

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky

**Pomůcky k reedukaci specifických
poruch učení v českém jazyce**

Diplomová práce

Brno 2022

Vedoucí práce:

PhDr. Ivana Márová, Ph.D.

Autor práce:

Bc. Martina Potschová

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Ivaně Márové, Ph.D za odborné vedení diplomové práce, za přínosné konzultace, cenné rady a doporučení. Také bych chtěla poděkovat všem členům rodiny, kteří mě podporovali nejen v době psaní této práce, ale po celou dobu studia.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných 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.

V Brně 20. dubna 2022

.....

Martina Potschová

OBSAH

ÚVOD.....	5
1. TEORETICKÉ PŘEDPOKLADY.....	7
1.1 Definice specifických poruch učení.....	7
1.2 Etiologie specifických poruch učení.....	9
1.3 Rizika vzniku poruch učení a jejich prevence.....	11
1.4 Diagnostika specifických poruch učení.....	13
1.5 Charakteristika jednotlivých specifických poruch učení.....	15
2. NÁPRAVA A REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	19
2.1 Charakteristika procesu reedukace.....	19
2.2 Deficity dílčích funkcí.....	21
2.3 Reedukační postupy dyslexie.....	23
2.4 Reedukační postupy dysortografie.....	25
2.5 Reedukační postupy dysgrafie.....	27
3. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V ČESKÉM JAZYCE.....	30
3.1 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.....	30
3.2 Vliv specifických poruch učení na výuku.....	32
3.3 Podpůrná opatření ve škole.....	34
3.4 Výuka českého jazyka na 1. stupni základní školy.....	37
3.5 Metody výuky čtení a psaní.....	39
4. VÝZKUMNÁ ČÁST – POMŮCKY A JEJICH VLIV NA REEDUKACI ŽÁKŮ.....	42
4.1 Cíle a metodika výzkumného šetření.....	42
4.2 Výzkumný vzorek.....	44
4.3 Analýza výzkumných zjištění.....	54
4.4 Závěry výzkumných zjištění.....	63
ZÁVĚR.....	68
SHRNUTÍ.....	69
SUMMARY.....	70
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	71
SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ.....	75
SEZNAM PŘÍLOH.....	76

ÚVOD

Specifické poruchy učení jsou skupinou poruch projevujících se výraznými obtížemi při získávání a používání schopnosti naslouchat, mluvit, číst, psát a usuzovat nebo obtížemi při získávání matematických dovedností. Tyto obtíže nejsou důsledkem sníženého intelektu, nedostatečné edukace či nepodnětného sociálního prostředí, ale vycházejí z vnitřních dispozic každého jedince. Podstatou specifických poruch učení je oslabení dílčích funkcí – zrakového vnímání, sluchového vnímání, paměti, pozornosti, prostorové orientace a dalších.

Mezi specifické poruchy učení, které mají nejvýraznější vliv na výuku českého jazyka, řadíme dyslexii, dysortografii a dysgrafii. Žáci s těmito poruchami potřebují speciálně pedagogickou péči a reedukaci uvedených poruch. Reedukace je proces, ve kterém se usiluje o změny v projevech, které přispějí k nápravě postižené funkce. Reedukační proces by měl být individualizovaný a zaměřený na konkrétní deficity konkrétního žáka.

V první teoretické kapitole byly definovány specifické poruchy učení, byly charakterizovány jednotlivé typy vzniku těchto poruch, jejich projevy, možné příčiny vzniku a prevence a také byly popsány možnosti diagnostikování jednotlivých poruch. Druhá kapitola se zabývá reedukačním procesem těch specifických poruch učení, které mohou ovlivnit výuku a osvojování učiva českého jazyka – dyslexie, dysortografie a dysgrafie. Byly uvedeny vhodné postupy k rozvoji dílčích funkcí, které jsou příčinou těchto poruch a vhodné postupy k nápravě potíží, které se u jednotlivých poruch vyskytují. Třetí a poslední teoretická kapitola shrnula způsoby, jakými mohou být žáci se specifickými poruchami učení vzdělávání vzhledem na své potřeby, a to z hlediska praktických přístupů k nim i z hlediska současné legislativy. Zabývali jsme se výukou českého jazyka na první stupni základní školy, neboť v praktická část se zabývá konkrétními pomůckami pro výuku českého jazyka.

Cílem výzkumného šetření v praktické části bylo ověřit efektivitu autorských výukových pomůcek při reedukaci specifických poruch učení. V rámci tohoto šetření byly analyzovány konkrétní obtíže osmi žáků 3. – 5. ročníku základní školy, kteří mají diagnostikované poruchy učení mající vliv na výuku českého jazyka. Na základě této analýzy byla sestavena sada pomůcek, se kterou následně po dobu několika týdnů s žáky pracovali školní speciální pedagogové v rámci hodin speciálně pedagogické péče. Tito školní speciální pedagogové byli respondenty výzkumného šetření

a hodnotili efektivitu používaných pomůcek. Zjištěné výsledky mohou posloužit speciálním pedagogům při snaze o rozšíření či zpestření portfolia pomůcek využívaných při hodinách reedukace specifických poruch učení v českém jazyce. Sesbírané zkušenosti poslouží také při vývoji dalších pomůcek.

1. TEORETICKÉ PŘEDPOKLADY

1.1 Definice specifických poruch učení

Specifické poruchy učení bývají definovány různými autory různě. Vzhledem ke skutečnosti, že zahraniční pojetí problematiky bývá velmi často východiskem pro pojetí české, bude v úvodu představeno hned několik definic specifických poruch učení.

Zahraníční literatura pracuje nejčastěji s definicí dle IDEA z roku 2014 „*Termín specifická porucha učení znamená poruchu jednoho nebo více základních psychologických procesů, které se podílejí na porozumění nebo používání jazyka, mluveného nebo psaného, tato porucha se může projevat nedokonalou schopností naslouchat, myslet, mluvit, psát, hláskovat nebo provádět matematické výpočty.*“

Prostřednictvím IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) je zpřístupňováno bezplatné vzdělávání a služby dětem se speciálními potřebami v celých Spojených státech. (Kavale, Spaulding, Beam, 2009; About IDEA - Individuals with Disabilities Education Act, 2022)

V českém prostředí bývá často citován Valenta (2015), který definuje specifické poruchy učení jako „*specifické vývojové poruchy školních dovedností, různorodá skupina poruch projevujících se výraznými obtížemi při získávání a používání schopnosti naslouchat, mluvit, číst, psát a usuzovat nebo obtížemi při získávání matematických dovedností.*“

Michalová (2016) uvádí, že existuje nepřeborné množství definic po celém světě a uvádí několik termínů z různých států. V americké literatuře se setkáme s termínem specific learning disabilities (specifické poruchy učení) a v anglické literatuře se setkáme s termínem specific learning difficulties (specifické obtíže v učení). V německé literatuře se setkáme s termíny Spezielle Lernprobleme (speciální problémy učení). V anglické literatuře se setkáme také s pojmem specific developmental dyslexia (specifická vývojová dyslexie). I ve francouzštině se setkáváme s pojmem **dyslexie**, který v širším slova smyslu označuje všechny poruchy učení. Také Španělé pro všechny poruchy učení určili souhrnný termín dyslexia infantil.

Bartoňová (2010) uvádí, že termín dyslexie, který v České republice označuje poruchu čtení, bývá také užíván pro označení poruch učení jako celku a Pokorná

(2010) jako konsenzus dosavadního bádání uvádí tuto definici dyslexie: „*Je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, který však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince.*“

Dyslexii shrnuje také Jošt (2011, s. 20) a to takto: „*Dyslexii se rozumí omezená schopnost naučit se číst navzdory normální inteligenci, dobrému tělesnému i duševnímu zdraví, přiměřené vzdělávací nabídce, motivaci a vyvíjenému úsilí dotyčného jedince.*“

Zelinková (2015) uvádí, že se jedná o heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky a rovněž uvádí, že vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.

Výchozím bodem pro pojetí problematiky i názvosloví specifických poruch učení pro obory speciální pedagogiky i psychologie je lékařská terminologie. V 10. mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10 klasifikace, 2022) můžeme nalézt diagnózu s označením F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností, která je definována takto: „*Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časně fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.*“ Další členění bude uvedeno v následující části této podkapitoly.

Pro specifické poruchy učení používáme zkratku SPU a na základě obecné definice specifických poruch učení můžeme definovat jednotlivé specifické poruchy, **dyslexii** – poruchu čtení, **dysgrafii** – poruchu psaní, **dysortografii** – poruchu pravopisu, **dyskalkulii** – poruchu počítání, **dyspinxii** – poruchu kreslení, **dysmúzii** – poruchu hudebnosti, **dyspraxii** – poruchu koordinace pohybů. Málokdy se lze setkat se žáky, kteří trpí pouze jednou z uvedených poruch. Proto je třeba na žáka nahlížet z hlediska vývoje celé osobnosti a zohlednit skutečnost, že se projevy specifických poruch učení často vzájemně kombinují.

1.2 Etiologie specifických poruch učení

Jucovičová a Žáčková (2008, s. 8) uvádějí „*Specifické poruchy učení vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje i dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. Někdy je etiologie neznámá nebo nepříliš jasná. Uvádí se souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohumorální činností mozku, případně s poruchami vývoje dítěte.*“

Podle Michalové (2016, s. 41) nejsou objektivní příčiny vzniku SPU jednoznačně definovány. SPU může být zapříčiněna jak stavebními a funkčními změnami v centrální nervové soustavě, tak nedostatečným rozvojem některých psychických funkcí. Obtíže může způsobovat i slabá souhra a spolupráce obou hemisfér mozku.

Jucovičová (2020) zmiňuje, že specifikem SPU je také to, že intelektové schopnosti žáků s těmito poruchami bývají na odpovídající úrovni – jsou průměrné až nadprůměrné. Specifická porucha učení tedy není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi, ale plyne z jiných příčin. A zmiňuje, že proto bývají tyto poruchy označovány také jako **mimointelektové**.

Valenta (2015) uvádí, že „*Obtíže vycházejí z vnitřních dispozic každého jedince a nejsou důsledkem sníženého intelektu, nedostatečné edukace či nepodnětného sociálního prostředí. Předpokládá se, že jsou způsobeny dysfunkcí centrální nervové soustavy a mohou trvat po celý život.*“

Příčinou specifických poruch učení může být odlišná funkce centrální nervové soustavy a oslabená funkce spolupráce mozkových hemisfér (medicínská rovina), ale také deficity v oblasti kognitivních funkcí (kognitivní rovina), což zahrnuje řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, paměť, pozornost. Mezi příčinami specifických poruch učení bývají ještě zmiňovány vnější příčiny (behaviorální rovina), což zahrnuje užití metody při výuce čtení, psaní, pravopisu a počítání, vzdělávací podmínky a možnosti. To může být předmětem určitých sporů, neboť příčiny v behaviorální rovině samotné nemohou být příčinou specifických poruch učení. Pokud by tomu tak bylo, je třeba uvažovat spíše o tzv. didaktogenních poruchách – působení vyučujícího na žáka či třídu takovým způsobem, že vede k poškození žáků (srov. Michalová 2016; Bartoňová, 2007; Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Problematika poruch učení z medicínského hlediska je zpracována Šlapalem, jehož pojetí vychází z prací Matějčka a jeho kolegů z Dolních Počernic (Jirásek, Kučera, Langmeyer, Žlab), Šlapal (2007), zmiňuje pojem **lehká mozková dysfunkce** (zkratka LMD), definuje jej jako „*projev časného, obvykle méně rozsáhlého i méně závažného neprogresivního poškození mozku*“ a mezi klinickými příznaky zmiňuje mimo jiné poruchy motoriky ve smyslu celkové neobratnosti, špatnou pohybovou koordinaci, sníženou pozornost, poruchy soustředění i paměti, nevyrovnanost psychické výkonnosti, emocionální nevyrovnanost až změny osobnosti, poruchy chování a samotné SPU.

S pojmem lehká mozková dysfunkce (LMD) se setkáme také ve starší české literatuře, Průcha, Walterová, Mareš (2013) definují LMD jako „*odchylky mentálního vývoje od normálu, které vznikají buď prenatálně (v průběhu těhotenství matky), nebo komplikacemi během porodu či krátce po porodu. Projevují se sníženou pozorností jedince, hyperaktivitou, impulzivitou; ve škole pak často specifickými poruchami učení.*“ Současná terminologie speciální pedagogiky se spíše přiklání k používání pojmů **ADD** (Attention Deficit Disorder) – porucha pozornosti a **ADHD** (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) – porucha pozornosti s hyperaktivitou.

Jako nejčastější determinant školního neúspěchu žáka bývá označováno nezvládnutí porozumění psanému textu. Žáka ve čtení ovlivňují také poruchy řeči, jak zmiňuje např. Jucovičová (2020). Poruchy řeči mohou přetrvávat i na druhém stupni základní školy. Žák s poruchou řeči chybně čte a chybně píše, protože jeho výslovnost výrazně zpomaluje tempo při čtení náročnějších typů slov se shluky souhlásek a čtení je tedy neplýnulé. Jucovičová a Žáčková (2012) zmiňují, že v anamnéze žáků s dysortografií bývá často zaznamenána i několikaletá spolupráce s logopedem.

Kučera v 60. letech 20. stol. na základě rozboru případů svých dětských klientů v psychiatrické léčebně v Praze v Dolních Počernicích rozlišil čtyři základní etiologické skupiny dyslektiků. Z jeho pojetí vycházejí další čeští autoři a tehdejší zjištění nejsou v rozporu se současnými zjištěními. Nejčastější etiologickou skupinou je **encefalopatická skupina** dyslektiků, která zastupuje polovinu případů a jedná se o drobné poškození mozku, ke kterému došlo během porodu anebo krátce po něm. Druhou nejčastější etiologickou skupinou je **hereditární skupina** dyslektiků, která zastupuje pětinu případů, a představuje prokazatelnou přítomnost poruch sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte, které nemusely být diagnostikovány, ale v anamnéze jsou popsány symptomy. Kombinací obou předchozích faktorů se

dyslektiků řadí do **hereditárně-encefalopatické skupiny**, která představuje 15 % všech dyslektiků. U zbývajících 15 % se jedná o nejasnou příčinu, případně neurotickou etiologii. (Michalová, 2016; Zelinková, 2015).

Nežřídká bývá u dětí se specifickými poruchami učení v prvotní fázi diagnostikována **vývojová dysfázie**. Jedná se o specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje neschopností nebo sníženou schopností verbálně komunikovat již v raném věku. Tato porucha má systémový charakter a zasahuje vývoj řeči ve všech jazykových rovinách. U vývojové dysfázie lze zaznamenat nerovnoměrný vývoj dítěte v mnoha dalších oblastech vč. kognitivních funkcí, jejichž oslabení, jak již bylo zmíněno, je příčinou vzniku poruch učení (Klenková, 2006).

1.3 Rizika vzniku poruch učení a jejich prevence

Jucovičová a Žáčková (2012) uvádějí, že již v předškolním věku lze zachytit určité potíže signalizující vznik poruch učení. Vady řeči, které jsou vznikem poruchy fonemického sluchu byly zmíněny v předchozí podkapitole.

Mezi rizikové faktory pro výskyt poruch učení u dítěte před zahájením školní docházky můžeme zahrnout nedostatečný nebo pomalý pohybový vývoj (potíže s jízdou na koloběžce, na kole), potíže s hrubou motorikou (stoj na jedné noze), potíže s jemnou motorikou (zavazování tkaniček, zapínání knoflíků), potíže s grafomotorikou (nechuť ke kreslení, potíže s obkreslováním tvarů), potíže s prostorovou představivostí (neschopnost postavit puzzle nebo stavebnici podle návodu).

Z řečových dovedností můžeme zahrnout mezi rizikové faktory **agramatismy** – neschopnost vyjádřit se gramaticky správně (potíže se skloňováním, pořadím slov ve větě), neschopnost rozlišit podobně znějící hlásky (sem – zem), neschopnost rozeznat první hlásku ve slově, neschopnost dělit slova na slabiky a neschopnost rozeznat rýmy (Zelinková, 2008; Michalová, 2016).

Již v předškolním věku lze realizovat prevenci specifických poruch učení a rozvíjet s dítětem rizikové oblasti. Rozvoj řeči je pro budoucí nácvik čtení a psaní velmi důležitý, s dětmi je třeba rozvíjet porozumění řeči, vyprávění a v neposlední řadě správnou výslovnost – artikulaci (Zelinková, 2008).

Jucovičová a Žáčková (2012) zmiňují, že pracovní materiály pro děti předškolního věku jsou často zaměřeny na rozvoj zrakového vnímání,

předmatických představ, grafomotoriky, paměti a pozornosti, ale rozvoj sluchového vnímání v těchto materiálech chybí. Uvádějí, že je potřeba více se zaměřit na rozvoj sluchového vnímání a fonemického sluchu.

Následující část této práce se proto také zaměřuje na rozvoj sluchového vnímání a fonologických schopností, protože tato oblast je považována v prevenci specifických poruch učení za klíčovou. **Fonologické schopnosti** zahrnují fonologické uvědomění, krátkodobou fonologickou paměť, přístup k fonologickým informacím v dlouhodobé paměti a schopnost zpracovávat zvukové vlastnosti jazyka (Jošt, 2011).

Fonologická krátkodobá paměť může být testována či procvičována úlohami, které vyžadují uchování verbálně sdělených informací v krátkodobé paměti. Dítěti je například řečena řada slov a dítě má za úkol řadu bezprostředně zopakovat. Může se samozřejmě jednat také o slabiky nebo čísla.

Fonologické uvědomění je schopnost uvědomit si zvukovou strukturu slov a lze jej rozdělit na schopnost hlasové analýzy (rozklad slov) a schopnost hlasové syntézy (spojení hlásek, slabik ve slovo). Schopnost analýzy lze dále rozdělit na rýmové uvědomění (schopnost rozpoznat rým), slabičné uvědomění (rozložení slova na slabiky) a fonémové uvědomění (analýza počáteční hlásky, analýza koncové hlásky, analýza prostřední hlásky) (Jošt, 2011).

Podstatná je včasná diagnostika specifických poruch učení, pedagogové mají k dispozici screeningové nástroje, ovšem ne baterie testů, jak se často laická veřejnost domnívá. Při vlastním odhalování specifických poruch učení učitelé používají metodu záměrného pozorování, při němž je třeba uplatnit zásadu komplexnosti, zvážit, do jaké míry je žák adaptován na školní prostředí, jeho intelektové předpoklady i zdravotní stav a v neposlední řadě i sociálně-kulturní zázemí. Přesnost závěrů pozorování je závislá na předchozích zkušenostech pedagoga. Podstatná je také délka pozorování. Dalším hojně využívaným nástrojem je rozhovor, který může mít mnoho podob. Je třeba vést rozhovor jak přímo se žákem, tak se všemi, kteří se podílejí na žákově vzdělání i s rodinnými příslušníky. Případné závěry konzultovat pak jak s rodinou, tak s pedagogickou poradnou.

Jak již bylo řečeno, poruchy učení nejsou způsobeny sníženými intelektovými schopnostmi, nýbrž deficitem jiných funkcí. Narušení kognitivních schopností neboli dílčích funkcí je podstatou specifických poruch učení. Deficity přetrvávají i v době, kdy je nelze považovat za projev školní nezralosti nebo nedostatečné stimulace. Všechny deficity se nemusí objevit u všech žáků s diagnostikovanými poruchami

učení, objevují se v různé intenzitě a v různé kombinaci (Pokorná, 2010; Jucovičová, 2020; Zelinková, 2015).

Odborná diagnostika všech výše zmíněných poruch učení, návaznost na sebe navazujících kroků a celý proces budou popsány v následující kapitole.

1.4 Diagnostika specifických poruch učení

Vzhledem ke stále se zlepšující informovanosti pedagogických pracovníků i široké veřejnosti o projevech specifických poruch učení, daří se část rodičů dětí s těmito poruchami nasměrovat do poradenských zařízení již v předškolním věku.

