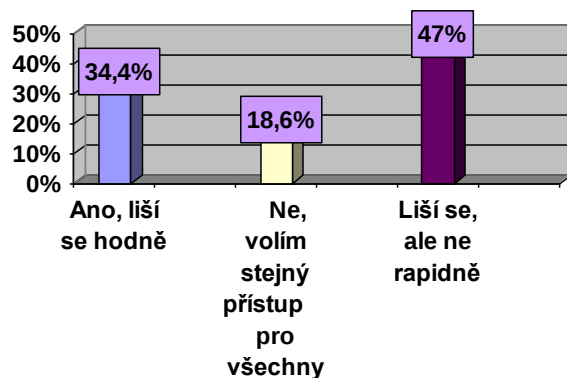
6. Názory učitelů na spolupráci

Graf č. 6 Názory učitelů na spolupráci s asistenty



Tato otázka byla položena hlavně těm učitelům, kteří považují přítomnost asistenta za zbytečnou. Dotázaní učitelé, kteří považují spolupráci s asistentem ve třídě za méně přínosnou, měli možnost blíže se vyjádřit právě v předchozí otázce. Celých dvacet procent učitelů považuje přítomnost asistenta ve své třídě za nesmyslnou. Pokud bych měla tuto odpověď blíže rozebrat, je to, podle mého, názor především starších učitelů, kteří tak nějak nedokáží docenit proč, a jak by asistent ve třídě mohl být prospěšný. Spíše v jeho přítomnosti vidí jakéhosi „nepřítele“, který narušuje výuku. Na druhé straně celých 80 % učitelů bere přítomnost asistenta ve třídě hodně osobně a snaží se ho co nejvíce zaměstnat. Proto mají pocit, že na tuto práci nemají dostatek času ani prostoru.

7. Odlišnost přístupů pro žáky s SPU

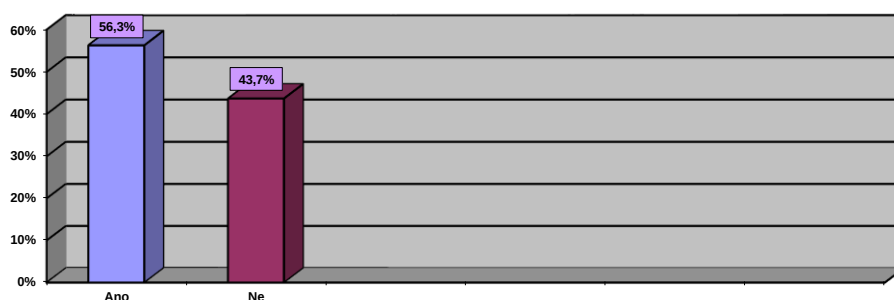


Graf č. 7
Odlišnost přístupů a metod pro žáky s SPU

Otázky č. 7 a 8 prozkoumaly názory respondentů na odlišnost přístupů k žákům s SPU a ostatních žáků na 1. stupni základních škol.

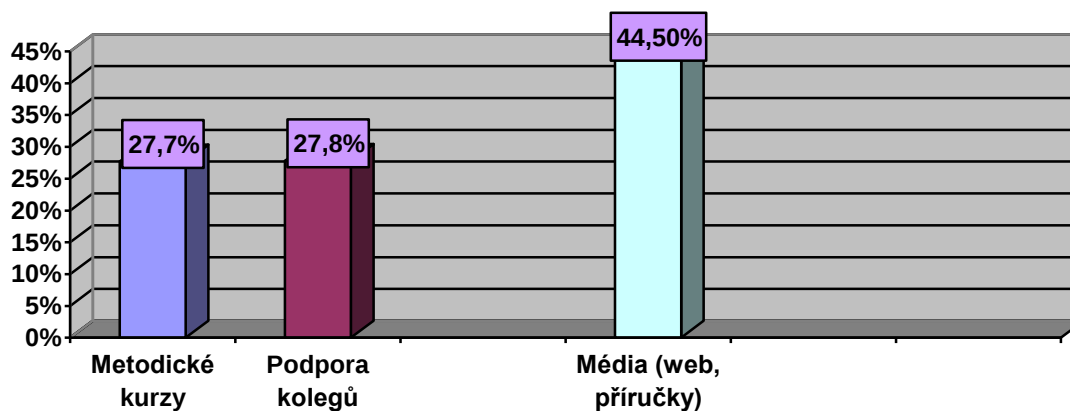
8. Ovlivnění ostatních žáků

Graf č. 8 Ovlivnění ostatních žáků žáky s SPU



Z otázek 7 a 8 jasně vyplývá, že jak učitelé, tak asistenti vnímají jisté ovlivnění ostatních žáků přítomností žáků s SPU. Celých 47 % respondentů sdílí názor, že metody pro žáky s SPU jsou odlišné od výukových metod pro ostatní žáky, ovšem nijak zvlášť nenarušují chod běžné výuky. Podle svých vlastních zkušeností z praxe mohou souhlasit s tím, že především při výkladu nové látky mohou být žáci bez SPU znevýhodněni delší dobou vysvětlování, ale správný učitel dokáže jednotlivé úkoly a aktivity rozložit tak, aby nikdo nepřišel tzv. „zkrátka“.