Jemnější projevy jsou zpravidla při opakovaném školním neúspěchu odhaleny v průběhu druhé či třetí třídy ZŠ. V rámci školy je zpravidla prováděn **screening** – vyhledávání poruch učení. Podkladem bývá uvědomění si, že výkon žáka je oslabený, nerovnoměrný a že příčina obtíží zřejmě bude mimointelektová. V rámci tohoto screeningu se lze zaměřit na klíčové oblasti, mezi které zahrnujeme obtíže typické pro poruchy učení včetně tzv. specifické chybovosti. U čtení se jedná o potíže s osvojováním písmen, záměny tvarově podobných hlásek, pomalé nebo překotné tempo čtení. U písemného projevu se jedná o potíže s vybavováním písmen nebo číslic, sníženou kvalitu písma, zhoršenou kvalitu grafického projevu. V matematice se jedná o potíže s osvojením číslic nebo desítkové soustavy, záměnu operačních znamének nebo pořadí číslic v čísle, potíže s osvojením ztrácení se ve slovních úlohách a další. Za rizikové faktory lze považovat řečové potíže, problémy v porozumění zadání, potíže v koordinaci pohybů, deficity v oblasti paměti nebo zrakového a sluchového vnímání (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Samotná diagnostika specifických poruch učení zpravidla spadá mezi činnosti **školského poradenského zařízení**, což je **pedagogicko-psychologická poradna**, případně **speciálně pedagogické centrum** (v případě přidružených poruch). Bez návštěvy těchto zařízení a odborné diagnostiky nemohou být žákovi diagnostikovány poruchy učení.

Při diagnostice specifických poruch učení v pedagogicko-psychologické poradně se využívají dva typy zdrojů informací – přímé a nepřímé, jak uvádí Pokorná (2010). Za nepřímý zdroj informací jsou považovány rozhovory – s rodičem, s učitelem i s žákem samotným. Za přímý zdroj informací je považováno samotné

vyšetření čtení, psaní, matematických schopností a zjišťování úrovně kognitivních schopností.

Pro zjištění školní neúspěšnosti žáka jsou **učitelovy poznatky o žákově práci** velmi cenným zdrojem informací. Je zde třeba uvědomit si jeden psychologický aspekt – učitel může řešit dilema, zda za žákovou neúspěšností stojí limity na straně žáka, což mohou být právě poruchy učení nebo snížené intelektové schopnosti, nebo zda za tím stojí limity na straně učitele samotného. Učitel se může obávat, že selhalo jeho nasazení, jeho metodické postupy nebo způsoby motivace, jak uvádí Pokorná (2010). Bartoňová (2010) uvádí, že rozhovor s učitelem v pedagogicko-psychologické poradně bývá nahrazen jeho písemným sdělením.

V **rozhovoru s rodičem** jsou důležité informace z celkového psychomotorického vývoje dítěte i rodinná anamnéza. Za tímto účelem se v poradnách vyplňují i anamnestické dotazníky. Cennou informací je také to, jaké rozdíly například v úspěchu a neúspěchu zažívá žák při domácí práci oproti školní práci. Podobně cenné informace přinese i **rozhovor se žákem**, pokud tento dokáže popsat, v jakých situacích zažívá úspěch a neúspěch, co se mu daří, případně kde dělá chyby. Dalším informačním zdrojem je **analýza produktů činnosti** – sešity, pracovní listy nebo portfolio žáka ze školního prostředí. Zároveň pozorujeme chování žáka, a to i následně během testových úloh, pozorování je významnou metodou v pedagogické diagnostice (Pokorná, 2010; Zelinková, 2015).

Jako přímé zdroje informací ve speciálně pedagogické diagnostice se u nás používají standardizované testy. Pro vyšetření zrakového vnímání je nejčastěji užíván Edfeltův test. V tomto testu je 84 párů figur, které se liší drobným detailem nebo otočením podle osy. Žák se rozhoduje, zda jsou figury stejné či nikoliv a neidentické figury přeškrťává. Tento test odhaluje tzv. **inverzní tendenci** – neschopnost odlišit osově souměrné tvary, setkáváme se s ní například u rozlišování písmen b, p, d. (Jošt, 2011; Michalová 2016).

Při vyšetření sluchové percepce používáme zkoušku sluchové diferenciaci – předříkáváme slova a žák má určit, zda jsou stejná a pokud ne, čím se liší. Zároveň testujeme schopnost sluchové analýzy a syntézy – rozložení slova na hlásky a složení slova ze slyšených hlásek (Michalová, 2016).

Pro vyšetření výkonu čtení používáme standardizované zkoušky čtení, prostřednictvím kterých sledujeme základní charakteristiky čtenářských výkonů, což

je rychlost, správnost (počet a kvalita čtenářských chyb), technika čtení (stupeň vývoje čtenářských návyků), porozumění čtenému textu.

Při vyšetření písemného projevu hodnotíme písemný projev po stránce grafické, pravopisné a obsahové. Po žákovi je postupně vyžadován opis, přepis, diktát a případně volné psaní. Hodnotíme správné návyky při psaní, úroveň soustředění, rychlost psaní, znalost tvarů písmen, aplikaci gramatických pravidel (Michalová, 2016).

Pro diagnostiku případné dyskalkulie je nezbytné vyšetření matematických schopností žáka. Úroveň výkonu v matematice je ovlivněna řadou dílčích schopností a dovedností jednotlivce. Je třeba vzít v potaz případné ostatní diagnostikované poruchy učení. (Michalová, 2016).

1.5 Charakteristika jednotlivých specifických poruch učení

Dyslexie je specifická porucha čtení, při které je narušen čtenářský výkon – rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu. U dyslexie je oslabena spolupráce mozkových hemisfér a dle Bakkeru rozlišujeme dva typy dyslexie. Čtení je buď pomalé, namáhavé, neplynulé – **pravohemisférová dyslexie** nebo naopak rychlé a překotné s velkým množstvím chyb – **levohemisférová dyslexie**.

Žák s **pravohemisférovou dyslexií** (označováno také jako **percepční dyslexie**, zkráceně **P-typ**) využívá při čtení především pravou mozkovou hemisféru, což je typické pro předčtenářské období a počáteční čtení, avšak důsledkem toho žák zůstává na úrovni percepčních mechanismů – vnímání zvuků a izolovaných hlásek, rozlišování tvarů písmen a prostorového uspořádání. Pro žáka je pak náročné spojování hlásek ve slabiky, slova, plynulost čtení a nejvíce se porucha projevuje v porozumění čtenému textu. Žák s dyslexií P-typu působí dojmem jako by četl text v cizím jazyce, kterému nerozumí.

Žák s **levohemisférovou dyslexií** (označováno také jako lingvistický typ dyslexie, zkráceně **L-typ**) má percepční funkce značně oslabené až nedostatečné, a proto při rozlišování tvarů písmen značně chybuje. Tito žáci dovedou propojit písmeno s hláskou a slovo s významem, ale obtížně písmena a slova dekodují. Navzdory tomu jsou schopni s textem komunikovat a dešifrovat sdělovaný význam (Bakker 1992; Jošt, 2011; Jucovičová, 2020).

U obou typů dyslexie se vyskytuje jak **statická inverze** tzn. záměny tvarově podobných písmen, tak **kinetická inverze**, tzn. přesmykování slabik, velmi časté je vynechávání nebo přidávání písmen, toto se vyskytuje obzvláště ve slovech se shluky souhlásek, či naopak vynechávání slabik, slov i vět, je třeba zmínit také vynechávání diakritických znamének nebo jejich nesprávné použití a domýšlení slabik, koncovek slov nebo vět.

Dalším projevem jsou potíže s porozuměním čtenému textu. Žák si nepamatuje, co přečetl, protože se příliš soustředil na samotný čtenářský výkon. Pokud je žák interpretace přečteného textu schopen, použije chybně přečtená slova nebo je interpretace chudá a nesamostatná – je třeba použití návodných otázek (Jucovičová 2018, 2020; Žáčková, 2018).

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, která postihuje celkový písemný projev, osvojování jednotlivých písmen a napodobování jejich tvarů. Mezi projevy dysgrafie patří obtíže se zapamatováním a nápodobou tvarů písmen, jejich pomalé vybavování, což přetrvává i ve vyšších ročnících. Písmo je příliš malé nebo naopak příliš velké, často obtížně čitelné. Žák má potíže s dodržáním lineatury a výšky písma, má tendence míchat psací a tiskací písmo, píše pomalu a namáhavě, psaní vyžaduje příliš mnoho energie, vytrvalosti a času. Obsah psaného projevu není totožný se skutečnými jazykovými schopnostmi žáka. U těchto žáků často zjišťujeme špatné držení psacího náčiní (Bartoňová, 2010; Zelinková 2015).

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, vyskytuje se často spolu s dyslexií a postihuje pravopis v oblasti obtížného osvojování si gramatických pravidel a také zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb.

Mezi specifické dysortografické chyby patří potíže s rozlišením dlouhých a krátkých samohlásek, vynechané vyznačení délek samohlásek a také potíže s rozlišením měkkých a tvrdých slabik di-dy, ti-ty, ni-ny, typické jsou potíže s rozlišením sykavek c-č, s-š, z-ž a záměny hlásek znělých a neznělých v-f, h-ch, g-k. Velmi často se objevují potíže s měkčením slabik bě, pě, vě, mě a vynechávání, přidávání, či zaměňování písmen nebo slabik. Velmi časté je také nedodržování hranic slov v písmu.

Kromě uvedených specifických chyb má žák s dysortografií potíže se zvládnutím gramatického učiva – například pádové otázky, slovní druhy, vyjmenovaná slova a podobně. Potíže se neprojevují jen v českém jazyce, ale všude tam, kde si má zaznamenat nějakou informaci, která je diktována – např.

zaznamenávání domácích úkolů, či zápis v naukových předmětech (Bartoňová, 2010; Jucovičová, 2018; Zelinková, 2015).

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, lze ji členit do několika typů, které se mezi sebou mohou kombinovat. Žák s **praktognostickou dyskalkulií** má potíže dospět k pojmu číslo – přiřadit hodnotu k počtu předmětů nebo nakreslených symbolů, ukazovat na počítané předměty a správně je třídit. Potíže jsou s přidáváním, ubíráním, rozkladem a porovnáváním čísel. Žák s **verbální dyskalkulií** má potíže osvojit si matematický slovník, vyjmenovat řadu čísel, násobků, pojmenovat operační znaky a matematické úkony. Žák s **lexickou dyskalkulií** má potíže číst číslice, čísla, operační symboly, zaměňuje tvarově podobné číslice, má potíže s osvojením římských číslic, zlomků a desetinných čísel. Žák s **grafickou dyskalkulií** není schopen psát matematické znaky, má potíže s diktátem čísel, přepisem čísel, psaním vícemístných čísel. Číslice píše v opačném pořadí nebo zrcadlově, zapomíná psát nuly. Žák s **operační dyskalkulií** není schopen provádět matematické operace – sčítat, odčítat, násobit, dělit. Pomáhá si počítáním na prstech nebo písemným počítáním tam, kde lze počítat z paměti. Poruchu chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi označujeme jako **ideognostickou dyskalkulii** – žák nechápe, že číslo 9 je totéž co 3×3 nebo polovina z 18 (Bartoňová, 2010; Zelinková 2015).

Dyspraxie je specifická porucha motorických funkcí, pro kterou je typická motorická neobratnost, nešikovnost, potíže s koordinací pohybů, problémy s organizací pohybů a zapamatováním pohybů. **Dyspinxie** je specifická porucha výtvarných schopností, která se projevuje nízkou úrovní kresby z hlediska obsahu i kvality. Žák zachází neobratně s kresebným náčiním, kresby bývají neupravené, potrhané a umazané. Kresba mívá také nepřiměřené rozměry – například při kresbě postavy nepřiměřený poměr rukou, nohou, hlavy. **Dysmúzie** je porucha hudebních schopností. Potíže se výrazně projevují při zpěvu – žák není schopen zazpívat písničku, rozpoznat melodii a správný tón. Součástí je také neschopnost číst notový zápis. (Jucovičová, 2018; Žáčková, 2018)

Shrnutí

Specifické poruchy učení jsou obtíže projevující se při čtení, psaní, naslouchání, užívání řeči a při počítání. Příčinou těchto poruch není snížení intelektu, ale změny v centrální nervové soustavě a nedostatečný rozvoj některých psychických funkcí. Diagnostika těchto poruch spadá do činnosti školského poradenského zařízení. Rozlišujeme dyslexii, dysortografii, dysgrafii, dyskalkulii a další poruchy.

2. NÁPRAVA A REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

2.1 Charakteristika procesu reedukace

Speciální pedagog nebo učitel pracující se žákem se specifickou poruchou učení je oprávněn vykonávat tuto činnost pouze za předpokladu získané adekvátní kvalifikace a splnění potřebných podmínek.

Pokud je diagnostikována jedna či více specifických poruch učení, je třeba danou situaci řešit, tzn. započít s nápravou – reedukací této poruchy/těchto poruch. Závazný rámec pro obsahové a organizační zabezpečení základního vzdělávání všech žáků, tedy i těch se specifickými poruchami učení, vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který je východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího programu (ŠVP). Podle ŠVP se uskutečňuje vzdělávání všech žáků dané školy. Pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně je ŠVP podkladem pro zpracování plánu pedagogické podpory (PLPP) a pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně podkladem pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními spočívajícími v úpravě vzdělávacích obsahů může být v souladu s principy individualizace a diferenciací vzdělávání zařazována do IVP na doporučení školského poradenského pracoviště speciálně pedagogická a/nebo pedagogická intervence. Počet vyučovacích hodin předmětů speciálně pedagogické péče (PSPP) je v závislosti na stupni podpory jednoznačně stanoven. Podmínkou pro realizaci předmětu speciálně pedagogické péče je přítomnost školního speciálního pedagoga. V případě, že instituce vlastního školního speciálního pedagoga není schopna zajistit, může být zákonným zástupcům žáka nabídnuta vhodná alternativa.

Pod pojmem **speciálně pedagogická intervence** se rozumí zajištění předmětů speciálně pedagogické péče pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními, které jsou zaměřeny na oblast logopedických obtíží, řečové výchovy, nácviku sociální komunikace, zrakové stimulace apod., zatímco pod pojmem **pedagogická intervence** se rozumí vzdělávání žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními ve vyučovacích předmětech, v nichž je třeba zlepšit jeho výsledky učení, případně kompenzovat nedostatečnou domácí přípravu na výuku. V praxi se tyto dva pojmy často zaměňují,

jak upozorňuje i Zelinková (2015) někteří pedagogové mylně zaměňují reedukaci za doučování a upozorňuje na značný rozdíl mezi doučováním a reedukací. Zelinková je právě autorkou, která upozorňuje na precizaci odlišení termínů pedagogické intervence a speciálně pedagogické péče. Dle Valenty (2015) je reedukace ve speciálně pedagogickém kontextu edukační proces zdokonalování činnosti postižené funkce a výsledkem je nejenom rozvoj jednotlivých funkcí, ale také plná či částečná kompenzace postižené oblasti.

Bartoňová (2005) shrnuje proces reedukace specifických poruch učení jako dlouhodobý diagnosticko – terapeutický proces, jehož cílem je odstranění nebo zmírnění obtíží dítěte a zlepšení celkového stavu psychiky dítěte s tím, že reedukaci je třeba přizpůsobit individuálně každému dítěti a jeho typu poruchy. Dále klade důraz na týmovou spolupráci všech pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání žáka a také na spolupráci s rodinou dítěte. Zmiňuje také potřebu zaměřit se na kognitivní funkce – pozornost, paměť, prostorovou orientaci.

Bartoňová (2010) za důležité zásady reedukace považuje zaměření se na konkrétní případ s ohledem na vnitřní podmínky, což je intelekt žáka, schopnost koncentrace a motivace k práci, a dále vnější podmínky, což je prestiž a úroveň vzdělání v rodině, podpora od učitele nebo jiných lidí v okolí žáka. Důležitá je také přesná diagnostika, aby bylo možné přesně zacílit nápravu poruch, a odpovídající nastavení obtížnosti jednotlivých úkolů, aby bylo zajištěno, že cvičení, která má žák provádět, jsou jeho schopnostem přiměřená. Velmi důležitou zásadou je také zažití úspěchu – žákovi se specifickou poruchou učení, který selhává v běžném učivu by měla být v rámci reedukací dána možnost uspět, a to takovým způsobem, že úroveň obtížnosti úkolů odpovídá jeho možnostem. K obtížnějším cvičením by se mělo postupovat až tehdy, kdy žák zvládne předchozí úroveň. Důležitá je také zásada struktury a porozumění. Žák si zapamatuje jen to, co si dovede představit a to, co mu bude dávat smysl. Důležitost cvičení s porozuměním zmiňuje také Pokorná (2010) a uvádí, že dítě musí pracovat uvědoměle, rozumět tomu, co nacvičuje a proč to nacvičuje. Jedině tak zajistíme při systematickém opakování cvičení znovuvybavování a znovuvědomování. Důraz je kladen také na pravidelnost a dlouhodobý nácvik. Se žákem je potřeba pracovat pravidelně a systematicky, pokud možno denně.

Při nedodržení obecných zásad pro reedukaci specifických poruch učení nemusí proces vést ke zlepšení, ale může mít za následek ztrátu motivace, snížení sebedůvěry a další negativní průvodní jevy, jak uvádí Zelinková (2015). Za klíčové

zásady reedukace považuje nutnost vycházet z rozboru příčin diagnostiky odborného pracoviště, nutnost navazovat na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy, nutnost zaměřit se na celou osobnost dítěte, dále uvádí důraz na individuální proces, motivaci a multisenzoriální přístup a upozorňuje na potřebu reálného hodnocení výsledků reedukace.

V případě, že je počet povinných vyučovacích hodin stanovených ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) pro daný ročník nižší, než je nejvyšší počet povinných vyučovacích hodin stanovený zákonem, lze žákovi všechny nebo některé hodiny výuky PSPP poskytnout nad rámec výuky ve třídě, ve které se vzdělává. Jinak řečeno, po nebo před běžným vyučováním. Jsou to hodiny výuky navíc. Hodiny PSPP, kterými by byl nejvyšší počet povinných vyučovacích hodin u žáka překročen, pokud by byly vyučovány nad rámec vyučovacích hodin stanovených v učebním plánu pro konkrétní ročník, musí být vyučovány místo některých vyučovacích hodin, které by jinak žák absolvoval podle učebního plánu.

Struktura jednotlivých hodin PSPP je vždy přizpůsobena individuálním potřebám žáka a často se přihlíží i k jeho aktuálnímu emocionálnímu či fyzickému stavu, každá hodina je sestavena tak, aby byly posíleny oslabené percepční funkce i oslabené čtení i gramatiky. V motivační části je vždy kladen důraz na pozitivní přístup v návaznosti na zvládnuté učivo. Následující podkapitoly se budou zabývat rozvojem dílčích funkcí a reedukačními postupy specifických poruch učení – konkrétně dyslexie a dysortografie.

2.2 Deficity dílčích funkcí

Deficity dílčích funkcí se projevují v oblasti **zrakového vnímání** záměnou tvarově podobných písmen či čísel, případně grafických znaků (týká se všech předmětů), potížemi s odlišením figury a pozadí, potížemi s vnímáním barev, pomalým čtením písmen nebo grafických znaků a potížemi s rozlišováním geometrických tvarů (Pokorná 2011; Zelinková 2011). Zrakové vnímání je zcela zásadní pro čtení a následné porozumění textu, čtení je velmi komplexní proces a pro jeho úspěšné zvládnutí je třeba spolupráce hned několika smyslů. Mezi nápravné metody patří **postřehování slabik** (vždy klademe důraz na to, že s komplikovanějšími slabikami přicházíme až po zvládnutí těch jednodušších), **práce se čtecím okénkem**, která zabraňuje tzv. dvojímu čtení a pomáhá vytvářet správné čtenářské návyky. Velmi

často doporučovaná je také **metoda párového čtení**, tedy čtení v duetu ať již s rodičem, pedagogem, či zdatným vrstevníkem. Používána je i **metoda Fernaldové**, která rozvíjí rychlost, plynulost a soustředění při čtení u dětí, které mají zvládnutou strategii.

Další deficit se projevuje v oblasti **prostorové orientace**, tzn. potíže v orientaci v učebnici, na stránce, v orientaci v písemném projevu (písemné provádění matematických operací), v orientaci v tabulkách a schématech, v orientaci na mapě nebo při určování souměrnosti v geometrii. Často se projevuje také deficit v oblasti **sluchového vnímání**, který zahrnuje nedostatečnou analýzu a syntézu, potíže s rozlišením tvrdých a měkkých slabik, obtíže s dekodováním slov, potíže s fonologickou manipulací a potíže s vnímáním výkladu učitele.

Pro úspěšné vzdělávání je zcela zásadní také deficit v oblasti **krátkodobé paměti**, jenž se projevuje tak, že žák rychle zapomene to, co právě slyšel, projevuje se neschopností počítat příklady z paměti, potížemi v diktátech (slov, čísel, příkladů) a neschopností aplikovat naučené poznatky – např. gramatická pravidla. V posledních letech čím dál častější je dle pedagogů z praxe deficit v oblasti **koncentrace pozornosti**, typický krátkou dobou schopnosti soustředění se nebo tím, že žákovi trvá příliš dlouho, než se začne soustředit na zadaný úkol.

Deficity v oblasti motoriky a grafomotoriky se projevují pomalým psaním, obtížným napodobováním tvarů písmen, potížemi při rýsování a neschopností splnit požadavky tělesné výchovy. Při rozvoji grafomotoriky je třeba zaměřit se na rozvoj jemné, ale i hrubé motoriky a vizuomotoriky. Jošt (2011) se velmi detailně zabývá **očními pohyby** žáků s dyslexií. Je zřejmé, že oční pohyby těchto žáků jsou narušeny vlivem narušených kognitivních schopností, zejména pozornosti a pracovní paměti. Oční pohyby při čtení žáka s dyslexií se odlišují od intaktní populace. Cvičení zaměřená na oční pohyby stimulují oslabené oblasti. Zelinková (2015) uvádí, že nesprávné oční pohyby se vyskytují také u žáků s dyspraxií.

Mezi vhodná cvičení očních pohybů zahrnujeme jmenování předmětů nebo obrázků zleva doprava, pokládání předmětů nebo obrázků podle diktátu, čtení ve dvojici společně s dospělým, usměrňování očních pohybů pomocí záložky nebo tzv. **dyslektického okénka**. Při práci s okénkem postupně odkrýváme čtený text – to zabráňuje chaotickému čtení, kdy je přečtena druhá slabika a potom teprve slabika první. Opačný postup – zakrývání přečteného textu volíme v případě, že žák setrvává

po přečtení slabiky na jednom místě. Důležité je, že okénko má v ruce ten, kdo s žákem pracuje, a ne žák (Jošt 2010, Zelinková 2015).

2.3 Reedukační postupy dyslexie

V rámci reedukace dyslexie se lze zaměřit na více oblastí. První oblastí je rozvíjení psychických funkcí, které jsou potřebné ke zvládnutí techniky čtení. Další oblastí je osvojení dovednosti číst, která zahrnuje porozumění čtenému, zlepšení techniky a tempa čtení. Žáci s dyslexií mívají potíže již v počáteční fázi výuky čtení, kdy si osvojují písmena – vyvozování a automatizace (Zelinková, 2015).

„Reedukace je vždy individuální záležitostí – vychází z individuality dítěte, z aktuálního stavu a konkrétních projevů poruchy. Neexistuje proto jednotný postup reedukace stejný pro všechny děti.“ (Jucovičová 2020, s. 35)

Mezi využitelné pomůcky k **osvojování a automatizaci tvarů písmen** patří obrázková abeceda – kartičky představující spojení písmene s jednoznačným obrázkem, písmena ze dřeva nebo z pěnové hmoty, smirková písmena, korálky s písmeny, mozaiky s písmeny, písmenková razítka. Písmena lze obtahovat na smirkovém papíru, v písku, v mouce. Tvarovat písmena lze z plastelíny, různých stavebnic nebo ze šňůrek, provázků a tkaniček (pro složitější tvary je vhodné kombinovat více barev). Osvojování písmen lze doplnit výtvarnou činností – zdobením a vyplňováním písmen, nalepování věcí, které začínají danou hláskou, zdobením písmene vhodnými materiály, např. P – písek, K – kytičky apod.

Jak již bylo dříve uvedeno, existují písmena, která jsou pro žáky s dyslexií problematická, např. b–p–d. V různých jazycích se pro ukotvení těchto písmen používají různé pomůcky. Například v anglicky mluvících zemích se pro diferenciaci písmen b a d užívá slovo bed (viz. Příloha 1). V českém prostředí se užívá slovo bedna. Princip je stejný, rovná část písmene se rovná hraně bedny či postele, zatímco bříška písmen směřují dovnitř.

Pro **rozlišování písmen m-n** lze stejně jako u předchozí skupiny písmen využít skládání písmen z rozstříhaných částí nebo přiřazovat písmena k obrázkům (m – míč, n – nůžky). Písmeno je možné vystříhnout z měkkého papíru a poté překládat na polovinu. Přeložením vznikne písmeno n. Vhodné je také obouvání písmen do bot – písmeno m má tři boty a písmeno n jen dvě boty. (Jucovičová, 2020)

Při nácvičku **čtení slabik** a **spojování hlásek do slabik** se často využívají kartičky s písmeny a spojením dvou kartiček vytváříme slabiku. Zpočátku je třeba zvolit jednu samohlásku, žák ji příkládá postupně k různým souhláskám a čte odpovídající slabiky. Opačný postup je také možný – žák příkládá jednu souhlásku postupně ke všem samohláskám. Lze využít také celou řadu pomůcek s podpořením multisenzoriálního přístupu – dřevěná písmena, kostky s písmeny. Vhodné je i propojení s pohybem – předpažit jednu ruku, vyslovit první hlásku, předpažit druhou ruku, vyslovit druhou hlásku. Poté zopakovat celou slabiku. Z pomůcek se hodí kartičky se slabikami a kartičky s obrázky, které začínají danou slabikou. Poslední fází nácvičku čtení slabik je postřehování slabik – opět práce s kartičkami se slabikami – žák je vizuální stránce vystaven pouze na krátkou dobu. Vhodnými pomůckami pro nácvik **čtení slov** a **spojování slabik nebo písmen do slov** jsou kartičky a kostky se slabikami nebo domino se slabikami sloužící ke skládání slov. Pro samotné skládání slov jsou vhodné i různé tabulky s písmeny, magnetická písmena, pro starší žáky hry Kris-Kros a Scrabble. Při čtení celých slov je třeba postupovat od nejjednodušších typů postupně k náročnějším. Vhodné je použití **dyslektického okénka**. Metoda postřehování je zde ještě více vhodná než u čtení slabik. Zde je velmi důležité používat jen zvládnuté typy slov. Zvládne-li žák určitý typ slov, je možné v rámci reedukace přejít ke čtení souvislých textů – ale pouze s obsahem zvládnutých typů slov (Jucovičová, 2020; Zelinková, 2015).

Zelinková uvádí, že není chybou používat ke čtení tentýž text opakovaně, ale nesmí nácvik dospět do fáze, že žák předříkává článek nebo odstavec z paměti. Do reedukace je vhodné zařadit vyhledávání slov v textu – například vyhledat slovo podle obrázku nebo vyhledat slovo na konci věty. Při výběru nebo vytváření textu, který má být použit v rámci reedukace, je třeba dodržet několik zásad. Pokud jsou v textu obsažena složitější slova, procvičíme jejich čtení samostatně předem. Má-li žák potíže s inverzí hlásek, volíme pro souvislý text taková slova, kde tyto hlásky nejsou obsaženy anebo slova přečteme předem samostatně. Při formátování textu je vhodné použít větší písmo a běžné, výraznější typy písma. Věty by neměly být moc dlouhé, neměly by přesáhnout řádek nebo stránku. Pokud se text doplní obrázky, umožní to lepší porozumění textu. Vhodné jsou dyslektické čítanky, které zmíněné zásady dodržují (srov. Bartoňová, 2005; Jucovičová, 2020; Zelinková, 2015).

„Porozumění čtenému by však nemělo skončit pouze na úrovni porozumění čtenému ve smyslu pouhého registrování, zapamatování a prosté reprodukce obsahu.

Cílem by mělo být naučit děti aktivnímu vnímání přečteného, tedy pochopení hlavní myšlenky, uvědomění si souvislostí, vyčlenění podstatného a nepodstatného, vyhledání zásadních informací, případných nejednoznačností či rozporů, ale i vlastnímu úsudku hodnocení, posouzení kvality, reálnosti, pravdivosti apod.“ (Jucovičová, 2020, s. 88)

Porozumění čtenému textu má několik etap. První etapou je **porozumění izolovaným výrazům** – spojení slova s obrázkem nebo věty s dějovým obrázkem, jedná se o počáteční etapu nácvičku čtení. Druhou etapou je **mechanické porozumění na základě paměti** – žák si pamatuje různé souvislosti a podle toho kombinuje části textu. Do této etapy lze zařadit skládání věty z přeházených slov, skládání příběhu z přeházených vět, doplňování slov do vět. Poslední etapou je **porozumění na základě pochopení souvislostí** – pochopení hlavní myšlenky, reprodukce přečteného, vyčlenění podstatných informací, posouzení pravdivosti, vyhledání souvislostí (srov. Jucovičová, 2020; Zelinková, 2015).

2.4 Reedukační postupy dysortografie

Reedukace dysortografie by měla být zaměřena na hlavní příčiny obtíží – specifické dysortografické chyby, chyby postihující aplikaci gramatických pravidel a příčiny vycházející z deficitů dílčích funkcí. Je třeba se zaměřit na nápravu konkrétních specifických dysortografických chyb a gramatických chyb. Popis a příčiny těchto chyb byly rozebrány v předchozí kapitole.

Při potížích s **rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek** je žák zpočátku nucen vyslovovat dlouhé samohlásky v textu s prodloužením. Zároveň se doporučuje, aby dlouhé samohlásky v textu žák podtrhával. Důležité je hlasité čtení a postupné odstupování od vyslovování s prodloužením.

Doporučovanou pomůckou je tzv. **bzučák**. Lze použít i hudební nástroj nebo natahovací gumu. Učitel předříkává slova a žák přehrává dlouhé a krátké slabiky. Nebo učitel přehrává rytmické struktury a žák vyhledává slova (text nebo obrázky na kartičkách). Cílem je zdůraznit vnímání délky. Pro znázornění dlouhých a krátkých slabik lze použít **značky tečka a pomlčka**, za tímto účelem lze použít i například stavebnici s krátkými a dlouhými prvky.

Je-li žákovi předložen text, kde čárky a kroužky nad samohláskami zcela chybí, má on za úkol je doplnit. Při psaní slov jedním tahem může žákům, kteří v psaní délek chybují, činit potíže to, že mají napsat celé slovo a až poté doplnit čárku. Proto je

vhodné žáky vést k tomu, aby napsali čárku ihned, jak píše samohlásku. Je důležité pracovat také s dvojicemi slov, která délkou samohlásky mění význam. Žákovým úkolem je slova doplnit do vět anebo vymyslet větu s danými slovy. Příkladem slov je může-muže, vila-víla, postava-postává (Bartoňová 2005; Jucovičová Žáčková 2008; Michalová, 2016).

Mezi další časté potíže žáků s dysortografií patří chybné **rozlišování slabik di-dy, ti-ty, ni-ny**. Jucovičová a Žáčková (2012) uvádějí „*Jestliže má dítě při rozlišování těchto slabik velké problémy, využíváme logopedickou cestu. To znamená, že dítěti předvádíme, jak se liší postavení mluvidel při vyslovování těchto slabik.*“, tyto potíže často plynou z vadné výslovnosti a potíží s nedostatečným sluchovým rozlišováním.

Při nácvičování tvrdých a měkkých slabik jsou žákovi předřikávána slova a žák má rozlišit tvrdé a měkké slabiky di-dy, ti-ty, ni-ny. Za tímto účelem se používají **tvrdé a měkké kostky** anebo tabulka tzv. „mačkadlo“ (viz. Příloha 1). Žák má možnost rozlišovat slabiky také hmatem.

Je vhodné začít se sluchovým rozlišováním a nacvičovat vždy jen jednu dvojici slabik. Po zvládnutí sluchového rozlišování lze přistoupit ke psaní daných slov, přičemž lze opět využít možností tvrdých a měkkých kostek. Je vhodné odlišení tvrdých a měkkých slabik jinou barvou – například číst slova se slabiky di – dy, podtrhávat dy a dý modře a di a dí červeně. Po zvládnutí zápisu slov se nacvičuje diktát s barevným rozlišováním (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Mezi další potíže plynoucí často z poruchy výslovnosti patří potíže s **rozlišováním sykavek c, č, s, š, z, ž**. V případě závažnější poruchy, můžeme použít spojení hlásky s obrázkem, které je využíváno v rámci logopedie (ccc – cvrček, ččč – kočka, sss – had, ššš – vlak, zzz – moucha, žžž – letadlo).

Žákovi jsou předkládány doplňovačky s vynechanými sykavkami a on má za úkol doplnit chybějící hlásku. Je vhodné začít pouze se dvojicí hlásek, případně s trojicí ostrých sykavek (c-s-z) a poté tupých sykavek (č-š-ž). Lze použít dvojice slov, která změnou souhlásky ze skupiny sykavek mění význam. Příkladem slov je sem – zem, rýče – rýže, nos – noc. Žák má za úkol slova doplňovat do vět anebo přímo vymyslet věty s těmito slovy. (Zelinková, 2015 brožura)

Potíže s **vynecháváním a přesmykováním hlásek ve slově** plynou z porušené analýzy a syntézy. V rámci reedukace se provádí hry a cvičení na první hlásku ve slově, rozkládání slov na písmena a skládání slov z písmen (zde je využívána zrková i sluchová cesta). Podobné potíže mohou nastat při **vynechávání, přesmykování**

slabik, slov a vět. Zde lze využít obdobná cvičení, místo kartiček s písmeny využívat např. kartičky se slabikami nebo věty rozstříhané na jednotlivá slova (Jucovičová a Žáčková, 2012).

V případě, že má žák potíže s **hranicí slov v písmu** nebo s **hranicí věty**, nedokáže dodržet psaní věty jako celku (velké písmeno na začátku a znaménko na konci), trénuje se správná modulace hlasu a dýchání při čtení vět. Žákovi také lze dát zajímavý text k přečtení, kde má podtrhnout velké písmeno na začátku a znaménko na konci věty (Michalová, 2016).

Zvláště ve vyšších ročnících mají žáci s dysortografií potíže s **osvojováním gramatických pravidel**. Pro osvojení tohoto učiva žáci potřebují více času, osvědčuje se multisenzorický přístup, vytvoření vlastní vizualizace pravidel. Příkladem učiva jsou **vyjmenovaná slova**. Žák potřebuje vysvětlit obsah slov, je vhodné použít obrázky vyjmenovaných slov, využít barevnosti pro i-y, vytvářet skupiny příbuzných slov a ty poté používat ve větách, vypisovat z textu příbuzná slova a přiřazovat je k základním tvarům. Důležité je slova zafixovat a zautomatizovat, jinak lze očekávat zvýšenou chybovost stále i ve vyšších ročnících.

Obdobný způsob lze použít u slov se **znělými a neznělými souhláskami**, vyhledávání slov příbuzných a slova v jiném tvaru. Například čerstvá mrkev, dvě mrkve, mrkvový salát. Po osvojení těchto slov může žák doplňovat problematickou souhlásku do těchto slov (Bartoňová, 2005).

2.5 Reedukační postupy dysgrafie

Bartoňová (2005) uvádí, že cílem reedukace dysgrafie je úměrně rychlé, čitelné a pokud možno úhledné písmo. Obsahem reedukace dysgrafie jsou cvičení zaměřená na rozvoj dovedností, které psaní podmiňují. Důležitým faktorem je motivace k samotnému cvičení.

Mladší žáky (první stupeň) lze ke cvičení motivovat různými říkadly nebo obrázky, u starších žáků (druhý stupeň) musí být motivace ke zlepšení písemného projevu odlišná. Starší žák musí být vnitřně motivován ke zlepšení svého rukopisu, v opačném případě nelze počítat s pozitivními výsledky reedukace.

Mezi dovednostmi, které psaní podmiňují je třeba zahrnout hrubou motoriku, jemnou motoriku, pohybovou koordinaci, celkovou organizaci organismu a spojení **foném – grafém** (převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby).

U žáků s dysgrafií se setkáváme nejčastěji s deficitem v oblasti motoriky, sníženou zrakovou představivostí – neschopnost vybavit si tvary písmen a neschopnost zapamatovat si motorické vzorce tvarů písmen (Zelinková, 2011).

V rámci rozvoje **hrubé motoriky** je třeba se zaměřit na nápodobu pohybu paží a dlaní. V rámci rozvoje **jemné motoriky** se pozornost přenáší na vybarvování, stimulaci pohybové paměti. Nezbytné je také zaměření se na správné držení těla při psaní a na správný úchop psacího náčiní. Tato cvičení by měla předcházet každému nácviku psaní. Je třeba pravidelně zařazovat také uvolňovací grafomotorická cvičení. Tato cvičení nejsou omezena věkem, neprovádí se jen v předškolním věku a v prvním ročníku základní školy. U žáků s dysgrafií jsou tato cvičení prováděna v rámci reedukace tak dlouho, dokud shledáme jejich prospěšnost, při jejich provádění je nezbytné dbát na správný úchop, plynulost pohybu, rytmizaci pohybu, dodržování směrovosti, vyrovnané a plynulé tempo. Nesmíme zapomenout na psychické uvolnění, motivaci a ocenění (srovnání Jucovičová, Žáčková, 2020; Michalová, 2011).

Jak již bylo uvedeno, žák s dysgrafií má potíže s vybavením tvarů písmen a především s vybavením jejich motorických vzorců. Proto je třeba proces reedukace zaměřit také na **psaní písmen a spojů mezi písmen**, směřovat ke konkrétním písmenům, které se žákovi obtížně vybavují a nacvičovat psaní daného písmene. Učitel předvede psaní písmene na tabuli, žák může tvar na tabuli obtahovat. Vhodné je také obtahování se zavřenýma očima.

„Pokud dítě stále tvar písmene nezvládá nebo mu činí obtíže písmena mezi sebou spojovat, je nutné, aby se vrátilo na začátek a celý postup si zopakovalo. Samo není schopno tvar písmene docvičit, hrozí, že si zafixuje nesprávný úchop při psaní tvarů a jejich spojů. Dopřejme tedy každému dítěti k osvojení písmen tolik času, kolik potřebuje.“ (Michalová 2011, s. 83)

Po tomto nácviku žák opakuje postup psaní do sešitu. Bez ohledu na věk jsou vhodné sešity s pomocnými linkami. Vhodnou pomůckou pro žáka s dysgrafií jsou pomocné linky s tzv. „domečkem“ (viz. Příloha 1). Žák si fixuje, jaká část písmena je „ve sklepe“, „v domečku“ a „na střeše“. Tento typ pomocných linek se hodí zvláště v případech, že má žák potíže s poměrem velikosti písmen ve slově.