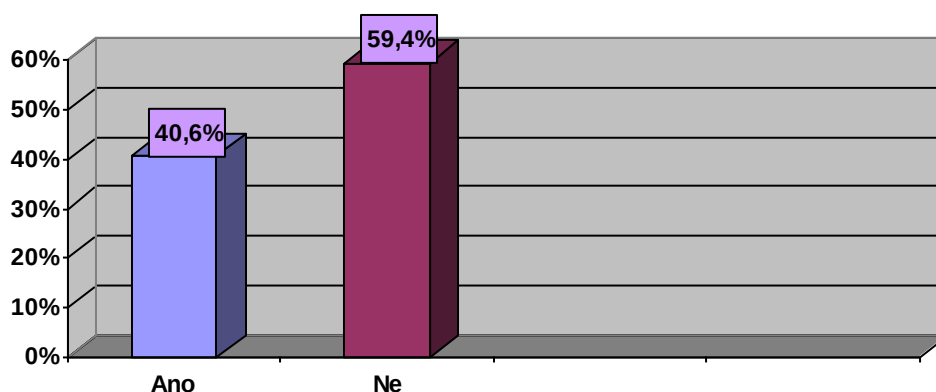
9. Podpora a rozvoj pro práci s žáky s SPU



Graf č. 9 Formy podpory a rozvoje pro práci s žáky s SPU

Cílem otázky bylo zmapovat formy podpory a rozvoje metod práce s žáky s SPU na jednotlivých základních školách. Respondentům jsem dala na výběr několik možností. Jak jsem očekávala, v oblasti podpory a rozvoje dalších metod práce s žáky s SPU jsou nejhojněji zastoupena média a mediální podpora. Z vlastní zkušenosti vím, že na internetových portálech lze nalézt spoustu podpůrných programů, metodik a velmi užitečných rad. Je velmi důležité si všechny stažené soubory ověřit a tzv. „napasovat“ pro vlastní potřeby. Téměř 28 % respondentů taktéž využívá podpory svých kolegů. Jak sama mohu vidět v praxi, bez diskuse a podpory ostatních to nejde. Přenos zkušeností a informací mezi kolegy, je jedna z nejdůležitějších věcí v naší práci.

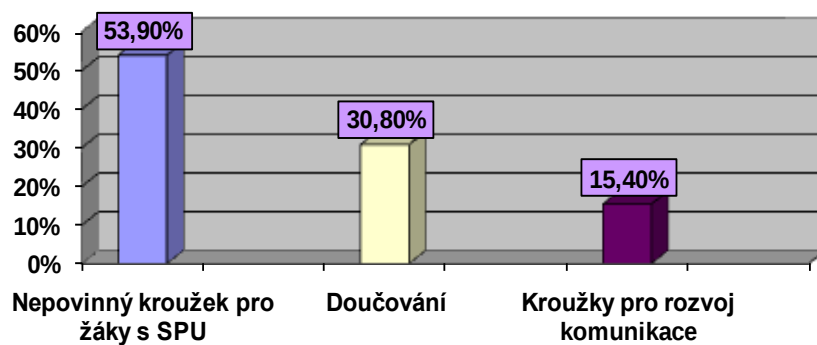
10. Využití reedukační činnosti



Graf č. 10 Využití reedukační činnosti

Poslední otázky byly mířeny na zjištění dalších forem podpory pro žáky s SPU na základních školách ve zvoleném regionu. Jak můžeme vidět, více jak polovina respondentů ve škole na které působí, nevyužívá žádné formy reedukace pro žáky s SPU mimo výuku. To je pro mě velice překvapivé zjištění, jelikož jsem doposud byla toho názoru, že téměř na všech školách podobná podpora žáků s SPU funguje.