Vhodnou kompenzační pomůckou pro žáka s dysgrafií je také přehled písmen, podložka pro sklon písmen a různé nástavce na psací náčiní. Obdobným způsobem jako nácvik písmen je třeba nacvičovat se žáky s dysgrafií spoje mezi písmeny,

a zvláště takové spoje, které žákovi činí potíže (Jucovičová, 2018; Zelinková, 2011; Jucovičová, Žáčková, 2020).

Shrnutí

Reedukace specifických poruch učení je dlouhodobý proces vedoucí k odstranění nebo ke zmírnění potíží. Nedílnou součástí reedukace je rozvoj dílčích funkcí, mezi které řadíme zrakové vnímání, sluchové vnímání, prostorovou orientaci, oblast motoriky a grafomotoriky a další. V reedukaci jednotlivých poruch učení nacházíme konkrétní obtíže, možnosti nápravy těchto obtíží včetně různých využitelných pomůcek.

3. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V ČESKÉM JAZYCE

3.1 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Tato podkapitola bude zaměřena na vzdělávání žáků s poruchami učení. Průcha (2013) definuje vzdělávací proces jako „*Proces ve smyslu výuky probíhající ve školní třídě zahrnující činnosti učení na straně žáků a činnosti vyučování na straně učitelů.*“, přičemž učení definuje jako „*proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe samého*“ a vyučování definuje jako „*druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení.*“ nebo „*celkově to, co se každodenně odehrává ve školních třídách.*“

Švarcová – Slabinová (2005) uvádí, že základní školy vytvářejí základ vzdělanosti občanů, základní vzdělávání směřuje k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení.

U dětí se specifickými poruchami učení je třeba brát v potaz několik specifík při učení se a rovněž při provádění domácí přípravy. Jucovičová (2018) specifika definuje tak, že zdůrazňuje nutnost počítat s vyšší časovou dotací na naučení se učební látky, procvičení a automatizaci učiva nebo na vypracování domácího úkolu, rovněž považuje za důležité nenechávat učení na poslední chvíli – motivovat dítě k dřívějšímu dokončení a nenechávat nejtěžší úkol na konec, tedy začít se snazším úkolem (aby si žák zvykl na práci a učení ho neodradilo) anebo naopak nejtěžším úkolem (aby měl žák úkol co nejdříve za sebou), velmi podstatná je také domácí příprava, která probíhá pravidelně na stejném místě a ve stejnou dobu, je potřeba trpělivost, podpora a dopomoc v postupu řešení ze strany pedagogů i rodičů, je třeba se psychicky připravit na práci v kratších a častějších úsecích s přestávkami a na využívání multisenzorického přístupu – pracovat více smysly. Je rovněž velmi důležité se zaměřit také na cílené rozvíjení percepčních deficitních oblastí (o tom pojednává podkapitola 2.2) a naučit dítě pracovat s chybou a zaměřit se na automatizaci kontroly vlastního výkonu (například přečíst po sobě napsaný text). Za fundamentální je považováno omezení soutěživé formy při školní práci. Edukační proces žáka je zásadně ovlivněn

pedagogem. „*Pedagog jako odborník by měl umět poradit žákům, studentům a jejich rodičům, jak se připravovat na výuku, pomoci najít žákovi jeho učební styl. To je základní předpoklad.*“ (Bartoňová 2007, s. 16)

Bartoňová (2004, 2010) uvádí, že se odborníci ztotožňují s názorem, že při práci se žáky se specifickými poruchami učení je důležité brát v úvahu potenciační stránky dětské osobnosti a používat optimální **styly učení** vzhledem k inteligenci a schopnostem daného žáka. Pokud nebudou použity optimální styly učení, může se u žáka následně projevit negativním přístup k učení.

Rozlišujeme celkem **čtyři styly učení** žáka podle toho, jak zpracovává informace a jaké percepční funkce nejvíce zapojuje. Pokud jsou percepční funkce žáka (sluchové nebo zrakové) oslabené, může to mít na styl učení pochopitelně vliv. U **auditivního stylu** převažuje učení sluchovou cestou, nejvíce čerpá z poslechu výkladu, učivo se předříkává a předčítá, učí se s rodičem formou rozhovoru a může mu pomoci nahrávání učiva na diktafon. Pokud převažuje učení zrakovou cestou, hovoříme o **vizuálním stylu** a tento žák nejvíce využívá učebnice, zápisky, dělá si výpisky, schémata, nákresy, diagramy a myšlenkové mapy. Tomuto žákovi pomohou barvy, tvary a značky. Třetí styl je **haptický**, kde převažuje učení pomocí hmatu. Žák s tímto stylem se nejlépe učí pomocí názorných pomůcek a manipulací s konkrétními předměty, pomoci mu mohou kartičky s učivem. Poslední styl je **motorický**, kde převažuje učení pomocí pohybu. Tento žák také využívá manipulace s předměty, u učení navíc chodí a často mění polohu (Bartoňová, 2007; Jucovičová, Žáčková, 2018).

Některé pedagogické směry pracují s jiným – mnohdy detailnějším – dělením stylů učení, například v USA je velmi populární dělení stylů učení, které vychází z Jungovy teorie typů. Jungova teorie se zaměřuje na čtyři základní psychologické funkce, extroverzi vs. introverzi, atd. Jeho teorie později vedla k Myers-Briggs testu osobnosti, zároveň se stala podkladem pro hodnocení a popis různých učebních stylů. (Cherry, 2020)

„*Starší žáci, aniž by věděli cokoliv o nějakých učebních stylech, sami častokrát řeknou, pokud se jich dospělý zeptá, jakým způsobem se jím nejlépe získávají nové informace, co potřebují k tomu, aby si bezpečně osvojili novou látku.*“ (Michalová, 2016, str. 124)

V případě dětí se specifickými poruchami učení je třeba zpřístupňovat učivo několika různými způsoby a hledat vhodný učební styl či kombinaci stylů pro každé

jednotlivé dítě a netrvat rigidně na využití učebního stylu, který dítěti vyhovoval v určité fázi či pro určité učivo. Vzhledem k povaze konkrétních specifických poruch učení je třeba, aby vyučující či speciální pedagog byli připraveni zpřístupnit učivo žákovi tak, aby byla postupně stimulována jednotlivá centra – ovšem vždy s ohledem na unavitelnost a práceschopnost každého jednotlivého žáka.

3.2 Vliv specifických poruch učení na výuku

Při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je třeba zohlednit vliv těchto poruch na výuku. V této kapitole budou shrnuty konkrétní obtíže vyplývající z jednotlivých poruch učení a možnosti pomoci a kompenzace. Kapitola bude zaměřena především na obtíže v českém jazyce a zmíněn bude i přesah do dalších vyučovacích předmětů. Následující řádky pracují s diagnózami žáků, kteří se účastnili výzkumného šetření, důraz je tedy kladen na dyslexii, dysgrafii a dyspraxii.

Dyslexie negativně ovlivňuje výkon ve všech předmětech, nejen v českém jazyce, kde má žák přečíst text a čerpat z něj informace – **tiché čtení**. Žák bude mít obtíže všude tam, kde je závislý na čtenářském výkonu a práci s textem. Psaní výpisků z rozsáhlého textu je pro žáka s dyslexií náročné. Kromě reedukace dyslexie je třeba žáka vést k získávání informací jinými způsoby než čtením a umožnit mu například pracovat s diktafonem (Jucovičová, Žáčková, 2018; Michalová, 2016). Opakovaný neúspěch v této oblasti vede u dyslektiků k dlouhodobé někdy i celoživotní frustraci a následné nechuti ke čtení jako takovému. I relaxační domácí čtení s rodičem se může stát jedním ze základních stavebních kamenů emočního bloku vzniklého z tlaku rodiny a školy na čtení. Odbourání těchto psychických bloků bývá náročným během na dlouhou trať a ne vždy je završeno pozitivním výsledkem.

Součástí výuky literatury na 1. stupni je **recitování poezie**. Žák s dyslexií potřebuje více času na porozumění, zapamatování a vybavení textu. Také má potíže se záměnou hlásek v obtížných a neznámých slovech. Není vhodné nechat žáka s dyslexií recitovat jako prvního a před celou třídou ani jej nekárat za chyby. Je vhodné učit se jen po krátkých pasážích (Bartoňová, 2005). Přednes básní je, krom jiných aspektů, vnímán i jako příprava pro komunikaci na veřejnosti, je třeba cizelovat žákův projev a pozitivně jej motivovat, protože případný blok v této oblasti může vést k budoucímu neúspěchu v pracovním i osobním životě.

Další do budoucího života handikepující oblastí mohou být žákovy potíže s prostorovou orientací, prohlubující se obtíže s hledáním správných slov při orientaci na stránce učebnice nebo na pracovním listu. Další druh obtíží představuje řazení slov podle abecedy nebo vyhledávání ve slovníku. Tyto druhy obtíží se dají kompenzovat různými pomůckami – slova na kartičkách nebo list s českou abecedou.

Při **diktátu** žák musí poslouchat diktovaná slova a věty (sluchová percepce), vnímat jejich obsah (slovní zásoba, porozumění řeči), rozkládat slovo na hlásky (sluchová analýza), vybavit si tvary písmen (spojení hláska – písmeno), napsat daná písmena (grafomotorika), diktovat si po písmech (sluchová syntéza), přemýšlet nad gramatickými pravidly (paměť) a aplikovat je. Pokud má žák deficit v některé z uvedených oblastí – celkem sedm kroků, způsobuje to chybovost v diktátu. Protože žák musí zvládat více kroků, které mu mohou způsobovat obtíže, je pomalý a chybuje také při **přepisu, opisu a při opravě**. Žák může namísto diktátu nebo opisu dostat doplňovací cvičení – pokud žák nepíše celá slova, může se soustředit na gramatiku. Žák může psát kratší diktát, a zatímco ostatní žáci dokončují diktát, on má čas na to, aby si text zkontroloval a přečetl. Tyto potíže se projevují všude tam, kde je potřeba zaznamenat diktované informace (zápis nové látky, zápis domácích úkolů), opisovat text z tabule nebo z učebnice (Bartoňová, 2005; Jucovičová, Žáčková, 2018).

Jak již víme z první kapitoly, **dysgrafie** je porucha písemného projevu a písemným projev žáka s dysgrafií je těžce čitelný až nečitelný. Žák na psaní vydává mnoho energie, často jsou jeho **zápisy** (například v naukových předmětech) nečitelné a často při psaní nedokáže aplikovat naučené gramatické jevy nebo přemýšlet o obsahu textu. Obtíže mohou být také v úkolech typu vytvořit větu, zkrátit větu, prodloužit větu, dát text do správného časového sledu, protože žák má potíže v časové posloupnosti, orientaci v prostoru a v textu. Žákovi pomůžeme tak, že jej navedeme, aby lépe rozuměl tomu, na co je tázán nebo co je úkolem a dovedl vyjádřit myšlenku. Není vhodné počítat chyby v psaní nebo je podtrhávat. Mezi nesmyslné úkony patří také opakované přepisy sešitů (Bartoňová, 2005; Jucovičová, Žáčková, 2018).

Obtíže s orientací v textu, porozuměním textu a časovou posloupností se výrazně projevují také v samostatném **písemném projevu** žáka s **dysgrafií**. Projevuje se pomalé tempo, je narušena plynulost a rychlost psaní. Setkat se můžeme i s rychlejším tempem, ale rychlost je na úkor kvality písma. Obtíže se projevují u úkolu typu popsat obrázek, vymyslet pokračování nebo o slohové práce ve vyšších ročnících. Opět můžeme žákovi pomoci strukturovat zadání úkolu a strukturovat jeho

myšlenky – o čem bude text psát. Řešením může být také umožnit žákovi psát psacím písmem nebo na počítači. Porucha psaní se projevuje také v matematice – čísla jsou obtížně čitelná, zapsána v chybném pořadí, nesprávně pod sebe zapsaná a také rýsování je obtížně zvládnutelné. Výrazné potíže se mohou projevit také při diktátu čísel, příkladů nebo zadání úloh. Neschopnost samostatného písemného projevu se projeví také při psaní odpovědi slovní úlohy. Žákovi můžeme pomoci vhodně upravenými pracovními listy. Zejména u žáků s pomalým psychomotorickým tempem je vhodné psaní na počítači (Bartoňová, 2005; Michalová, 2016). Zatímco intaktní populace nemá zásadní potíže s opisem, přepisem a diktátem, u dětí s dysgrafií může přílišný tlak a dlouhodobá neúspěšnost vyústit v odpor k těmto aktivitám. Je tedy nutno přistupovat k žákům s empatií a zohlednit jak jejich osobní nastavení, tak aktuální práceschopnost.

Také porucha koordinace pohybů – **dyspraxie** se může projevit u psaní, ale i v řeči. Někteří žáci s dysgrafií jsou i dyspraktičtí, a proto mohou mít potíže i se psaním na počítači. Tato porucha však není tak častá. Vizuomotorická koordinace, se kterou mají žáci s dyspraxií potíže, je nutná při psaní do linek, při rýsování, střihání podle dané linie. Žáci s narušenou jemnou motorikou mohou mít potíže nalistovat správnou stránku v učebnici nebo s připraveností pomůcek a pracovního místa. (Jucovičová, Žáčková, 2018)

Rozsah podpory žáků se specifickými poruchami učení se může dle aktuální situace v jemných nuancích odlišovat. Záleží na zkušenostech, dosavadní praxi, erudovanosti a v neposlední řadě i osobnostním nastavení daného pedagoga, jak kterou konkrétní situaci v dennodenním procesu uchopí a zda a do jaké míry v konkrétní situaci žákovy poruchy zohlední.

3.3 Podpůrná opatření ve škole

Podpůrná opatření jsou definována ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb. ve znění zákona 82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. §16 tohoto zákona hovoří o podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a říká, že „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných*

opatření.“ Za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami považujeme i žáka se specifickými poruchami učení, a proto má takový žák nárok na podpůrná opatření.

Podpůrná opatření představují popis doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jednotlivých stupních škol (mateřské, základní, střední). Systém podpůrných opatření má principy a zásady, které by měly být uplatňovány zároveň s aplikací podpůrných opatření ve školách. Mezi tyto zásady řadíme nediskriminaci, spravedlnost, rovný přístup, odbornost, kvalitu, efektivitu a dostupnost, jednotný přístup, metodické vedení, kontinuitu a spolupráci, rozvoj a otevřenost (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů podpory podle rozsahu, náročnosti a míry znevýhodnění. Podpůrné opatření 1. stupně nevyžaduje doporučení školského poradenského zařízení a škola jej v případě poruch učení může začít poskytovat samostatně ihned poté co identifikuje riziko poruchy učení. Podpůrná opatření od 2. stupně se realizují na základě doporučení školského poradenského zařízení a mají stanovenou tzv. normovanou finanční náročnost, která představuje objem finančních prostředků, které se na opatření poskytuje. Míra potřebné podpory se stanovuje na základě aktuálních potřeb žáků a toho, jakou podporu ve vzdělávání potřebuje (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

V systému podpůrných opatření není tolik důležitá diagnóza žáka, ale právě míra potřebné podpory. Za tímto účelem je sestaven Katalog podpůrných opatření členěný podle jednotlivých oblastí podpory, díky kterému získává pedagog informace, v čem opatření spočívá a jak jej má aplikovat. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Současná inkluzivní škola je odlišná od školy receptivní, protože tato orientace snižuje možnosti individualizace a diferenciací. **Diferencované vyučování** přizpůsobuje obsah, metody, formy vzdělávání a řízení výchovně-vzdělávacího procesu skupinám žáků anebo jednotlivcům tak, aby byl vyučovací proces co nejefektivnější. Žákům se specifickými poruchami učení umožňuje efektivní zvládnutí učiva (Princip individualizace a diferenciací ve vzdělávání žáků s LMP: Doporučení, inspirace a náměty).

Oblasti podpory, které mohou být uplatňovány u žáků se specifickými poruchami učení, jsou následující. První oblastí jsou **metody výuky**, do které můžeme zahrnout poskytnutí delšího času na vypracování písemných prací nebo kontrolu napsaného, možnost využití pomůcek vč. počítačové techniky, zkrácení diktátu,

nahrazení diktátu doplňovacím cvičením, preferenci ústního zkoušení před písemným a zohlednění specifických chyb. Druhou oblastí je **hodnocení**, podpůrné opatření v této oblasti spočívá v užití takového hodnocení, které posoudí znalosti a dovednosti žáka bez negativního ovlivnění poruchou s maximálním využitím vzdělávacího potenciálu žáka.

Pro školní úspěch žáka jsou zásadní **předměty speciálně pedagogické péče** definované jako „*předměty v učebním plánu zaměřené na rozvíjení specifických oblastí, které úzce souvisejí se zdravotním postižením žáka*“. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 212). V případě žáků se specifickými poruchami učení se jedná o péči, kterou ve škole poskytuje obvykle školní speciální pedagog a obsah je reedukační nácvik percepčních a motorických funkcí. Obsahem reedukace jsme se zabývali v předchozí kapitole.

Nezbytnou oblastí podpory, která se poskytuje žákům s poruchami učení, jsou **pomůcky**. Pro tuto oblast je nezbytná již zmíněná normovaná finanční náročnost. Poskytnutí tohoto opatření umožní škole pořízení vhodných výukových a kompenzačních pomůcek pro žáka k reedukaci poruch učení. Může se jednat o pořízení pracovní materiálů (dyslektické čítanky, pracovní sešity, sady kartiček s obrázky, písmeny a slabikami), čtecí okénko, písmena ze dřeva a dalších materiálů či jiné manipulační pomůcky, bzučák, hmatové destičky, pořízení softwaru a další.

Žákům se specifickými poruchami učení může být poskytnut **asistent pedagoga**, což je „*pedagogický pracovník působící ve třídě nebo skupině, v níž je vzděláván žák nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (Valenta 2015, s. 19). Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či skupiny žáků a pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost žáků a jejich aktivní zapojení. Jeho přítomnost není nezbytná po celou dobu vyučování.

U žáků se závažnými formami specifických poruch učení je vypracováván **individuální vzdělávací plán** (označováno zkratkou IVP), který „*je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka*“ (Michalová 2016, s. 131). Tento dokument zpracovává škola na základě školního poradenského zařízení, obsahem jsou informace o úpravě obsahu vzdělávání, úpravě o metodách a formách výuky, úpravě hodnocení a o časovém rozvržení učiva.

3.4 Výuka českého jazyka na 1. stupni základní školy

Mateřský jazyk a jeho používání jsou pro rozvoj osobnosti každého dítěte zásadním utvářejícím komponentem. Na výuku mateřského jazyka (v ČR se jedná o jazyk český) se klade velký důraz, protože jeho zvládnutí má zásadní dopady na budoucí profesionální profilaci žáka.

V době výzkumu v rámci této diplomové práce je v platnosti Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) z roku 2017 a současně již mohou základní školy začít vyučovat podle nové verze RVP ZV z roku 2021. Ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura však nejsou žádné změny.

„Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti“ (RVP ZV, str. 16).

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Výzkum v rámci této práce se zaměřuje na žáky 1. stupně, a proto se v této podkapitole zaměříme na daný vzdělávací obor na 1. stupni. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů na 1. stupni je členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Každý vzdělávací obor má v RVP ZV očekávané výstupy na konci 1. období – konec 3. ročníku a na konci 2. období – konec 5. ročníku. Učivo je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témata a činnosti).

Jedním z tematických okruhů je **Komunikační a slohová výchova** zahrnující čtení, naslouchání, mluvený a písemný projev. Druhým tematickým okruhem je **Literární výchova** zahrnující poslech textů, čtení a naslouchání, tvořivé činnosti s laterálním textem – přednes vhodných textů, volná reprodukce přečteného, dramatizace a osvojení základních literárních pojmů. Cílem je rozvíjení čtenářských a jazykových dovedností žáků, rozvoj jejich osobnosti a pěstování jejich vztahu ke slovesnému umění prostřednictvím vhodně zvolených textů. (Kamiš, 2016)

Třetím tematickým okruhem je **Jazyková výchova**. Zde se setkáme s konkrétním učivem, kterým se budeme zabývat podrobněji. Do učiva tohoto tematického okruhu spadá zvuková stránka jazyka, což zahrnuje **rozlišování hlásek** – souhlásek a samohlásek, jejich výslovnost a modulaci řeči. Michalová (2016) uvádí,

že žáci s dysortografií potřebují více času pro osvojení gramatických pravidel i pro jejich aplikaci a oporu v podobě grafických přehledů s využitím barev.

Součástí jazykové výchovy je také **slovní zásoba** a **tvoření slov**. Žáci se učí rozlišovat jednoslovná a víceslovná pojmenování (voda, občanský průkaz), slova jednoznačná a mnohoznačná (balada, oko), synonyma (hoch, chlapec), slova nadřazená a podřazená. Jak již víme, slovní zásoba je u žáků se specifickými poruchami často omezená, obtížně čtou neznámá slova, nerozumí významu mnohých slov a nerozlišují významy slov. Z toho je zřejmé, že toto učivo jim bude činit obtíže. Je třeba zařazovat cvičení na rozvoj slovní zásoby a v rámci reedukačních zásad zařazovat cvičení dle zvládnuté úrovně. Nejjednodušším cvičením je jmenování předmětů podle barev, poté třídění slov dle zkušeností žáka (hračky, co je v kuchyni, jaké znám obchody), jmenování věcí ze stejného materiálu (dřevo, papír, textil), poté následuje vymýšlení slov opačného významu a další. (Pokorná, 2011; Kamiš, 2016)

Dalším obtížným učivem je **tvarosloví** zahrnující **slovní druhy**, **mluvnické kategorie** podstatných jmen (rod, číslo, pád) a sloves (osoba, číslo, čas). Pro žáky se specifickými poruchami učení je vhodné zařadit cvičení jazykového citu – určování správných tvarů (ta dívka x ten dívka). Problémem bývá také určení, o jaký pád se jedná – nácvik provádíme pomocí pádových otázek a hravou formou. Při skloňování a určování vzorů podstatných jmen je pro žáka s dysortografií obtížný vzor pán, protože si není jistý měkčením. Obtíže s určováním slovesných časů často vycházejí z obtíží s orientací v čase. Žákovi lze pomoci tak, že jej budeme učit orientovat se v slovesných časech a začneme se slovesy často používanými a méně obtížnými. (Bartoňová, 2005; Kamiš, 2016)

Při výuce **vyjmenovaných slov** u žáků se specifickými poruchami učení je třeba dbát na vysvětlení významu slov a názornost. V rámci reedukace je vhodné vytvářet skupiny příbuzných slov, vypisovat slova z textu a k nim základní tvar vyjmenovaného slova. Je vhodné využít barevnosti – zvýraznění kořene slova nebo označení slov patřících k sobě. Vhodný je i opačný postup – jmenování příbuzných slov ke sloům vyjmenovaným. Důležité je dostatečné zautomatizování a zafixování. (Bartoňová, 2005; Michalová, 2016)

3.5 Metody výuky čtení a psaní

V českém prostředí se můžeme setkat především s metodou analyticko-syntetickou, která je nejrozšířenější, dále s metodou genetickou, s metodou Sfumato, ale i dalšími. V této podkapitole představíme jednotlivé metody, pomocí kterých byli vzděláváni žáci, kterými se tato práce zabývá. Zmíněna budou i specifika a možné potíže, se kterými se lze setkat u žáků s poruchami učení.

Metoda analyticko-syntetická při výuce českého jazyka vychází z faktu, že český pravopis je praktický fonetický a grafému odpovídá foném. Většina českých slov se čte tak, jak je píšeme, výjimkou je sprežka ch, výslovnost y, slabiky di, ti, ni a spodoba znělých a neznělých souhlásek. Tato metoda je v České republice v současné době nejrozšířenější. Výuku čtení a psaní analyticko-syntetickou metodou dělíme na tři etapy.

První etapou výuky při analyticko-syntetické metodě je jazyková příprava na čtení a **předslabikářové období**. Učitel se v hodinách čtení věnuje rozhovoření dětí a obohacování jejich slovní zásoby, pěstuje u nich dovednost vyjadřovat se souvisle a nenásilně je vede k používání spisovného jazyka a souvislých vět. Pro tuto etapu je také důležitý rozvoj fonemického sluchu. Žáci se již v této etapě obvykle učí rozeznávat čtyři souhlásky – S, M, L, P a samohlásky A, E, I, O U (krátké i dlouhé). V rámci této etapy jsou v hodinách psaní prováděna uvolňovací cvičení.

Druhou etapou výuky čtení je **slabikářové období**. Žáci se učí číst nejdříve slova s otevřenou slabikou (máma, Pepa), postupně se seznamují s dalšími novými hláskami a písmeny, osvojují si spojení foném-grafém. Učí se číst postupně složitější hláskové stavby slov – čtení **zavřené slabiky** (souhláska – samohláska – souhláska), shluky souhlásek, slabikotvorné souhlásky a slabiky s písmenem ě. V rámci této etapy se žáci učí postupně psát jednotlivá písmena. Pořadí písmen v písankách by mělo být v souladu se slabikářem.

Třetí a poslední etapou je **poslabikářové období**, kdy dochází k automatizaci čtení – automatizaci analýzy a syntézy. Cílem této etapy je plynulé čtení s porozuměním. Mezi znaky zvládnutí této etapy patří správnost, srozumitelnost, porozumění, způsob a rychlost čtení. Na tuto etapu se v hodinách čtení i psaní učitel zaměřuje nadále ve 2. – 5. ročníku (srovnání Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Mrázová, 2000).

Pokud jsou žáci příliš brzy u analyticko-syntetické metody vedeni ke čtení slov, aniž by zvládli čtení slabik, dochází k tzv. dvojímu čtení. **Dvojí čtení** je častou chybou žáků s dyslexií a spočívá v tom, že si slovo přečte po písmenech a až poté nahlas. V počátcích čtení se nemusí dvojí čtení jevit jako problém, ale pokud přetrvává v době, kdy přibývají těžší slova a zvyšují se nároky na plynulost čtení, je třeba žáka navést na správnou techniku (Jucovičová, Žáčková, 2020; Zelinková, 2015). Bartoňová (2005) uvádí, že se dvojí čtení může vyskytnout až ve vyšších ročnících, kdy se v textech vyskytují delší, náročnější nebo neznámá slova se shluky souhlásek.

Genetická metoda čtení se od analyticko-syntetické metody liší ve dvou hlavních aspektech – žáci se neučí slabikovat, ale čtou slova po jednotlivých hláskách, a začíná se se psaním hůlkového písma – psaní psacím písmem je zařazeno až později. Genetická metoda čtení a psaní je také dělena do tří etap.

První přípravná etapa probíhá v prvních týdnech výuky v 1. ročníku, rozvíjí se zrakové a sluhové vnímání, žáci zapisují své jméno velkým hůlkovým písmem. V druhé etapě žáci určují pozici hlásek ve slovech, rozkládají a skládají slova z hlásek, čtou krátká slova a věty. Postupně se seznamují také s malými tiskacími písmeny a na konci pololetí znají celou abecedu. Během první i druhé etapy se provádí cviky pro uvolnění zápěstí. Ve třetí etapě žáci začínají psát psacím písmem a zároveň prohlubují své čtenářské dovednosti (Nastoupilová, 2013).

V některých případech při výuce genetickou metodou žáci ulpívají na hláskování, nedojde ke spojování písmen do slov a žák není schopen provést hláskovou syntézu. Někdy se může jednat o důsledek deficitu krátkodobé paměti (žák neudrží v paměti všechny hlásky). V tomto případě si žák může delší slova rozkládat na více úseků (například poskakuje si rozloží na P-O-S-K-A a K-U-J-E) (Jucovičová, Žáčková, 2020; Zelinková, 2015).

Jucovičová (2020) uvádí, že někdy je od genetické metody čtení potřeba přejít na analyticko-syntetickou metodu čtení a pro tyto případy lze využít speciální čítanku Fíovo čtení.

Metoda **Sfumato** neboli **splývavé čtení** využívá zrak, sluch, hlas a správný dech. Při této metodě je kladen důraz na správnou intonaci a dodržování délek samohlásek a specifíkem metody je to, že si žáci osvojují každé písmeno různými smysly (zrak, hmat, chuť, sluch). Tato metodika je prezentována jako vhodná pro žáky s dyslexií a uvádí se, že zabraňuje dvojímu čtení. Tato metoda se jeví jako efektivní

v případě, že žák začal s výukou genetickou metodou a není schopen naučit se číst. (Jucovičová, Žáčková, 2020; Sfumato, 2022)

Mrázová (2000) uvádí, že dosaženou úroveň čtenářské dovednosti je třeba průběžně sledovat během prvního ročníku. Za tímto účelem lze použít prověrky J. Hřebejkové, které mají tři části a zadávají se průběžně během listopadu, ledna a března podle stoupající obtížnosti čtenářských textů. Na konci 1. ročníku se využívá tzv. G-test.

Shrnutí

Pro podporu vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení jsou legislativou stanovena podpůrná opatření představující popis doporučení ke vzdělávání těchto žáků. Při vzdělávání těchto žáků je třeba zohlednit různá specifika a individuální styly učení, a to obzvlášť při výuce českého jazyka, kde se u žáků se SPU setkáváme s různými obtížemi.

4. VÝZKUMNÁ ČÁST – POMŮCKY A JEJICH VLIV NA REEDUKACI ŽÁKŮ

4.1 Cíle a metodika výzkumného šetření

Hlavní cíle výzkumného šetření

Vzhledem k obtížím a deficitům, které definují žáky se specifickými poruchami učení, potřebují tito žáci podpurný přístup, reedukační péči a vhodné výukové pomůcky. Praktická část této diplomové práce se věnovala výukovým pomůckám Oskola a zkoumala jejich efektivitu při použití na hodinách speciálně pedagogické péče.

Společnost Oskola se vývojem, výrobou a prodejem výukových pomůcek zabývá už více než deset let a nabízí především zalaminované výukové karty, které jsou určené pro děti předškolního a mladšího školního věku a jsou zvláště vhodné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami vč. žáků se specifickými poruchami učení.

V rámci výzkumného šetření bylo vybráno několik školních speciálních pedagogů pracujících se žáky, kteří mají diagnostikovanou dyslexii anebo dysortografii, což jsou specifické poruchy učení, které mají výrazný vliv na výuku českého jazyka. Speciální pedagogové vybrali několik žáků, které mají v péči, a podle konkrétních obtíží a deficitů jim byly doporučeny pomůcky společnosti Oskola. Hlavním cílem práce bylo analyzovat efektivitu doporučených pomůcek při použití na hodinách speciálně pedagogické péče. S přihlédnutím k tomuto cíli byla stanovena hlavní výzkumná otázka. S hlavním cílem jsou přímo provázány dva dílčí výzkumné cíle. První z nich byla analýza potíží v učení u vybraných žáků, druhým pak doporučení vhodných pomůcek pro reedukaci specifických poruch učení u těchto žáků.

Hlavní výzkumná otázka

- Jak hodnotí pedagogové efektivitu pomůcek Oskola při vzdělávání žáků se SPU?

Dílčí výzkumné otázky

- Jaký je charakter specifických poruch učení, se kterými se setkávají speciální pedagogové nejčastěji?
- Jaké pomůcky speciální pedagogové běžně při své práci využívají?
- Jakým způsobem využívali speciální pedagogové doporučené pomůcky v rámci hodin speciálně pedagogické péče?
- V jaké intenzitě speciální pedagog využíval individualizované pomůcky Oskola?
- Jak žáci reagovali na práci s individualizovanými pomůckami Oskola?

Metodologie výzkumného šetření

V počátku výzkumu předem pečlivě vybraní a erudovaní respondenti zaslali speciálně pedagogickou diagnostiku vybraných žáků.

Diagnostiky těchto žáků byly podrobeny obsahové analýze textu a na tomto základě byly identifikovány nejčastěji vyskytující se deficity percepčních funkcí, oslabené oblasti a problematické učivo. S přihlédnutím k těmto zjištěním byla sestavena jednotná sada pomůcek Oskola, která byla distribuována všem zúčastněným respondentům. Následně byly totožné pomůcky používány u všech vybraných žáků v rámci hodin speciálně pedagogické péče po dobu minimálně šesti týdnů. Respondenti zaznamenávali průběh těchto hodin do vytvořených záznamových archů, což lze považovat za nepřímé pozorování. **Nepřímé pozorování** je pozorování bez přímé účasti výzkumníka a může být prováděno také jako shromažďování psaných dokumentů. Nepřímé pozorování je méně častým typem kvalitativního sběru dat než rozhovory nebo přímé pozorování. Tímto typem a **obsahová analýza textu** je v pedagogickém výzkumu nezanedbatelný zdroj informací (Hendl, 1999; Pelikán, 2010).

V závěru respondenti sestavili opětovnou speciálně pedagogickou diagnostiku a vyplnili závěrečný dotazník. Získané informace byly v závěru výzkumu podrobeny obsahové analýze textu.

Výzkumné šetření bylo založeno na kvalitativním sběru a následném zkoumání dokumentů a vyplněných dotazníků zaslanych školními speciálními pedagogy, kteří vybrali jednoho až tři žáky, již mají diagnostikovanou dyslexii anebo dysortografii. Výběr výzkumného vzorku byl záměrný a nenáhodný. Výzkum se soustředil na méně

případů a jednalo se o intenzivní a hluboké zkoumání. Tím byla naplněna definice **kvalitativního výzkumu**. (Gavora, Jůva, 2000)

V závěru výzkumného šetření respondenti vyplňovali také dotazník s otevřenými otázkami, kde mohli ohodnotit nabídnuté pomůcky. **Dotazník** je způsob kladení otázek a získávání písemných odpovědí. **Otevřené otázky** dávají respondentovi volnost u odpovědí, směřují respondenta na tázaný jev, neomezují jej a nevnučují mu žádnou volbu. Otevřené otázky jsou obvykle zdrojem nových informací anebo dosud neznámých údajů (Gavora, 1996). Dotazován byl nejen přínos jednotlivých komponentů, ale i sady jako celku. V rámci odpovědí na otevřené otázky byla nepřímo dotazována vhodnost, přiměřenost, přínosnost i zahrnutá motivační složka materiálů. Respondenti byli požádáni o co nejobsáhlejší a nejdetailnější odpovědi. Velmi podstatnou složkou výzkumu byl dotaz na obecnou spokojenost s produkty. Odpovědi na tuto otázku byly analyzovány zvláště pečlivě kvůli možným budoucím úpravám či lepšímu zacílení pomůcek na práci se žáky s konkrétními specifickými poruchami učení či jejich kombinacemi. Formulace závěrečné obligatorní otevřené otázky při výzkumu vede k zásadnímu pochopení myšlení jednotlivých respondentů a následné analýze jejich postoje k výukovým pomůckám Oskola.

Zcela zásadním bodem pro tuto práci byla etika výzkumu. „*Pedagogická terminologie termín ‚etický kodex‘ nezná*“ (Průcha, Švaříček, 2009). V českém pedagogickém akademickém prostředí se s pojmem neoperuje, ovšem v zahraničí jsou pravidla jasně nastavena. Tato práce vychází z amerického etického kodexu AERA z roku 1992, který stanovuje, že „*pedagogičtí výzkumníci mají odpovědnost provádět výzkum nejen s aplikací vědeckých přístupů a metod, ale také s respektováním morálních principů, zejména ve vztahu ke zkoumaným subjektům*“ (Průcha, Švaříček, 2009).

Všichni respondenti byli seznámeni s podmínkami výzkumu, jeho průběhem, procesem analýzy dat, a především se skutečností, že totožnost žáků i samotných respondentů je přísně anonymizována.

4.2 Výzkumný vzorek

Byla sestavena výzva pro speciální pedagogy s žádostí o zapojení do výzkumu. Na výzvu zpočátku zareagovalo sedm respondentů a z nich čtyři byli schopni a ochotni

zaslat speciálně pedagogickou diagnostiku a začít tak spolupracovat na výzkumu. Všechny čtyři respondentky pracují jako školní speciální pedagog na základních školách a mají v péči žáky, kterým je poskytována podpora na hodinách speciálně pedagogické péče vždy přizpůsobena aktuálním konkrétním potřebám daného žáka.

Všechny čtyři respondentky mají 5 až 20 let praxe na pozici speciálního pedagoga, lze je tedy považovat za dostatečně zkušené. Všechny působí na základních školách v menších městech různých krajů či v Praze.

Tyto čtyři respondentky výzkumného šetření zaslaly vstupní speciálně pedagogickou diagnostiku jednoho až tří vybraných žáků obsahující popis obtíží, probírané učivo a oslabené percepční funkce. Na základě analýzy vstupní diagnostiky žáků byla provedena analýza nejčastějších obtíží a učiva, které je potřeba procvičovat v rámci hodin speciálně pedagogické péče. Po analyzování těchto dat byla sestavena sada pomůcek obsahující šest souborů. Všem respondentkám byla dodána totožná sada pomůcek.

Materiální a finanční zabezpečení práce

Respondenty výzkumného šetření tvoří zákazníci společnosti Oskola, kteří se přihlásili k účasti na tomto výzkumném šetření a splňovali kritérium mít předmět speciálně pedagogické péče alespoň s jedním žákem 3. – 5. ročníku základní školy, který má diagnostikovanou dyslexii anebo dysortografii. Pomůcky, které byly předmětem šetření, jim následně byly společností Oskola dodány bezplatně.

Respondentky výzkumu

Označení respondenta	Označení žáka, ročník	Popis obtíží žáka
Respondentka 1	Žák A 3. ročník	potíže s měkčením, s rozlišováním tvarově podobných písmen, se znělými a neznělými souhláskami, s tvary písmen a s délkami samohlásek; potřeba procvičovat tvrdé a měkké souhlásky, velká a malá písmena, slova příbuzná a tvary slov
	Žákyně B 3. ročník	potíže s měkčením, s dělením slov, s tvary písmen a s délkami samohlásek; potřeba procvičovat tvrdé a měkké souhlásky, velká a malá písmena, slova příbuzná a tvary slov
	Žákyně H 5. ročník	potíže s měkčením, s prostorovou orientací; potřeba procvičovat tvrdé a měkké souhlásky, vyjmenovaná a příbuzná slova, vzory podstatných jmen
Respondentka 2	Žákyně C 4. ročník	oslabení sluchové paměti, pravolevé orientace, potíže s rozlišováním tvarově podobných písmen, potíže se sluchovým rozlišováním sykavek; potřeba procvičovat vzory podstatných jmen, vyjmenovaná slova a příbuzná slova, délky samohlásek, psaní u-ů-ú
	Žák D 4. ročník	potíže se sluchovým rozlišováním slov, oslabení pravolevé orientace a operační paměti; potřeba procvičovat vzory podstatných jmen, vyjmenovaná a příbuzná slova, fonologickou manipulaci

Označení respondenta	Označení žáka, ročník	Popis obtíží žáka
Respondentka 3	Žák E 3. ročník	potíže s měkčením, s délkami samohlásek, se sluchovým rozlišováním sykavek; potřeba procvičovat porozumění textu, tvrdé a měkké souhlásky, hry se slovy a slabikami, fonologickou manipulaci, psaní u-ů-ú
Respondentka 4	Žákyně F 5. ročník	potíže s měkčením, s délkami samohlásek; potřeba procvičovat tvrdé a měkké souhlásky, vyjmenovaná a příbuzná slova, vzory podstatných jmen
	Žák G 3. ročník	potíže s měkčením, se sluchovým a zrakovým vnímáním, s rozlišováním tvarů písmen a s délkami samohlásek; potřeba procvičovat tvrdé a měkké souhlásky

Tabulka 1 Přehled respondentek, žáků a potíží žáků

Z analýzy obtíží všech osmi žáků vyplynulo, že většina z nich měla potíže ve zrakové diferenciaci tvarově podobných písmen, s výbavností tvarů písmen, ve sluchové diferenciaci sluchově podobných písmen, s rozlišováním délky samohlásek, s prostorovou orientací a fonologickou manipulací. Všichni žáci potřebovali procvičovat tvrdé a měkké souhlásky a většina také vyjmenovaná slova. Na základě tohoto zjištění byla sestavena sada pomůcek obsahující šest souborů.