11. Formy reedukace



Graf č. 11 Jednotlivé formy reedukační činnosti

Jednotlivé odpovědi učitelů a asistentů, kteří nějakou formou žáky s SPU podporují, jsem rozdělila do tří kategorií. Největší zastoupení mají nepovinné kroužky, které ve svých názvech nesou různá „zaměření“, dle kterých můžeme soudit, že se jedná právě o kroužky především pro žáky s SPU. Necelých 31 % odpovědí neslo v názvu slovo doučování a dalších 15 % odpovídajících podporuje své žáky formou různých kroužků zaměřených na rozvoj komunikačních schopností.

4.3.2 Analýza práce žáků se SPU na pracovních listech

Druhou část výzkumného projektu diplomové práce, na kterou jsem se těšila nejspíš ze všeho nejvíce, se týká tvorby pracovních listů, což je jednou z hlavních náplní mé práce, právě na kroužek pro děti s SPU. Jednotlivá témata volím podle potřeb jednotlivých žáků, ale většinou jsou zaměřena především na procvičování několika oblastí. Jedná se o nácvik pravolevé orientace, zrakové a sluchové pozornosti, jemné motoriky, grafomotoriky, a také rozvoj komunikačních schopností. Skvělé je, že své pracovní listy mohu vždy ověřit v praxi, a tedy mohu pracovat na případném vylepšení jednotlivých úkolů a aktivit.

Pracovní listy jsou předkládány žákům ze základní školy T. G. Masaryka ve Svitavách v rámci nepovinného kroužku pro žáky s SPU. Kroužek navštěvuje 10 žáků a větší část tvoří žáci prvních a druhých tříd. Scházíme se jednou týdně na 60 minut a s některými žáky individuálně, podle potřeby. Většinou začínáme kroužek nějakou aktivitou všichni společně, a poté jsou žáci rozděleny do skupinek podle potřeb procvičování jednotlivých témat. V závěru hodnotíme společně s žáky odvedenou práci a často zařazujeme relaxační cvičení či odpočinkovou aktivitu. Uvádím pracovní listy zaměřené především na žáky prvních a druhých tříd. Rodiče žáků jsou aktivitami v kroužku nadšeni a většinou slýcháváme pouze pozitivní ohlasy a zlepšení žáků ve výuce, což je jedním z hlavních cílů naší práce.

1. Nácvik pravolevé orientace

Ročník:

1. – 2.

Časová náročnost:

15 minut

Pomůcky:

Pastelky

Autor:

Kamila Rybinová

Cíle:

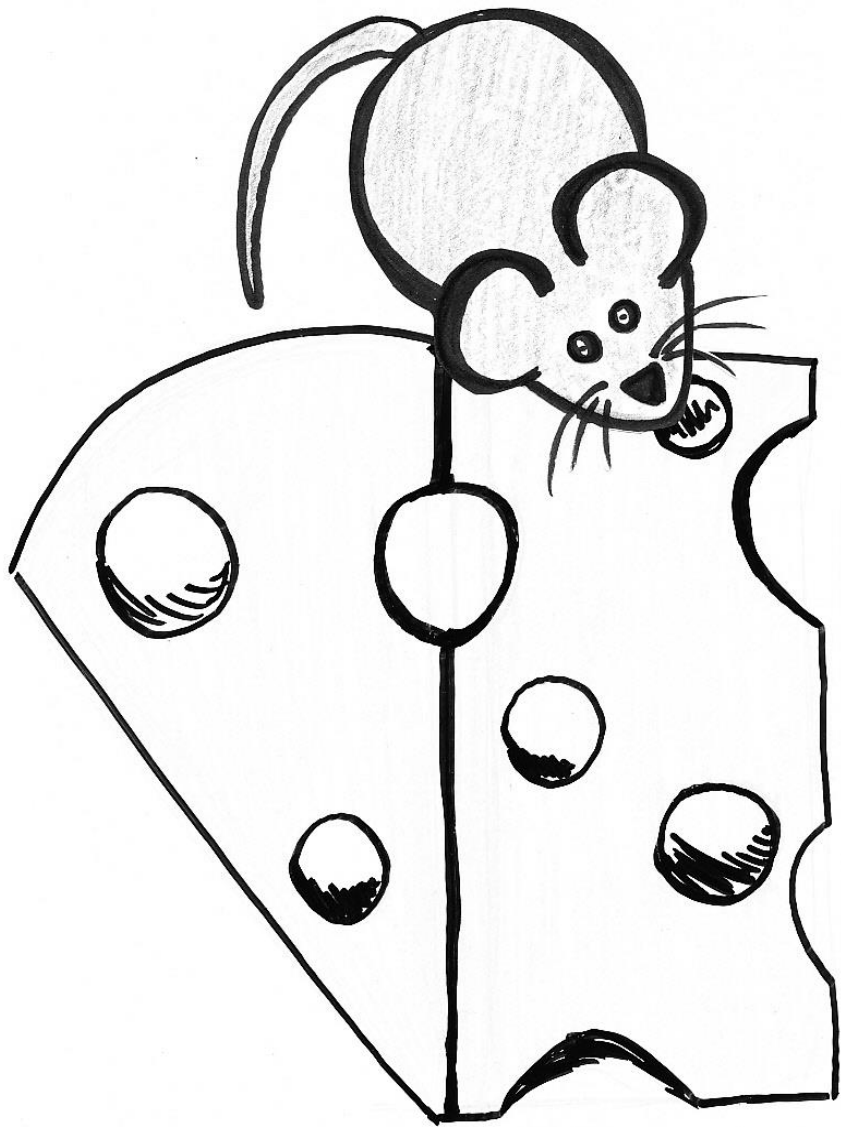
- žák si procvičí pravolevou orientaci pomocí obrázků
- žák rozumí pokynům nahoře, dole, vpravo, vlevo, vedle, pod,...