Představení sady pomůcek

Soubor 1 – tvarově podobná písmena

Potíže s rozlišením tvarově podobných písmen byly přítomny především u žáků s levohemisférovou dyslexií (ve výzkumném vzorku **žáci A, F a G**). Žáci si pletli nejčastěji písmena **b-p-d** a **m-n**. Jednou z příčin těchto potíží bývá pochopitelně značná podobnost těchto písmen. Chybovali především žáci, kteří měli potíže s pravolevou orientací (v tomto výzkumu **žáci C a D**) nebo s orientací v prostoru vůbec. Další z příčin bylo nedostatečné ovládnutí spojení hláska – písmeno

Sada obsahovala tyto karty:

- (a) slova s písmeny b-p-d
- (b) slova s písmeny m-n
- (c) názorné karty s písmeny

Názorné karty s písmeny (c) obsahovaly pět uvedených písmen ve dvou podobách – s obrázkem a bez obrázku. Žák měl možnost fixovat písmeno s obrázkem a počáteční hláskou např. d jako dům. Karty bylo lze použít také k tomu, aby žák obtahoval písmeno prstem. Karty byly odlišeny barevně.

Slova s písmeny (a i b) obsahovala dvojice karet obrázek + slovo. Ve slovech bylo vždy obsaženo jedno z uvedených problematických písmen. Žák byl nucen přečíst a přiřazovat k obrázku. Dále bylo možné samotná slova přiřazovat k velkým názorným kartám (slova, kde se vyskytovalo d, přiřadil ke kartě d). Stejně tak bylo možné přiřazovat samotné obrázky a určovat, které z písmen se ve slově vyskytovalo.



Obrázek 1 Soubor pomůček č. 1

Soubor 3 – Doplnovačky s kolíčky, procvičování

Procvičování gramatických jevů prostřednictvím diktátů nebo doplňovaček bývá často pro žáky s dyslexií nebo dysortografií obtížné (v tomto výzkumu se jedná o všechny žáky). Přestože bývá diktát zaměřen na určitý procvičovaný gramatický jev, je třeba, aby si žák vybavil i jiné gramatické jevy, které se dosud naučil. Z tohoto důvodu bývají vhodnější doplňovačky. Doplnovačky s kolíčky jsou považovány žáky za velmi zábavnou formu procvičování.

Sada obsahovala tyto karty:

- (a) Vyjmenovaná slova
- (b) Tvrdé a měkké souhlásky

Text, umístěný na kartičkách, zahrnoval vynechaná písmena y/ý a i/i ve vyjmenovaných nebo jim příbuzných slovech anebo po měkkých/tvrdých slabikách, místo kterých byly na kartičce barevné puntíky. Každá kartička se věnovala pouze jedné skupině vyjmenovaných slov. Úkolem žáka bylo určit, jaké písmeno je třeba doplnit, a to označit kolíčkem příslušné barvy. Na spodní části kartičky se nacházel prostor pro umístění kolíčků. Samostatná kontrola byla žákům umožněna po otočení kartičky.



Obrázek 3 Soubor pomůcek č. 3

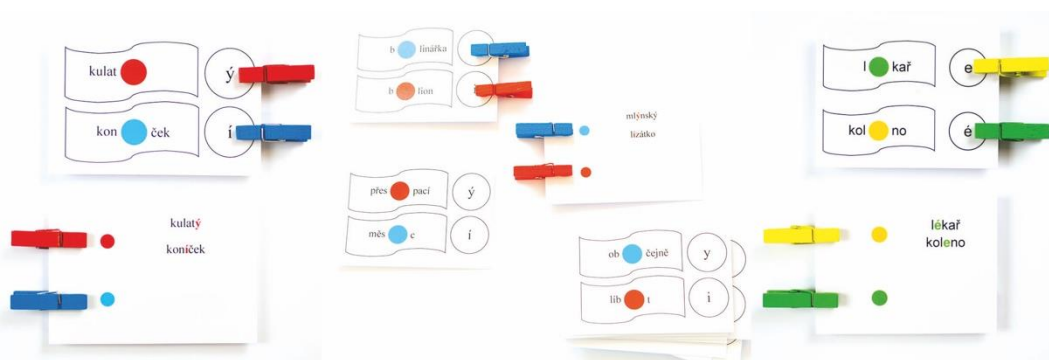
Soubor 4 – Cvičení s kolíčky, odlišování dvojic

Žáci s dysortografií (v tomto výzkumu všichni žáci) potřebovali procvičovat pravopisné jevy a umět rozlišit slova, ve kterých se dané jevy vyskytují. Jednalo se například o vyjmenovaná slova či slova příbuzná. Dále potom o rozlišení tvrdých a měkkých slabik nebo krátkých a dlouhých samohlásek.

Soubor obsahoval tyto karty:

- (a) Délky samohlásek
- (b) Tvrdé a měkké souhlásky
- (c) Vyjmenovaná slova

Každá doplňovačka byla tvořena kartičkami se dvěma slovy a sadou barevných kolíčků. Na kartičce byla vždy dvě slova nebo dvě slovní spojení. Každé slovo mělo vynechané jedno písmeno nebo slabiku s barevným puntíkem. Na kartičce vpravo byla nabídka písmen či slabik, které bylo možné do slov doplnit. Žák měl za úkol přiřadit barevné kolíčky podle toho, které písmeno či slabiku doplnil do kterého slova. Na druhé straně pak byly barevné puntíky pro kontrolu správné polohy obou kolíčků. Narozdíl od předchozího souboru bylo pracováno vždy jen se dvěma slovy nebo slovními spojeními, které bylo potřeba od sebe odlišit – například dlouhou či krátkou samohláskou.



Obrázek 4 Soubor pomůcek č. 4

Soubor 5 - Procvičování tvarů písmen a prostorové orientace

Respondentkami diplomové práce bylo uvedeno, že všichni do výzkumu zařazení žáci měli potíže s odlišením tvarů písmen, se zapamatováním těchto tvarů a zároveň s prostorovou orientací (nahore, dole, vpravo, vlevo, nad, pod atd.) a proto byl zařazen tento soubor pomůcek. Samotnou příčinou potíží s odlišením tvarů písmen byly právě potíže s pravolevou orientací a prostorovým vnímáním, jak již bylo uvedeno dříve.

Sada obsahovala tyto karty:

- (a) Stíratelná tabulka 2ks
- (b) dvojice malých psacích písmen
- (c) dvojice velkých psacích písmen
- (d) dvojice malých tiskacích písmen
- (e) dvojice velkých tiskacích písmen
- (f) Zadání pro psaní písmen

Pro práci byl používán také stíratelný fix.

Stíratelná tabulka obsahovala 3x3 políčka, políčko uprostřed mělo žlutou barvu. Čtyři sady písmen obsahovaly všechna písmena české abecedy ve čtyřech podobách (malá i velká a psací i tiskací). Samohlásky byly označeny modře a souhlásky červeně. Zadání pro psaní písmen obsahovalo instrukce, které byly pedagogem přečteny žákovi a žák podle nich zapisoval písmena do tabulky. Za podstatné je považována žákova schopnost orientovat v tabulce (například ve žlutém rámečku bylo malé psací p a nad ním bylo malé psací m).

Tento soubor měl mnoho dalších možností využití:

- Do jedné tabulky bylo vyskládáno 9 různých písmen, písmena na druhou tabulku musí být žákem poskládána ve stejném pořadí.
- Do první tabulky bylo vyskládáno 9 různých písmen, tato tabulka byla po určité době zakryta a žák si písmena musel zapamatovat.
- Do tabulky bylo vyskládáno 9 různých písmen, tato tabulka byla umístěna na druhou stranu místnosti a žák se musel opakovaně chodit dívat, kde bylo které písmeno umístěno.
- Byly použity kartičky se zadáním (f), žák písmena nepsal, ale skládal kartičky (b, c, d, e).

- Kartičky (b, c, d, e) byly použity k hledání stejných dvojic, k hledání dvojic malé – velké písmeno apod.



Obrázek 5 Soubor pomůcek č. 5

Soubor 6 – Fonologická manipulace

Respondentky uvedly, že žáci měli potíže s fonologickou manipulací tzv. záměnou hlásek ve slově (v tomto výzkumu **žáci A, D, E**). Proto byl zařazen následující soubor pomůcek – kartiček s kolíčky, kde bylo vyžadováno rozložení slova na hlásky, určení některé hlásky a následná záměna některé hlásky.

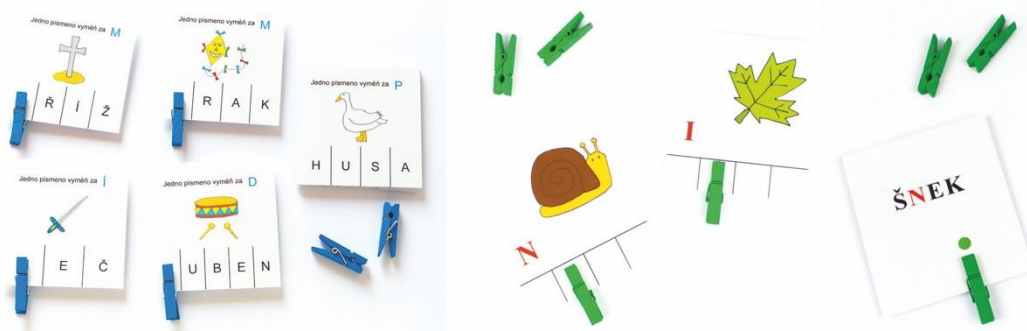
Sada obsahovala tyto karty:

- Vyměň písmeno
- Skrytá písmena

Na kartičce byl vždy obrázek a v její spodní části bylo znázorněno rozložení slova na hlásky.

Kartičky Vyměň písmeno měly ve spodní části jednotlivá písmena daného slova a bylo zde uvedeno písmeno, kterým mělo být některé písmeno ve slově nahrazeno. Výměnou písmene mělo vzniknout nové slovo. Žák měl za úkol toto písmeno označit barevným kolíčkem. Po otočení kartičky si žák své řešení mohl zkontrolovat a vidět obrázek nového slova.

Na kartičkách Skrytá písmena bylo vždy uvedeno písmeno, jehož pozici ve slově měl žák určit. Tuto pozici žák označil barevným kolíčkem. Po otočení kartičky si žák své řešení mohl zkontrolovat a vidět správné rozložení slova na hlásky.



Obrázek 6 Soubor pomůcek č. 6

4.3 Analýza výzkumných zjištění

Tato podkapitola detailně rozebírá vstupní diagnostiku jednotlivých žáků, popis zvolených pomůcek a také zdůvodnění, proč byly tyto pomůcky pro konkrétního žáka zvoleny. Detailně jsou popsány i realizované lekce s konkrétními činnostmi a důvody, které k zařazení těchto konkrétních činností vedly. Aby byly jednotlivé kazuistiky co nejpřehlednější a nejkompaktnější, jsou jednotlivé případy popisovány odděleně.

Na základě analýzy vstupní a výstupní diagnostiky žáků, záznamových archů z hodin speciálně pedagogické péče a závěrečných dotazníků byly vyhodnoceny následující informace. Záznamový arch a dotazník byly umístěny v přílohách této diplomové práce.

Respondentka 1

Respondentka působí jako speciální pedagožka v základní škole v menším městě v Královéhradeckém kraji. Ve škole je celkem 5 tříd, pro každý ročník prvního stupně jedna. V rámci výzkumu pracovala se třemi žáky, s **žákem A** ze 3. ročníku, s **žákyní B** ze 3. ročníku a s **žákyní H** z 5. ročníku.

Žák A má diagnostikovanou dyslexii, dysortografii a dysgrafii. Má potíže s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek, s rozlišováním měkkých a tvrdých souhlásek. Při čtení velmi spěchá, polyká koncovky, plete si tvarově podobná písmena. Nejvíce chybuje při psaní, nemá pevně zafixované tvary písmen, vynechává čárky

a háčky, zaměňuje párové souhlásky, má potíže s hranicí slov ve větě. Při psaní si je velmi nejistý a při náznaku neúspěchu má tendenci úkol vzdát.

V průběhu dvou měsíců bylo se žákem realizováno celkem 6 lekcí v rámci hodin speciálně pedagogické péče, které byly zaměřeny na trénování prostorové orientace, čtení s porozuměním, tvrdé a měkké souhlásky, měkčení di-dy ti-ty ni-ny, vyjmenovaná slova, uvolňovací cvičení a trénování paměti. Respondentka do každé lekce zařadila zpravidla dvě pomůcky, některé opakovaně. Pomůcky ze souboru 1 nebyly využity vůbec. Na pomůcku ze souboru 5 žák reagoval kladně, rád luští šifry a rébusy a toto ho bavilo. Opakovaně byly využity kartičky ze souboru 4 se dvěma kolíčky. Při procvičování délek samohlásek byl použitý bzučák, žák i přesto velmi chyboval. Vyjmenovaná slova aktuálně probírali v hodinách českého jazyka, a proto se snažil stejným způsobem odůvodňovat psaní tvrdých a měkkých souhlásek. Ve psaní tvrdých a měkkých souhlásek proto velmi často chyboval. Při zařazení pomůcky s deseti kolíčky na další hodině (soubor 3) ze začátku reagoval odmítavě, protože měl pocit, že zde bude příliš mnoho jevů k odůvodňování. Při práci s deseti kolíčky měl potíže s manipulací. Žák reagoval negativně i na kartičky s měkčením, ale nakonec s obrázky pracoval rád. Velké potíže žákovi dělala fonetická manipulace (pomůcka 6a). Bylo potřeba napsat původní slovo na mazací tabulku a přepsat písmeno. Nebyl si jistý ani s určením pozice hlásky ve slově (pomůcka 6b) a tvrdil, že tam dané písmeno není. Vždy byly dodrženy pokyny pro práci s jednotlivými pomůckami.

Dle speciální pedagožky se žák během využívání pomůcek velmi zlepšil v orientaci v tabulce. Při prvním použití si pletl pravou a levou stranu, v dalších hodinách se zlepšoval. Zlepšil se také v určování měkkých a tvrdých souhlásek. Nezlepšil se v určování délky samohlásek ani při využití bzučáku.

Žákyni B byla diagnostikována dyslexii, dysortografií a porucha pozornosti. Při písemném projevu vyvstávají potíže s výbavností tvarů písmen, s analýzou hlásek ve slově, žákyně vynechávala písmena a mezery mezi slovy. Identifikace tvrdých a měkkých slabik, byla náročná, stejně jako psaní některých písmen a číslovek, které psala zrcadlově. Při čtení docházelo ke slabikování, pletení si písmen, porozumění přečtenému textu nebylo snadné a žákyně si nepamatovala, co přečetla. I přes tyto neúspěchy však četla se zájmem a nosila si z domu své vlastní knihy.

V průběhu dvou měsíců bylo se žákyní realizováno celkem 6 reedukačních lekcí v rámci předmětu speciálně pedagogické péče, které byly zaměřeny na trénování paměti a pravolevé orientace, tvrdé a měkké souhlásky, diktát probraných slov, čtení

s porozuměním, vyjmenovaná slova a příbuzná slova, délku samohlásek. Do každé reedukační lekce respondentka zařadila vždy dvě pomůcky a některé opakovaně. Pomůcky ze souboru 1 nebyly použity vůbec. Pomůcky ze souboru 5 byly použity jednou a žákyně s orientací v tabulce neměla problém, pouze si pletla pravou a levou ruku. Opakovaně byly využity kartičky pro měkčení di-dy ti-ty ni-ny (pomůcka 2c), zároveň s tvrdými a měkkými kostkami. Žákyně zpočátku reagovala negativně, protože se jí nedařilo určit správné i/y. Při dalším použití bylo znát zlepšení. Zlepšení při opakovaném použití kartiček bylo také při procvičování délky samohlásek (pomůcka 4a). Zároveň s touto pomůckou byl použitý bzučák. Žákyně na kartičky reagovala velmi pozitivně, velmi ji bavila práce s kolíčky a říkala, že jsou kartičky lepší než doplňovačka nebo psaní diktátu. Žákyně měla k dispozici kartičky ve třídě a ráda trénovala pravopis o přestávkách. Při opakování vyjmenovaných slov (pomůcky 3a, 4c) žákyně zapisovala příbuzná slova. Práce s pomůckou pro fonematickou manipulaci (6a) byla praktickou ukázkou toho, že slovo změni význam, pokud se žákyně splete a zamění písmeno.

Během dvou měsíců práce s pomůckami na reedukačních lekcích a také o přestávkách ve třídě se žákyně mírně zlepšila v určování tvrdých a měkkých souhlásek di-dy, ti-ty, ni-ny a velmi se zlepšila v určování délky hlásek. Nedošlo ke zlepšení ve vyjmenovaných slovech, žákyně ani po nácviku nebyla schopná určit, zda bylo slovo příbuzné nebo ne.

Žákyni H byla diagnostikována dyslexie, dysortografie a dysgrafie. Při čtení často přeskakovala na jiné řádky, měla potíže porozumět čtenému textu, chybovala ve tvrdých a měkkých souhláskách a v délce samohlásek. Její písemný projev byl pomalý a s mnoha chybami. Žákyně se soustředila na písmo samotné a nedávala důraz na pravopisné jevy. Vyskytly se u ní problémy se zapamatováním pravidel pravopisu. Pokud měla v jedné větě řešit více pravidel, tápala a dělala chyby. Měla potíže se zapamatováním probírané látky ve všech předmětech, měla mezery ve znalostech z předchozích ročníků.

S žákyní bylo v průběhu dvou měsíců realizováno celkem 6 reedukačních lekcí v rámci předmětu speciálně pedagogické péče. Lekce byly zaměřeny na vizuální diferenciaci, čtení s porozuměním, vyjmenovaná slova, rozlišování b-p-d a trénování diktátu. Respondentka uvedla, že jsou kartičky pro 5. ročník jednoduché. Do každé lekce zařadila jednu pomůcku, jednou zařadila 2 pomůcky z nabízených souborů. Byly použity pomůcky ze souborů 3, 4, 6. Pomůcky ze souborů 1, 2, 5 použity nebyly.

Respondentka nevedla, jaké jiné pomůcky při reedukaci používala. Žákyni se pomůcky líbily a sloužily k motivaci a aktivizaci k další práci. Při práci s pomůckou 6a si uvědomila, jak je čeština bohatá a jak pouhou výměnou jedné hlásky může vzniknout zcela nové slovo. Ke kartičkám ze skupiny 3 respondentka uvedla, že jsou jistě vhodné i pro 5. ročník a mohou sloužit jako příprava na diktát. Žákyně doplnila všechny kuličky správně, ale pokud byly stejné věty použity v diktátu, chybovala.

Respondentka u této žákyně nevedla žádné zlepšení, uvedla, že bylo nutné zařadit další, a to velmi intenzivní trénink pravopisných jevů, které žákyně zapomíná. Při práci s kartičkami pracuje zpravidla bez chyb, ale při diktátu není schopná si dané pravopisné jevy (tvrdé, měkké souhlásky, vyjmenovaná slova) zdůvodnit.

Respondentka 2

Respondentka působí jako speciální pedagožka v základní škole v menším městě v Královéhradeckém kraji. Ve škole je celkem 9 tříd, pro každý ročník na obou stupních jedna. V rámci výzkumu pracovala se dvěma žáky 4. ročníku, s dívkou (**Žákyně C**) a s chlapcem (**Žák D**).

Žákyni C byla diagnostikována dyslexie a dysortografie, její inteligence byla vyhodnocena jako nadprůměrná, tempo čtení bylo velmi pomalé, navíc s četnými chybami, zaměňovala m-n, b-d, b-p, š-č, s-c, nedočítala slova, odhadovala koncovky, často nesprávně, nedodržovala správnou délku samohlásek, občas chybovala v měkčení. Nebyla si úplně jistá v pravolevé orientaci, občas se vyskytly potíže s vybavováním některých písmen, její krátkodobá i dlouhodobá paměť byla oslabeny, rovněž se objevilo oslabení ve sluchové oblasti a potíže ve fonologické manipulaci. Velké potíže žákyni činily diktáty. Pokud četla slova bez kontextu, často jim nerozuměla.

Při reedukačních lekcích s **žákyní C** byly některé pomůcky používány opakovaně, a to kartičky na diferenciaci tvrdých a měkkých slabik (2a, 2c), doplňovačka na vyjmenovaná slova (3a), doplňování délek samohlásek (4a) a stíratelná tabulka (5a). V rámci reedukačních lekcí byly nejvíce procvičovány délky samohlásek, měkčení s využitím desky s tvrdými a měkkými slabikami. Respondentka na reedukační lekci vždy s žákyní procvičila několik slov pomocí kartiček (délky samohlásek, měkčení, vyjmenovaná slova), a pokud v nich nechybovala, na následující lekci, psala tato slova jako diktát. Došlo k propojení krátkodobé a dlouhodobé paměti a k trvalejšímu zapamatování si pravopisu slov. Kartičky na

rozlišování písmen m, n byly použity ke psaní vlastního příběhu a následné opravě příběhu.

Po šesti týdnech a šesti reedukačních lekcích věnovaných délkám samohlásek, měkčení a zopakování tvarů písmen četla a psala **žákyně C** přesněji s menším počtem chyb. Při opakovaném použití doplňovaček s kuličky na vyjmenovaná slova (3a) byla schopna doplnit celou kartičku bez chyby. Doplňovačky s tvrdými a měkkými souhláskami (3b) byly použity pouze jednou a chybovost žákyně se nesnížila. Proto respondentka plánovala návrat k těmto cvičením.

Žákovi D byla diagnostikována dyslexie a dysortografie, čtení bylo pomalé, žák chyboval v délce samohlásek a v měkčení, častá chybovost se vyskytovala také v diktátech a přepisu (diakritika, přidávání slov, vynechání slov, zkomolená slova). Zjevné bylo výrazné oslabení ve sluchové oblasti – žák identifikoval, že se slova lišila, ale nebyl schopen říct, čím se lišila. Ve sluchové analýze a syntéze měl potíže s delšími slovy a se shluky souhlásek. Byla u něj odhalena nižší kapacita pracovní paměti a kolísavá schopnost udržení pozornosti.

Při reedukačních lekcích s **žákem D** byla nejvíce procvičována orientace na ploše pomocí stíratelné tabulky (pomůcka 5a), tvrdé a měkké slabiky (pomůcky 2a, 2c) a vyjmenovaná slova (pomůcka 3a). Se žákem byla využita také pomůcka pro fonologickou manipulaci (6a). Žákovi se tato pomůcka velmi líbila, usnadnila mu pochopení další práce se záměnou hlásek a mohl v další hodině pokračovat s podobnými úkoly na papíře. Žák měl potíže s řazením slov podle abecedy, proto byly použity kartičky 5d k řazení písmen podle abecedy, následně k nim žák přiřazoval slova a poté písmena třídil na tvrdé, měkké a obojetné souhlásky.

Po šesti týdnech a pěti reedukačních lekcích se žák zlepšil v pravolevé orientaci (začal správně určovat pravou a levou stranu). Nácvikem délek samohlásek, měkčení a tvarů písmen se snížila chybovost. Při individuální práci se zvýšila jeho pozornost, protože ho práce s pomůckami velmi bavila. Po opakovaném použití karet na doplňování i/y zvládl doplnit karty bez jediné chyby, podobně jako **žákyně C**.

Respondentka 2 uvádí, že ji nejvíce zaujala stíratelná tabulka s mřížkou (soubor 5), protože dává hodně možností k různé práci. S oběma žáky ji používala nejen k zápisu písmen, ale i k zápisu slov, která si měli zapamatovat a po chvíli napsat stejně na druhou tabulku. Respondentka byla velmi kreativní v použití pomůcek. S oběma žáky hrála často pexeso s kartičkami ze skupiny 2. Žáci si slova lépe

zapamatovali, a poté byla slova použita v diktátu, kde méně chybovali. Kartičky ze skupiny 1 žáci třídili do nadřazených skupin (nábytek, zvířata).

Dále respondentka uvedla, že některé pomůcky byly pro čtvrtáky nedostatečně náročné. Například pomůcky ze skupiny 6 jí posloužily jako motivace k náročnější práci, jak bylo uvedeno u **žáka D**. Soubor tvarově podobná písmena (skupina 1) obsahoval slova s písmeny, která žáci často zaměňují, a respondentka upozornila na nutnost propojení s psacím písmem. U souboru sluchově podobných písmen (skupina 2) upozornila na nutnost propojení se sluchem – bylo nutné slova předříkávat a nechat je žáky opakovat.

Respondentka 3

Tato respondentka působí na menší základní škole v Brně. Škola má menší počet žáků ve třídě a alternativnější přístup. V rámci výzkumu respondentka pracovala s jedním žákem (**Žák E**), jednalo se o chlapce navštěvujícího 3. třídu s poruchami učení v českém jazyce (dyslexie, dysgrafie, dysortografie), u kterého přetrvávala vada řeči – dyslalie. Chlapec měl problémy se správnou výslovností sykavek – specifické asimilace, začínala se mu dařit výslovnost hlásky R, vibranta Ř zatím nebyla vyvozena. Zraková diference i prostorová orientace byly shledány na dobré úrovni, oslabení vykazovala sluchová analýza, syntéza a sluchová diference. Škola učila žáky číst metodou genetickou, ale žák byl převeden na metodu analyticko-syntetickou s využitím textů pro dyslektiky. V době výzkumu kombinoval žák při čtení obě metody. Obtíže se čtením měly negativní dopad nejen v českém jazyce a v angličtině, ale i v matematice při řešení slovních úloh. Učivo v českém jazyce a v angličtině bylo potřeba více procvičovat, žák měl potíže s osvojením a zapamatováním nové i předchozí látky (psaní u-ů-ú, tvrdé a měkké slabiky, vyjmenovaná slova).

Žáku E byla přiznána v rámci podpůrných opatření jedna hodina speciálně pedagogické péče týdně. Během výzkumu bylo zaznamenáno celkem 10 hodin s tímto žákem. Každá hodina trvala 45 minut a byla členěna do dvou polovin. První polovina se vždy věnovala logopedii a druhá polovina reedukaci specifických poruch učení. V rámci logopedie byla s žákem prováděna dechová a artikulační cvičení. Druhá polovina hodiny se vždy zaměřovala na určitou oblast a podle toho byly vybrány pomůcky z nabízených souborů, postupně byly využity pomůcky ze všech šesti souborů a k tomu i jiné pomůcky. Oblasti reedukace lze rozdělit následovně: hry se slovy a písmeny (fonologická manipulace, pomůcka 6a), diference tvrdých

a měkkých slabik (pomůcky 2a, 2c), rozlišování sykavek (pomůcky 2b, 2d), tvrdé a měkké souhlásky (4b, 3b), vyjmenovaná slova (3a, 4c), čtení a délky samohlásek (3b, 4a). Z nabídnutých pomůcek byly nejvíce využity kartičky s kolíčky. Mezi jiné pomůcky, které byly k reedukaci použity, patří jiné kartičky Oskola, tvrdé a měkké kostky a tabulka psacích písmen.

Kartičky na měkčení di, ti, ni, dy, ty, ny (2a, 2c) byly využity společně s tvrdými a měkkými kostkami, některá slova žák psal a na některá vymýšlel věty. Respondentka výrazně ocenila pro tohoto žáka pomůcku na rozlišování sykavek, kterou označila za velmi přínosnou, neboť žák vzhledem k přetrvávající dyslálii neměl upevněnou výslovnost těchto hlásek. Kromě sluchové diferenciacce byly využity k procvičování výslovnosti v rámci logopedie. Při doplňovačce sykavek měl možnost sám si opravit vlastní text, což bylo také přínosem. Dále byly oceněny doplňovačky s kolíčky, protože umožnily kromě procvičování pravopisných jevů procvičovat čtení s porozuměním. Žák byl po splnění úkolu (přiřazení kolíčků) dotazován na reprodukci přečteného textu. Nesouvislý text obvykle četl s nezájmem, ale věty na kartičkách ho velmi bavily.

V závěru byla práce s nabídnutými pomůckami u **žáka E** hodnocena jako přínosná a to hned v několika oblastech. V první řadě posílila jeho práce schopnost, chuť začít pracovat, přemýšlet a úkol dokončit. Žák si hravou formou osvojoval základy úspěšné práce, tedy pozornost a soustředění. Celkově se mírně zlepšil ve všech oslabených oblastech, i nadále bylo třeba stále vše procvičovat a upevňovat. Zároveň také bylo nutné procvičovat nové učivo v návaznosti s upevňováním oslabených funkcí.

Respondentka 4

Tato respondentka působí na větší běžné základní škole v Praze a v rámci výzkumu pracovala v rámci hodin speciálně pedagogické péče se dvěma žáky – jedná se o dívku (**Žákyně F**) navštěvující 5. třídu a chlapce (**Žák G**) navštěvujícího 3. třídu.

Žákyni F byla diagnostikována nestabilní koncentrace pozornosti, rychlá unavitelnost, dyslexie, dysortografie, dysgrafie. Jak sluchové, tak zrakové vnímání, stejně jako vizuální paměť byly oslabeny, časté byly poklesy v koncentraci pozornosti a velmi pomalé pracovní tempo. Obtíže se projevily v českém jazyce, angličtině, v matematice i v naukových předmětech. V rámci výzkumu bylo s touto žákyní realizováno 6 vyučovacích hodin speciálně pedagogické péče. Obsahem hodiny byla

vždy různá cvičení na reedukaci všech zmíněných poruch. Z nabídnutých souborů pomůcek byly vždy použity jedna až dvě pomůcky. Soubor číslo 2 pro sluchovou diferenciaci tvrdých a měkkých slabik a sykavek nebyl využit vůbec. Mezi další pomůcky, které byly zařazeny, patří dyslektické čítanky a soubory pracovních listů, dyslektické okénko, bzučák, velký papír pro uvolňovací cvičení, jiné kartičky se slovy, hra Scrabble, tabulka vyjmenovaných slov, aplikace Včelka, hra MiniLük.

Žákyně potřebovala být opakovaně vystavována procvičování tvarů písmen b, p, d – čtení slov (pomůcka 1a). Podobná cvičení byla v rámci reedukace využívána již v minulosti. Žákyni se velmi líbilo zpracování názorných karet (pomůcka 1c), se kterými se setkala poprvé. U žákyně vyvstala potřeba i nadále procvičovat tvrdé a měkké souhlásky (pomůcka 4b), znala princip kartiček s kolíčky z Oskoly, ale neznala tento konkrétní soubor. Sada byla použita opakovaně, věděla, jak se sadou pracovat a bylo potřeba slova říkat nahlas. Opakovaně byly použity také kartičky s deseti kolíčky na procvičování vyjmenovaných slov. Zde se projevil potíže s jemnou motorikou při práci s kolíčky. Nejvíce krát byla u této žákyně použita tabulka pro psaní písmen a zadání pro psaní písmen (pomůcky 5a, 5f). Při prvním použití měla žákyně velké potíže se zapamatováním předlohy. Při dalším použití bylo znát zlepšení. Byly použity také kartičky na fonematickou manipulaci (pomůcka 6a), zde však žákyně rychle pochopila princip.

Po šesti týdnech bylo zřetelné zlepšení v tempu práce, žákyně si na nové druhy pomůcek rychle zvykla a později již věděla, jak s nimi pracovat a co se od ní očekávalo. Pomůcky jí připadaly zajímavé a ráda s nimi pracovala. Při opakování učiva se také snížila gramatická chybovost, tu bylo však třeba i nadále trénovat na dalších slovech a větách. I nadále bylo třeba rozvíjet oslabené oblasti zrakového i sluchového vnímání, koncentrace pozornosti, jemné i hrubé motoriky.

Žákovi G byla diagnostikována nestabilní koncentrace pozornosti – nezralé exekutivní funkce, rozvoj specifických poruch učení typu dyslexie a dysortografie na bázi nezralých až oslabených dílčích percepčně motorických funkcí. Kromě českého jazyka měly potíže dopad i na jeho výkony v matematice, kde bylo potřeba názorných pomůcek a přehledů učiva.

V rámci reedukace bylo třeba stále procvičovat analýzu a syntézu, sluchové rozlišování, určování první, poslední, prostřední hlásky a slabiky ve slově, rozvíjet oslabené oblasti sluchového a zrakového vnímání. V rámci výzkumu bylo s tímto žákem realizováno 6 hodin speciálně pedagogické péče. Ze šesti nabídnutých souborů

byl každý použitý alespoň jednou. Byly použity i jiné pomůcky, např. bzučák, modelína, drátek a ták s krupicí pro tvary písmen, dyslektická čítanka, pracovní listy, hra MiniLük, aplikace Včelka, velký papír a fix, dyslektické okénko, měkkidlo (tabulka s měkkou a tvrdou částí), tabulka s písmeny.

Při práci s doplňovačkou di, ti, ni, dy, ty, ny (2c) bylo potřeba žákovi slova předříkávat nahlas. Pomůcka byla použita opakovaně a při druhém použití už přesně věděl, co se od něj očekává. Opakovaně bylo použito také doplňování dlouhých a krátkých samohlásek (4a). Žák princip této pomůcky znal, při druhém použití byla vybrána jiná slova a žák již méně chyboval, obzvláště při práci s bzučákem. Bzučák byl použit také při doplňování tvrdých a měkkých souhlásek (3b), po prvotním seznámení s pomůckami šlo žákovi doplňování lépe. Práci se stíratelnou tabulkou a zadání pro psaní písmen žák rychle pochopil. Bylo však potřeba použít tabulku s písmeny pro jejich lepší vybavení. Názorné karty s písmeny (1c) měly u žáka také úspěch, byly použity opakovaně, líbily se mu obrázky na kartách a pracoval s chutí.

Po šesti týdnech bylo u **žáka G** vidět mírné zlepšení v gramatice tvrdých a měkkých slabik. Používání pomůcek si žák osvojil velmi rychle, práce s nimi ho bavila a dokázal by s nimi pracovat i po delší dobu. Nadále bylo potřeba pokračovat v reedukaci zrakového i sluchového vnímání, koncentrace pozornosti a grafomotoriky.

V závěrečném hodnocení **respondentka 4** hodnotila všechny pomůcky jako výborně využitelné. Uvedla, že využila kartičky v rámci reedukace i u jiných žáků než těch, kteří byli součástí výzkumu. Jednalo se o žáky s vadami řeči, s oslabením kognitivních funkcí a s poruchami pozornosti. Žákům se práce s kartičkami líbila a byla to pro ně zábavná forma učení. Respondentka vždy kartičky doplnila dalšími pomůckami, aby hodina byla zábavnější a aby bylo docíleno multisenzoriálního přístupu. U pomůcek 1c ocenila jejich barevnost a uvedla, že má ráda barevnější pomůcky.

4.4 Závěry výzkumných zjištění

Výzkumná část této práce byla postavena na kvalitativním výzkumu, kterého se účastnily čtyři respondentky působící na čtyřech různých základních školách jako školní speciální pedagožky. Všechny respondentky obdržely totožnou sadu pomůcek, kterou používaly po dobu několika týdnů celkem s osmi žáky, kteří mají obtíže v českém jazyce a byly u nich diagnostikovány specifické poruchy učení. Prostřednictvím analýzy záznamových archů z hodin speciálně pedagogické péče a analýzy závěrečných dotazníků byly získány odpovědi na pět dílčích výzkumných otázek a hlavní výzkumnou otázku.

1. dílčí výzkumná otázka

- *Jaký je charakter specifických poruch učení, se kterými se setkávají speciální pedagogové nejčastěji?*

Speciální pedagogové, kteří se účastnili výzkumného šetření, se setkávají v českém jazyce s dyslexií, dysortografií a dysgrafií. Mezi nejčastější obtíže žáků patří potíže s měkčením slabik di-dy, ti-ty, ni-ny, potíže s rozlišováním tvrdých a měkkých souhlásek a potíže s rozlišováním délky samohlásek. Tyto potíže byly zjištěny téměř u všech žáků výzkumného vzorku. Mezi další potíže patří problematické rozlišování sykavek, tvarově podobných písmen, problematické vybavování si tvarů písmen, potíže s prostorovou orientací, fonologickou manipulací a s osvojováním vyjmenovaných slov. U všech žáků, kteří se zúčastnili výzkumu se vyskytují obtíže podobného či stejného charakteru napříč teritoriálním i věkovým spektrem a pohlaví vzorku nehraje roli.

2. dílčí výzkumná otázka

- *Jaké pomůcky speciální pedagogové běžně při své práci využívají?*

Pokud respondentky uvedly, jaké jiné pomůcky používají v rámci reedukace, jednalo se o dyslektické čítanky, dyslektické okénko, velký papír pro uvolňovací cvičení, tabulka vyjmenovaných slov, přehled písmen a další pomůcky běžně užívané v hodinách reedukací specifických poruch učení.

Respondentky uváděly, že mají k dispozici i jiné pomůcky Oskola, které využívaly již před zahájením výzkumu. Do hodin speciálně pedagogické péče, které probíhaly během výzkumu, respondentky zařazovaly další pomůcky doplňující obsah

sady, která byla předmětem výzkumu. Nejčastější pomůcky používané spolu s kartičkami byly tvrdé a měkké kostky nebo deska s tvrdou a měkkou částí pro odlišování měkkých a tvrdých slabik a bzučák pro odlišování dlouhých a krátkých samohlásek.

Všechny respondentky hodnotily nabídnutou sadu pomůcek kladně a bez výjimky uvedly, že s nimi budou pracovat i nadále, a rozhodně doporučí tyto pomůcky kolegyním, rodičům a studentům, kteří přicházejí k nim do školy kvůli splnění pedagogické praxe. Lze tedy vyvodit, že použitá sada pomůcek byla vyhodnocena jako funkční a přínosná a její využití může být běžnou součástí hodin reedukací specifických poruch učení.

3. dílčí výzkumná otázka

- *Jakým způsobem využívali speciální pedagogové doporučené pomůcky v rámci hodin speciálně pedagogické péče?*

Respondentky výzkumného šetření zpravidla zařazovaly jednu nebo dvě pomůcky do každé hodiny speciálně pedagogické péče a často uváděly, že vybraly několik karet ze sady. Pokud respondentky zařadily pomůcku při další hodině opakovaně, mohly vybrat jiné karty anebo zopakovat se žákem karty z minulé hodiny. Pokud zopakovaly stejné karty, výrazně se snížila chybovost žáků. Některé respondentky zařadily slova procvičená pomocí kartiček do diktátů.

Některé pomůcky byly využity k motivaci nebo k aktivizaci při další práci.

Lze tedy dojít k závěru, že speciální pedagog může zařazovat pomůcky do reedukačních lekcí, a to i opakovaně, sady obsahují větší množství karet k dostatečnému procvičování a nedochází tedy k demotivujícímu opakování se práce se stále stejnými kartami nebo pomůckami.

4. dílčí výzkumná otázka

V jaké intenzitě speciální pedagog pomůcky využívá?

Všechny respondentky uvedly, že s pomůckami budou pracovat i nadále v rámci hodin speciálně pedagogické péče. Tři ze čtyř respondentek uvedly, že použily anebo použijí pomůcky při práci s jinými žáky k reedukaci nebo k prevenci specifických poruch učení. Jeden z osmi žáků měl možnost pracovat s kartičkami i ve třídě o přestávce.