Postup:

Žáci jsou před jednotlivými úkoly motivováni nějakým příběhem, který se vztahuje k obrázkům. Např.: myšička Šedivka se vydala hledat potravu, našla sýr Ementál, který voněl na dálku. Šedivka se nejdříve posadila vedle sýra, potom nahoru, dolů, vpravo, vlevo, doprostřed, aby mohla ochutnat co nejvíce z této dobroty. (myšku pokládáme podle potřeby)

Na okénku seděla kočička a vyhřívala se. Nejdříve si lehla vpravo nahoru, vlevo dolů, vlevo nahoru, vlevo dolů. (kočičku pokládáme dle potřeby)

S žákem úkol opakujeme alespoň třikrát. Můžeme proložit nějakou pohybovou chvilkou: „Když já se natáhnu, vysoko dosáhnu, když já se skrčím, vysoko skočím, když já si sednu, ani se nehnu.“





2. Zrakové vnímání

Ročník:

1. a 2.

Časová náročnost:

Každý list cca 10 min.

Pomůcky:

Pastelky, tužka

Autor:

Kamila Rybinová

Cíle:

- žák dokáže rozlišit větší a menší tvary, rozlišuje správně a špatně napsané číslice, písmena
- žák umí rozdělit text na jednotlivá slova
- žák rozlišuje psanou a tiskací podobu písmen

Postup:

Pracovní list, ve kterém žák rozlišuje menší a větší tvary, je určen především pro 1. ročník.

Opět pro začátek práce žáka motivujeme. Můžeme si např. zopakovat číselnou řadu a probraná písmena, aby si žák připomenul správnou podobu čísel a písmen.

Jako motivaci můžeme použít příběh z obchodu, kde jsem měla možnost si koupit velký rohlík a menší rohlík, rozhodla jsem se pro ten menší. Situaci znázorníme pomocí obrázků. Žák také musí dodržet pokynů: podtrhni, zakroužkuj.

Další pracovní list je určen pro druháky. Rozdělují text na jednotlivá slova. K motivaci může posloužit vymýšlení různých slov na danou hlásku či využít hry slovního fotbalu.

Ve třetím případě (1. i 2. ročník) je pro žáky vyrobeno „písmenkové divadélko“. K motivaci poslouží povídání o divadle- co mohu vidět na své vstupence a podle čeho

poznám, na jaké sedadlo si mohu sednout. V našem případě nebudou na pomyslných sedadlech čísla, ale písmenka. Žák dostane přiděleno písmenko, to musí na kartičku napsat psacím písmem, a poté přiložit na tiskací podobu písmene. Kartičky jsou opatřeny suchým zipem, takže manipulace je velmi jednoduchá. Samozřejmě, že volíme ta písmena, o kterých víme, že je žáci již probrali.

● ZAKROUŽKUJ SPRÁVNÉ TVARY

123456789101112131415161718192021222324252627282930313233343536373839404142434445464748495051525354555657585960616263646566676869707172737475767778798081828384858687888990919293949596979899100

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

● PODTRHNI MENŠÍ TVARY

0 0 0 1 1 1 1 2 2 2 3 3 3 4 4 4 5 5 5 6 6 6 7 7 7 8 8 8 9 9 9

1 1 1 2 2 2 3 3 3 4 4 4 5 5 5 6 6 6 7 7 7 8 8 8 9 9 9

1 1 2 2 3 3 4 4 4 A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

ROZDĚL SLOVA

DOMEČEK MÁ MASLO NĚHODIN Y PTÁK

TATÍNEK PAPIR KNIHA TĚ TALEV

TELEVIZE SEŠIT TOPINKA AUTO

OSEL LETADLO PICE EES OONA

INDIÁN NOCCOPÁNEK KLASSEN

Mm

Ťť

Oo

Č

Bb

Vv

Rr

Ee

Chch

Aa

Yy

Qq

Ii

Sš

Kk

Dd

3. Grafomotorika, jemná motorika

Ročník

1.-3.