Z uvedeného vyplývá, že využití dané sady pomůcek je variabilní, jejich využitelnost je široká a pestrá a pro jejich dennodenní využití není nutná přítomnost speciálního pedagoga, ba naopak v případě, že je žákovi umožněno pracovat s pomůckami samostatně, je rozvíjen jeho potenciál bez ohledu na limitující počet hodin speciálně pedagogické péče a je podporována jeho soběstačnost a jsou posilovány i jeho volní vlastnosti odpovědnost za své vlastní vzdělávání a cílevědomost a pozitivní přístup k sebehodnocení.

5. dílčí výzkumná otázka

- *Jak žáci reagovali na práci s individualizovanými pomůckami Oskola?*

Všech osm žáků reagovalo na nabídnuté výukové pomůcky pozitivně, byly pro ně zajímavé, práce s pomůckami je bavila a pracovali se zájmem. Pokud žáci reagovali na pomůcku negativně, bylo to proto, že se jim zpočátku práce s nimi nedařila. Jedna žákyně uvedla, že je doplňování pomocí kolíčků zábavnější než doplňovačka nebo diktát.

Z uvedeného vyplývá, že je pro žáky přínosné používat při reedukaci výukové pomůcky pro zvýšení jejich motivace a zájmu k učení. Nové, neokoukané, atypické pomůcky jsou pro žáky vždy novou výzvou, ovšem je třeba seznámení s nimi dávkovat pozvolna a postupovat vždy od nejjednodušších úkolů přes ty obtížnější až k těm opravdu komplexním. Motivační složka nové pomůcky hraje velkou roli nejen při samotné práci s pomůckou, ale i při fixaci daného učiva.

Hlavní výzkumná otázka

Jak hodnotí pedagogové efektivitu pomůcek Oskola při vzdělávání žáků s SPU?

Jak již bylo uvedeno u druhé výzkumné otázky, všechny respondentky nabídnutou sadu pomůcek ocenily. Žáci na práci s pomůckami reagovali pozitivně a se zájmem, po několika týdnech práce s pomůckami bylo u většiny z nich znát zlepšení alespoň v některé z oblastí, a proto můžeme pomůcky považovat za efektivní a přínosné.

Respondentky na nabídnuté sadě pomůcek hodnotí negativně nízkou náročnost pro žáky 4. a zvláště 5. ročníku. Negativně dvě respondentky ohodnotily také kartičky se dvěma kolíčky (soubor 4), kde mají žáci na výběr vždy jen dvě možnosti. Uváděly, že žáci přiřadili vždy jednu dvojici a nad druhou dvojicí již nemuseli přemýšlet a umístili kolíčky automaticky na volné místo.

Pozitivně bylo ohodnoceno mnohostranné využití a možnost sebekontroly. Za mnohostranné využití bylo považováno například procvičování jemné motoriky při manipulaci s kuličky a současné procvičování gramatických jevů. To se promítlo do reedukace dysgrafie, dysortografie i dyspraxie. Za mnohostranné využití lze považovat také použití slov z kartiček v diktátech. Jako mnohostranně využitelná pomůcka byl hodnocen soubor 5 – tabulka s písmeny. Kromě uvedených možností použití jedna z respondentek psala do tabulky slova. Písmena k této tabulce byla použita i k řazení podle abecedy nebo k třídění souhlásek.

Mezi nejvíce využívané pomůcky z nabídnuté sady patřila doplňovačka na měkčení (2c), doplňovačka s kuličky na vyjmenovaná slova (3a), cvičení s kuličky na odlišování dvojic délek samohlásek (4a) a stíratelná tabulka společně se zadáním pro psaní písmen (5a, 5f). Nejméně využívané pomůcky byly slova s písmeny m, n (1b), doplňovačka se sykavkami (2d) a skrytá písmena (6b).

Z výzkumného šetření vyplynulo, že pomůcky v hodinách speciálně pedagogické péče byly u zkoumaného vzorku dobře využitelné a vhodné k reedukaci přítomných specifických poruch učení. Pro žáky vyšších ročníků by mohly být pomůcky náročnější, což může být námětem pro další vývoj pomůcek. Respondentky samy uvedly, že chtějí, aby se sortiment dále rozšiřoval.

Celkové zhodnocení autora

Počáteční fáze výzkumného šetření byla zajímavou zkušeností ke zhodnocení konkrétních obtíží konkrétních žáků se specifickými poruchami učení a možností sestavení individualizované sady pomůcek. Bylo však třeba vybrat nejčastější obtíže a podle jejich složení sadu sestavit. Sada byla sestavena ze stávajících pomůcek a některé pomůcky byly navrženy právě na základě počáteční analýzy. Jednalo se o soubor 1, soubor 2, soubor 5 a pomůcku 6a. Ostatní pomůcky byly navrženy dříve a jsou již dlouho součástí osvědčeného sortimentu.

Nové kartičky se slovy a obrázky v **souborech 1 a 2 s tvarově podobnými písmeny a sluchově podobnými hláskami** byly hodnoceny pozitivně, respondentky našly mnohostranné využití a pro žáky představovaly zábavnou formu, jak si osvojit psaní nebo čtení určitých slov. Z výzkumu vyplynulo, že by byly využitelné i karty s obtížnějšími slovy, že je potřeba propojovat tiskací písmo s psacím a čtení i psaní slov s jejich výslovností. Jedna z respondentek uvedla, že by uvítala pomůcku, kde

budou slova s problematickými hláskami použita ve větách, což lze vzít v potaz jako dobrý námět pro další vývoj pomůcek.

Soubor 5 obsahující **stíratelnou tabulku 3x3 políčka, sady psacích i tiskacích písmen a zadání pro psaní písmen** se také setkal s úspěchem. U žáků s oslabenou prostorovou orientací bylo po opakované práci s touto pomůckou znát zlepšení. Respondentky u této pomůcky chválily její mnohostranné využití a uvedly konkrétní příklady, jak s pomůckou pracovaly. **Pomůcka 6a na fonologickou manipulaci**, kde má žák ve slově zaměnit písmeno tak, aby vzniklo nové slovo, byla pro žáky většinou snadná. Pouze jeden žák měl s tímto úkolem potíže. Respondentky by ocenily vyšší obtížnost takového úkolu, a i to lze brát jako dobrý námět pro další vývoj.

Výzkumné šetření prokázalo, že navrhované pomůcky jsou pro speciální pedagogy přínosem a že žáky se specifickými poruchami učení práce s těmito pomůckami baví. Značným přínosem se stala zpětná vazba k nedostatečné náročnosti některých úkolů, a tedy následná výzva vyvíjet nové pomůcky s vyšší náročností pro žáky vyšších ročníků.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala specifickým poruchám učení v českém jazyce a pomůckám k reedukaci těchto poruch. Posuzovala efektivitu autorských výukových pomůcek při použití v hodinách speciálně pedagogické péče jak z pohledu speciálních pedagožek (respondentek studie), tak z pohledu jednotlivých žáků se specifickými poruchami učení, kteří pomůcky pod vedením respondentek používali.

V teoretických kapitolách diplomové práce byly předloženy informace o charakteristikách jednotlivých poruch učení, etiologii a rizicích jejich vzniku, o diagnostice těchto poruch a o reedukaci, jakožto možnosti nápravy. Dále se teoretická část zabývá vzděláváním žáků v českém jazyce, metodami výuky psaní a čtení a možnostech podpory pro žáky s poruchami učení.

Práce speciálního pedagoga při reedukaci dětí se specifickými poruchami učení není snadná, a to proto, že se musí neustále průběžně vzdělávat a sledovat trendy a trh s pomůckami, aby dokázal každého žáka maximálně podpořit a rozvinout. Na trhu je velké množství pomůcek, které však nemusí vyhovovat každému žákovi a zajistit smysluplné, rozvíjející pomůcky pro jednotlivé žáky s ohledem na jejich konkrétní potíže a zároveň udržet výuku v zábavné rovině bývá nesnadným úkolem. Tato práce představila sadu konkrétních autorských výukových pomůcek vhodných k reedukaci specifických poruch učení a ověřovala jejich efektivitu v praxi.

Hlavním cílem diplomové práce bylo analyzovat efektivitu autorských pomůcek. Tohoto cíle bylo dosaženo prostřednictvím obsahové analýzy vstupní a výstupní diagnostiky žáků, se kterými pracovaly respondentky výzkumu ve svých hodinách speciálně pedagogické péče. Z provedeného výzkumného šetření vyplynulo, že pomůcky byly přínosem pro respondenty – speciální pedagogy i pro žáky samotné, neboť na nápravu jejich poruch učení měly pomůcky pozitivní vliv.

SHRNUTÍ

Diplomová práce na téma Pomůcky k reedukaci specifických poruch učení v českém jazyce se zaměřuje na kvalitativní výzkum mezi speciálními pedagogy týkající se přínosu konkrétní sady autorských pomůcek, jejíž složení bylo navrženo s ohledem na specifické poruchy učení jednotlivých žáků, které mají tito speciální pedagogové v péči. V teoretické části jsou uvedeny informace o jednotlivých typech poruch učení a základní specifika výuky žáka se SPU na 1. stupni základních škol. V praktické části jsou zpracovány výsledky kvalitativního výzkumu odpovědí respondentů na otevřené otázky, které jim byly předloženy v rámci dotazníku.

SUMMARY

This diploma thesis presents Teaching aids to the remediation of specific learning disabilities in the Czech language. The quality research among special education teachers concerns benefits of a specific set of author's aids which was designed with respect to specific learning disabilities of pupils who are in care of these special education teachers. The theoretical part contains information about individual types of learning disabilities, the main specifics of the pupil with specific learning disabilities at primary schools. In the practical part the results of quality research of respondent's answers to the open questions presented in the questionnaire are processed.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Argiropoulos, D. (2019). Specific Learning Disabilities. *Психологічне консультування і психотерапія*, (11), 42-48.
- Annett, M., Eglinton, E., & Smythe, P. (1996). Types of dyslexia and the shift to dextrality. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(2), 167-180.
- Bakker, D. J. (1992). Neuropsychological Classification and Treatment of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25(2), 102–109.
<https://doi.org/10.1177/002221949202500203>
- Bartoňová, M. (2005). Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení. Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2010). Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky (2. vyd). Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (Ed.). (2007). Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV. Paido.
- Cherry, K. Learning Styles Based on Jung's Theory of Personality.
<https://www.verywellmind.com/jungs-theory-of-personality-learning-styles-2795160>
- Fabiánková, B., Havel, J., & Novotná, M. (1999). Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy. Paido.
- Gavora, P. (2000). Úvod do pedagogického výzkumu. Paido.
- Gavora, P. (1996). Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky (přeložil Vladimír JŮVA). Paido.
- Hájková, E. (2004). Didaktické studie I: kapitoly z moderní didaktiky českého jazyka. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hendl, J. (1999). Úvod do kvalitativního výzkumu. Karolinum.
- Jošt, J. (2011). Čtení a dyslexie. Grada.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2020). *Dyslexie: metody reedukace, výuky a hodnocení* (2. rozšířené vydání). PaedDr. Drahomíra Jucovičová - nakladatelství D + H.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2012). *Dysortografie* (2. vydání). D + H.

- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2015). Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?: určeno žákům a studentům se specifickými poruchami učení a s poruchou pozornosti a jejich rodičům a učitelům. Jucovičová Drahomíra PaedDr. - nakladatelství D + H.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2020). Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jucovičová, D. (2014). Reeducace specifických poruch učení u dětí (Vyd. 2). Portál.
- Kamiš, K., & Hanzová, M. (2016). Didaktika českého jazyka a literatury (Vydání I). Univerzita Jana Amose Komenského.
- Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A Time to Define: Making the Specific Learning Disability Definition Prescribe Specific Learning Disability. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 39–48. <https://doi.org/10.2307/25474661>
- Klenková, J. (2006). Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. Grada.
- Klenková, J., Bočková, B., & Bytešníková, I. (2012). Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání. Paido.
- Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Michalová, Z. (2011). Reeducace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Technická univerzita v Liberci.
- Michalová, Z. (2016). Specifické poruchy učení. Tobiáš.
- Mrázová, E. (2000). Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. Univerzita J.E. Purkyně.
- Nastoupilová, D. (2013). Příručka pro učitele - genetická metoda čtení a psaní: [určeno pro 1. ročník ZŠ]. Klett.
- Pelikán, J. (2011). Základy empirického výzkumu pedagogických jevů (2., nezměn. vyd). Karolinum.

- Pipeková, J. (2010). Kapitoly ze speciální pedagogiky (3., přeprac. a rozš. vyd). Paido.
- Pokorná, V. (2010). Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování (Vyd. 4). Portál.
- Pokorná, V. (2011). Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání (Vyd. 5). Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). Pedagogický slovník (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
- Reid, G. (2017). Dyslexia in the Early Years: A Handbook for Practice. Jessica Kingsley Publishers.
- Šlapal, R. (2007). Vývojová neurologie pro speciální pedagogy. Paido.
- Švamberk Šauerová, M., Špačková, K., & Nechlebová, E. (2012). Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]. Grada.
- Švarcová-Slabinová, I. (2005). Základy pedagogiky. Vydavatelství VŠCHT.
- Valenta, M. (2015). Slovník speciální pedagogiky. Portál.
- Zelinková, O. (1993). *Cvičení pro dyslektiky* ([Sv.] 2, Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni.). Pedagogicko-psychologická poradna.
- Zelinková, O. (1993). *Cvičení pro dyslektiky* ([Sv.] 2, Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni.). Pedagogicko-psychologická poradna.
- Zelinková, O. (2012). Dyslexie v předškolním věku? (Vyd. 2). Portál.
- Zelinková, O. (2015). Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD (Vyd. 12). Portál.

About IDEA - Individuals with Disabilities Education Act. (2022). Dostupné 10 březem 2022, z <https://sites.ed.gov/idea/about-idea/>

Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. (2009). In J. Průcha & R. Škvaříček, *Pedagogická orientace* (s. 89-109).

<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1225/934>

MKN-10 klasifikace. (2022). [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

Princip individualizace a diferenciacie ve vzdělávání žáků s LMP: Doporučení, inspirace a náměty. Metodický Protál Rvp.cz. Dostupné 16 duben 2022, z <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10799>

Sfumato ® (Splývavé čtení ®). (2022). [cit. 2022-03-10]. Dostupné z:

<http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky [online]. 2016 [cit. 2022-04-16].

Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/vyhlasaka-c-197-2016-sb>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. 2016 [cit. 2022-04-16]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online], 24. 9. 2004, [cit: 2022-04-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. [online], 24. 9. 2004, [cit: 2022-04-16]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1 Přehled respondentek, žáků a potíží žáků	47
--	----

Seznam obrázků

Obrázek 1 Soubor pomůcek č. 1	48
Obrázek 2 Soubor pomůcek č. 2	49
Obrázek 3 Soubor pomůcek č. 3	50
Obrázek 4 Soubor pomůcek č. 4	51
Obrázek 5 Soubor pomůcek č. 5	53
Obrázek 6 Soubor pomůcek č. 6	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Ukázky pomůcek k reedukaci

Příloha 2 – Záznamový arch

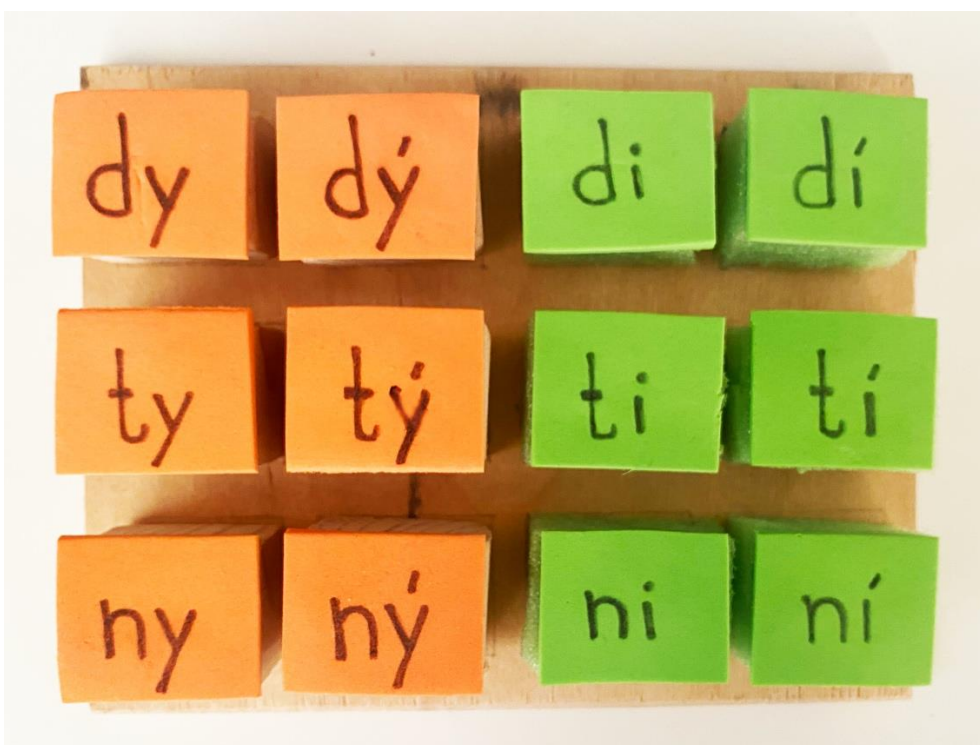
Příloha 3 – Závěrečný dotazník

Příloha 1 – Ukázky pomůcek k reedukaci

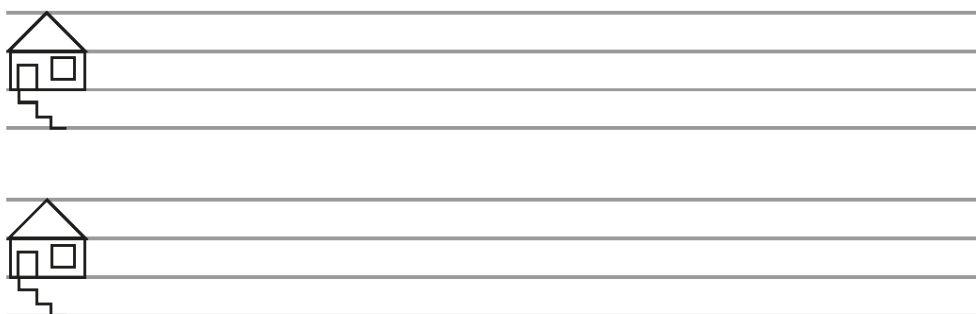
Vizualizace písmen „b“ a „d“ na slově bed:



Deska s tvrdými a měkkými slabikami:



Pomocné linky s domečkem pro psaní psacího písma:



Příloha 2 – Záznamový arch

Označení žáka:

Ročník:

Datum lekce:

Záznamový arch o reedukační lekci

Průběh lekce (jak dlouho lekce trvala, jaká byla struktura lekce):

Jaké pomůcky byly použité:

V jaké souvislosti byly pomůcky použité?

Jak na pomůcky žák reagoval? Byla některá pomůcka použita opakovaně?

Příloha 3 – Závěrečný dotazník

Jméno pedagoga:

Datum vyplnění:

Závěrečné zhodnocení použitých pomůcek

Jak celkově hodnotíte nabídnutou sadu pomůcek?
Pomůcky jsou rozdělené do souborů 1-6, můžete zhodnotit soubory jednotlivě.

Plánujete pokračovat v práci s těmito pomůckami?

Chtěli byste další podobné pomůcky? Doporučíte pomůcky někomu?

Toto zhodnocení prosím doplňte o závěrečnou diagnostiku žáka / žáků, u kterých jste pomůcky používali. Popište, zda použití výukových pomůcek mělo vliv na oslabení percepčních funkcí a zda došlo ke zlepšení potíží v učivu, které žák potřeboval procvičovat, nebo v kterém žák chyboval.