Časová náročnost:

35 min.

Pomůcky:

Pastelky, tužka

Autor:

Kamila Rybinová

Cíle:

- žák dodržuje správné návyky psaní (sezení, držení psacího náčiní)
- žák dokončí obrázek podle předlohy

Postup:

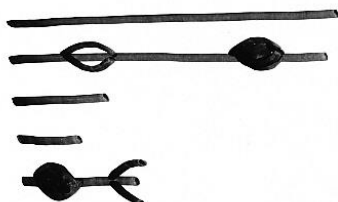
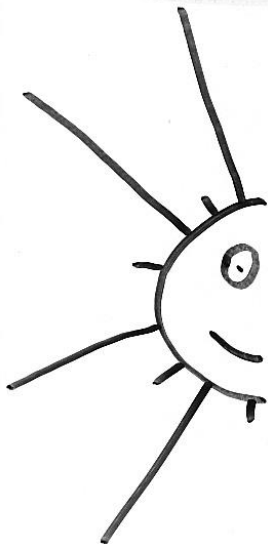
Grafomotorická cvičení jsou velmi dobrou pomůckou pro nácvik správného držení psacího náčiní a ostatních návyků při psaní.

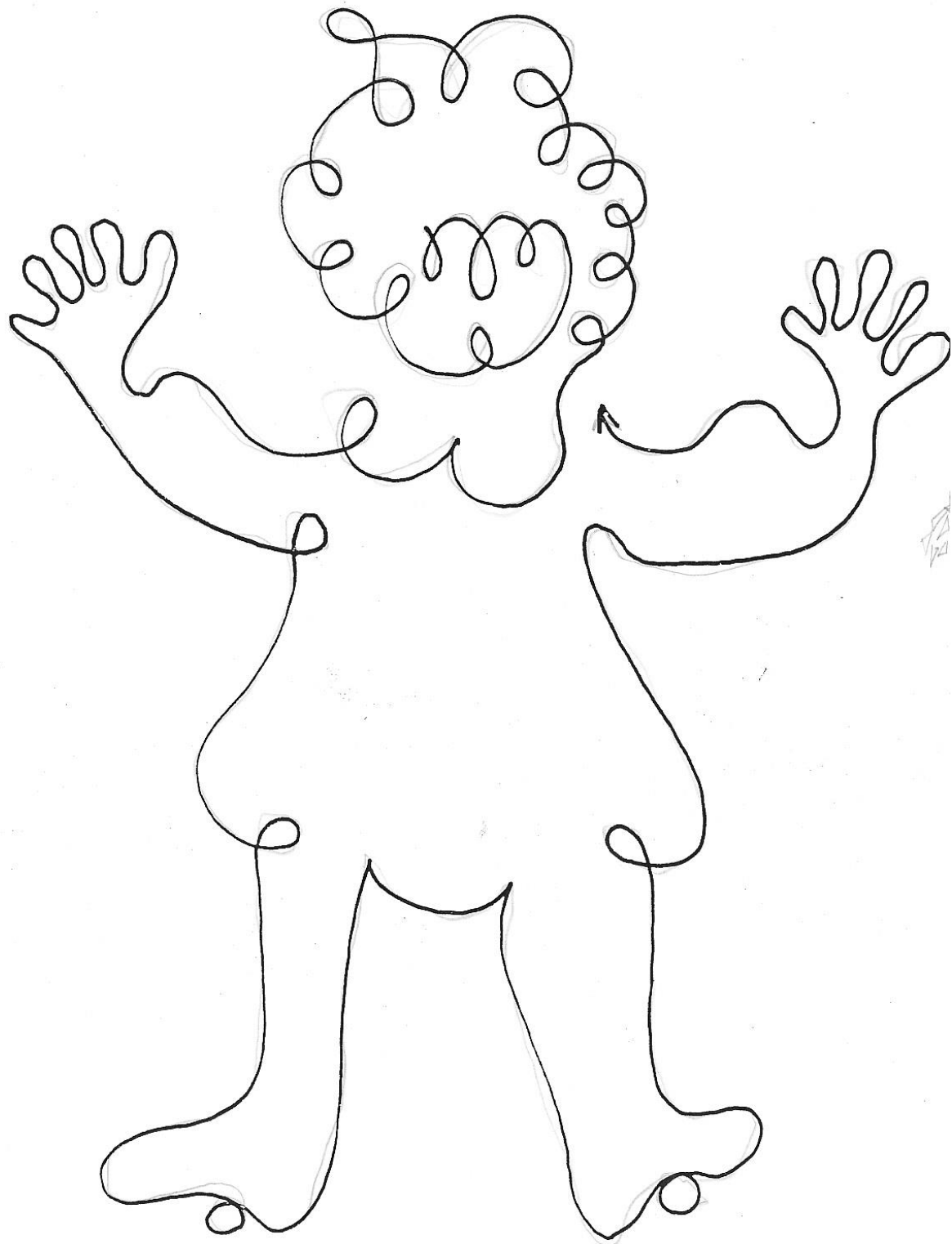
K jednotlivým listům poslouží motivační básničky, které žáku pomohou lépe pochopit zadání. Např.: „Panenka jde jako vánek, jedním tahem na obrázek.“ Jednotlivé aktivity můžeme prokládat cvičeními pro nácvik jemné motoriky – modelování písmen, číslic pomocí provázků, muchlání papíru do kouliček či přebírání fazolek z jedné misky do druhé. Velmi oblíbenou aktivitou je poznávání písmen, číslic poslepu.

AUTO OBČAS ZABRZDÍ, A NĚ SE TUŽKU PŘITLAČIT A
ODLEHČIT.



DOKONČI OBRÁZKY





4.4 Závěry výzkumného šetření

Jednotlivé otázky dotazníku byly vybrány tak, abych získala odpověď na výzkumné otázky a hypotézy, které byly stanoveny na začátku. Jednou z nich bylo získat přehled o tom, jak si učitelé a asistenti počínají s reedukační činností s žáky s SPU, a jaké formy reedukace používají. Ve svitavském regionu bylo zjištěno, že ti učitelé, kteří mimo výuku nějak s žáky s SPU spolupracují, využívají především forem doučování jednotlivých žáků a kroužků, nějak zaměřených na reedukaci. Taktéž bylo předpokládáno jisté ovlivnění ostatních žáků přítomností žáků s SPU ve třídě, což s potvrdilo. Dle toho, co někteří respondenti připsali do otevřených otázek mohu soudit, že především pracovní tempo ostatních žáků je ovlivňováno přítomností žáků s SPU. Cílem jedné z výzkumných otázek bylo také zmapovat situaci v oblasti spolupráce učitelů a asistentů. Z jednotlivých odpovědí bylo jasné, že někteří učitelé považují spolupráci s asistentem za něco „navíc“ a cítí se být nuceni vymýšlet asistentovi práci a tudíž jim nezbývá dostatek prostoru pro vlastní přípravu. Podle mého názoru by měla mezi asistentem a učitelem fungovat pravidelná komunikace, která by pomohla nastavit určitá pravidla, a vedla by k vzájemnému pochopení, které jistě nepocítí pouze učitel a asistent, ale především žáci.

Obecně vzato, výsledky dotazníkového šetření jsou pozitivní. Pozitivní v tom smyslu, že většina učitelů na prvním stupni základních škol je s přítomností asistenta ve své třídě smířena, a dokonce považují společnou práci za plnohodnotnou.

Pokud bych měla na dotazníku něco změnit, směřovala bych více otázek pouze asistentům. Takto jsem získala především názory učitelů na asistenty. Nicméně výsledky dotazníkového šetření ve mně vyvolaly spoustu dalších otázek, na které snad najdu odpovědi ve své nynější i budoucí praxi nebo například formou dalšího výzkumu.

Ve druhé části diplomové práce spolupracovalo několik žáků prvních tříd na vytvořených pracovních listech. V rámci reedukačního kroužku SPU, který na ZŠ T. G. Masaryka ve Svitavách vedu, jsem tyto listy ověřila v praxi. Jednotliví žáci spolupracovali bez větších problémů. Jak jsem si sama ověřila, při vytváření pracovních listů, je důležité stanovení cílů a metod, jak s žáky budu pracovat. Na druhou stranu, je také velmi důležitá zpětná vazba a reflexe. Jelikož se velmi jednoduše může stát, že se tzv. „zadrhneme“ na jednom konkrétním úkolu, je potřeba být pohotový a schopný na danou situaci reagovat a vyhodnotit, popřípadě zapracovat na tom, co by se v zadání či výkladu dalo zlepšit. Velmi důležitá byla naše spolupráce a komunikace, především při zadávání úkolů. Žáky práce

bavila a procvičili si jednotlivé oblasti specifických poruch učení. Při vytváření pracovních listů je vždy důležité, aby práce žáky zaujala a úkoly plnily s nadšením a zájmem, což se, dle mého názoru, v tomto případě splnilo.

Závěr

Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod. Příčiny vzniku jsou genetické vlivy, dispoziční příčiny, nepříznivý vliv v rodinném prostředí, lehké mozkové postižení, či nepříznivé podmínky ve školním prostředí. Pro žáka s SPU je charakteristické, že jeho podávané školní výkony neodpovídají jeho rozumové schopnosti.

U předškolních dětí a žáků v první třídě se provádí screening. Po nástupu dětí depistáž provádí učitel, ale diagnostiku provádí v pedagogicko-psychologických poradnách. Je lepší vzniku specifických poruch učení předejít, než jen reedukace, se kterou se jedinec bude setkávat po celý život. IVP je velkým přínosem pro dítě, jelikož může pracovat dle svých schopností, svým individuálním tempem a vyhnout se tak stresu.

Reedukací označujeme soubor speciálně pedagogických postupů. Jeho výsledkem není jen rozvoj porušených funkcí a vytvoření potřebné dovednosti, ale i na kompenzaci plynoucí ze SPU. Chyby při reedukaci jsou – hubování, vyčítání, vymáhání slibů, každodenní psaní diktátů, učení se zpaměti bez pochopení. Odpírání chvály.

Na začátku této diplomové práce byly stanoveny tři hlavní cíle: charakterizovat problematiku specifických poruch učení a zmapovat legislativu poradenského systému; zmapovat reedukační činnost učitelů a asistentů na 1. stupni ZŠ ve zvoleném regionu; vytvořit několik pracovních listů na určité zaměřených na určité reedukační činnosti pro žáky s SPU. Podle mého názoru byly všechny tyto cíle úspěšně splněny. Teoretická část mé práce zahrnuje spoustu náhledů a názorů na problematiku specifických poruch učení. Je velmi zajímavé sledovat zmíněnou oblast různými pohledy.

Výzkumný projekt této diplomové práce je rozdělena do dvou částí, přičemž první část zkoumala, mimo jiné, formou dotazníkového šetření spolupráci učitelů a asistentů na základních školách, a taktéž formy reedukačních činností pro žáky s SPU. Bylo velmi

zajímavé sledovat názory učitelů na některé otázky. Druhá část obsahuje několik vytvořených pracovních listů pro žáky 1. stupně ZŠ, které byly zaměřeny na procvičení několika oblastí SPU.

Na závěr je třeba uvést, že je opravdu velmi důležité podporovat spolupráci asistentů a učitelů na základních školách. Podle mého názoru je potřeba si uvědomit, že asistent ve třídě není někdo, kdo by měl působit jako někdo „navíc“, ale někdo, kdo může být velice užitečný, zvláště pak pro žáky, kteří učivo nezvládají tak, jak by bylo potřeba. Doufejme, že doba inkluze, reedukace a asistentů ve třídách by mohla být cestou, jak předcházet označování některých žáků jako problémových a především pak dobou, kdy žák není vystavován stresu jen proto, že mu něco nejde, tak, jako ostatním.

S žáky raného školníku věku jsem začala blíže pracovat minulý rok v rámci funkce asistenta pedagoga na základní škole T. G. Masaryka ve Svitavách, kde jsem působila v první třídě. Nejen díky studiu na vysoké škole, ale právě tedy především kvůli této práci jsem se začala blíže zajímat o přítomnost asistentů ve třídách na prvním stupni základních škol. Zmíněná základní škola, na které tento školní rok již nepůsobím jako asistent pedagoga, ale jako speciální pedagog v rámci evropského projektu, je celkově hodně nakloněna inkluzi, a také spolupráci například se školním psychologem, školními asistenty i asistenty pedagoga. O to více jsem toužila získat více informací o tom, jaký mají jednotliví učitelé na přítomnost asistentů ve třídě názor, a jak vypadá jejich spolupráce.

Shrnutí

Cílem diplomové práce a výzkumného projektu je popsat reedukaci žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na raný školní věk. Včasná diagnostika a pomoc odborníka je jistým zmírněním jednotlivých poruch. Další cíle práce jsou: zmapovat reedukační činnost učitelů a asistentů na 1. stupni ZŠ a její formy ve zvoleném regionu, a taktéž vytvořit několik pracovních listů pro žáky s SPU.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do tří kapitol, kde se především zabývám terminologií, klasifikací, legislativou a reedukací. Čtvrtá kapitola, praktická část práce, je tvořena dotazníkovým šetřením, kde jsou popsány jednotlivé výzkumné cíle a otázky. Výsledky dotazníkového šetření jsou shrnuty a popsány v podobě grafů. Druhou část pak tvoří analýza pracovních listů, které byly ověřeny v praxi v rámci reedukačního kroužku pro žáky s SPU, který sama vedu.

Summary

At the beginning of this diploma thesis there were these main aims to achieve: to describe young learners's reeducation because right diagnostics and also an expert help can be the way how to make these problems better. Another aims are: to map the reeducation in a selected region and its forms; to create some worksheets for pupils with Specific Learning Disabilities.

The theoretic part of this thesis form three parts which are focused on terminology, classification, reeducation and legislative. As for the research part, the main aim was to create the research of reeducation and cooperation between teachers and assistants at primary schools in selected region. For the second part of the research part, I created some worksheets for young learners with Specific Learning Disabilities and its practice.

Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení*. Brno: Paido. 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: MU. 2013. ISBN 978-80-210-6678-6.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: MU, 2015. ISBN 978-80-210-8093-5.

DVOŘÁK, J. *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. 2003, ISBN 80-902536-5-2.

FISCHER, S., Škoda J., Svoboda, Z., Zilcher, L. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton. 2014. ISBN 978-80-7387-792-7

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0645-3.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ H. a kol. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: D + H. 2007. ISBN 978-80-903579-7-6.

KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení v současné škole a cestách k jejich řešení*: Metodický text pro učitele základních a speciálních škol. Praha: TECH-MARKET, 1997. ISBN 80-86114-13-9.

KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2002. ISBN 80-7020-102-9.

KOŠČ, L. *Psychológia učenia a jej neuropsychologické základy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987.

KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.

KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*: sborník. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-244-0.

MAREŠ, Jiří, ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Jinočany: HaH, 1993. ISBN 80-85467-56-9.

NOVÁK, J. *Dyskalkulie*. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2004. ISBN 80-7311-029-6.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-931-6.

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

PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-142-3.

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

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-262-0405

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi, Komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: GRADA Publishing a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4369.

VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-2.

VALENTA, M. a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

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

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009. 978-80-7367-514-1.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Seznam příloh:

Příloha č. 1 – dotazník pro učitele a asistenty

Příloha č. 2 – Žáci při práci s pracovními listy

Příloha č.1

Zvu vás k vyplnění formuláře:

Dotazník k Diplomové práci

1. Vyberte typ školy, na které působíte, a počet žáků na 1. stupni. *

- ☐ • Malotřídní ZŠ do 150 žáků
- ☐ • Úplná ZŠ 150-300 žáků
- ☐ • Úplná ZŠ 300- 500 žáků

2. Napište prosím funkci, ve které na vaší škole působíte. Pokud jste zvolil odpověď a, pokračujte na otázku č. 4. *

- ☐ • Učitel/učitelka na 1. stupni
- ☐ • Asistent pedagoga
- ☐ • Osobní asistent

3. Uveďte prosím Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti kvalifikace pro práci osobního asistenta či asistenta pedagoga. Pokračujte na otázku č. 7.

4. Působí ve Vaší třídě asistent pedagoga nebo osobní asistent?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

5. Pokud ano, považujete vaši spolupráci za plnohodnotnou? *

- ☐ a. Rozhodně ano
- ☐ b. Spíše ano
- ☐ c. 50/50
- ☐ d. Spíše ne
- ☐ e. Rozhodně ne

6. Považujete přítomnost asistenta ve vaší třídě za zbytečnou, pokud ano, proč?

- ☐ Ano, liší se hodně
- ☐ Volím stejný přístup pro všechny
- ☐ Liší se, ale nijak rapidně
- ☐ Možnost 1

7. Jsou používané metody pro děti s SPU odlišné od běžných metod a přístupů? *

- ☐ Nesmyslnost
- ☐ Nedostatek času zaměstnávat asistenta

8. Vnímáte ovlivnění ostatních žáků přítomností žáků s SPU?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

9. Jaké formy podpory k udržení a rozvoji metod práce s žáky s SPU používáte na Vaší škole? *

- ☐ Metodické kurzy
- ☐ podpora kolegů
- ☐ Média

10. Využíváte na vaší škole nějakou formu podpory pro žáky s SPU mimo vyučování? *

- ☐ Ano
- ☐ Ne

11. Pokud jste zvolili odpověď ano, připište prosím jakou formu využíváte. *

Příloha č.2



