

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

**ROZVOJ DIAGNOSTICKÉ A DIDAKTICKÉ
KOMPETENCE UČITELE SŠ PŘI ŘEŠENÍ PORUCH UČENÍ
ŽÁKŮ SŠ**

Diplomová práce

Kristýna Irchová

Učitelství pro SŠ: německý jazyk – psychologie

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Soukupová

Plzeň 2012

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 2012

.....
Bc. Kristýna Irchová

Poděkování

Děkuji především Mgr. Pavle Soukupové, Doc. PaedDr. Marii Kocurové Ph.D. za odborné vedení, za jejich cenné rady, podněty a připomínky.

Zároveň patří mé velké poděkování pedagogům, především Mgr. Jitce Soutnerové a Mgr. Marii Maškové z Gymnázia Stříbro, Soběslavova 1426, Stříbro 349 01, za jejich pomoc při výkonu praktické části této práce. Děkuji samozřejmě i své rodině za podporu, kterou mi dávala během mého studia.

OBSAH

Obsah	1
Úvod.....	6
1. Kompetence učitele.....	8
1.1 Znalosti a dovednosti učitele	8
1.2 Profesní kompetence v modelu profesního standardu	9
1.3 Model tvorby profesního standardu	12
2. Specifické poruchy učení	17
2.1 Základní pojmy a definice	17
2.1.1 Dyslexie	18
2.1.2 Dysgrafie.....	19
2.1.3 Dysortografie	20
2.1.4 Dyskalkulie	20
2.1.5 Dyspinxie	21
2.1.6 Dismúzie	21
2.1.7 Dyspraxie	21
3. Příčiny specifických poruch učení.....	22
4. Diagnostika specifických poruch	23
4.1 Přímé zdroje informací	23
4.1.1 Hodnocení výkonu ve čtení	24
4.1.2 Hodnocení písemných prací	26
4.1.3 Sluchové rozlišování řeči	27
4.1.4 Zraková percepce tvarů	28
4.1.5 Lateralita	29
4.1.6 Vnímání prostorové orientace	29
4.1.7 Paměť	30
4.2 Nepřímé zdroje informací	30
5. Reedukace specifických poruch učení	32
5.1 Reedukace dyslexie.....	33
5.1.1 Technika čtení a dekodování	33
5.1.2 Porozumění čtenému textu.....	34
5.2 Reedukace dysgrafie	35
5.2.1 Rozvíjení motoriky	36

5.2.2	Držení psacího náčiní.....	36
5.3	Reedukace dysortografie.....	37
5.3.1	Specifické dysortografické chyby.....	37
5.3.2	Gramatické chyby.....	38
6.1	Reedukace dyskalkulie.....	39
6.	Specifické poruchy žáků na středních školách.....	41
7.	Hodnocení žáků se SPU na středních školách.....	42
8.	Vyučování cizích jazyků žáky se SPU.....	44
9.	Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	46
9.1	Cíl výzkumu.....	46
9.2	Výzkumné otázky.....	46
10.	Metody výzkumu.....	47
11.	Výzkumný vzorek.....	49
12.	Postup výzkumu.....	50
13.	Výsledky výzkumu.....	52
13.1	Dotazník.....	52
13.2	Rozhovor.....	54
13.3	Shrnutí rozhovorů.....	57
13.3	Analýza dokumentů.....	59
14.	Zodpovězení výzkumných otázek.....	62
14.	Závěr.....	64
15.	Resumé.....	66
16.	Použitá literatura.....	68
17.	Seznam příloh.....	69
	Příloha 1.....	71
	Příloha 2.....	74
	Příloha 3.....	77
	Příloha 4.....	79
	Příloha 5.....	80
	Příloha 6.....	81

ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma Rozvoj diagnostické a didaktické kompetence učitele SŠ při řešení poruch učení žáků SŠ.

Toto téma jsem si vybrala ze dvou důvodů. Prvním důvodem je, že jsem se této problematice věnovala již dříve na gymnáziu, kdy jsem svou ročníkovou práci zaměřila na specifické poruchy učení žáků. Druhým důvodem je, že mě samotné byla diagnostikována dyslexie a dysgrafie na gymnáziu.

O tuto problematiku je v dnešní době veliký zájem, protože čím dál více přibývá žáků a studentů, kteří mají jednu ze specifických poruch učení. Je tedy důležité, aby každé dítě bylo včas diagnostikováno a následně mělo individuální přístup vzhledem k jeho potřebám, a proto je také nutné se zaměřit na didaktické a diagnostické kompetence každého učitele.

Teoretická část je rozdělena do osmi kapitol, ve kterých se postupně věnuji tématům: kompetence učitele, specifické poruchy učení, příčiny specifických poruch učení, diagnostika, reedukace specifických poruch učení, specifické poruchy učení na střední škole, hodnocení žáků se specifickými poruchami učení na střední škole a výuka cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení.

Je nutné si uvědomit, jaké kompetence by měl každý učitel mít. Při problematice specifických poruch učení jsou důležité především kompetence diagnostická a didaktická. Učitel by měl rozpoznat potíže spojené s poruchami učení od potíží s nespěchem a následně po diagnostikování žáka také využít své didaktické znalosti a zkušenosti při vytváření příprav pro výuku ve třídě, kde se nachází žák s poruchami učení. Proto, aby učitel dokázal diagnostikovat, a následně využít vhodných didaktických metod je nutné, aby měl teoretický základ po specifických poruchách učení. Je nutné, aby znal, jaké poruchy patří do této oblasti, jak se projevují a jaká je možná následná reedukace.

Tyto znalosti jsou důležité, nejen pro učitele na základních školách, ale také pro učitele středních škol, protože se i stává, že dítě je diagnostikováno právě až na střední

škole. Teoretická část, je doplněna o výuku cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení, protože následující výzkum se zabývá právě přístupem a hodnocením žáků se specifickými poruchami učení při výuce německého jazyka.

Cílem této diplomové práce je ověřit, zda žáci se specifickými poruchami učení jsou zohledňováni při výuce na středních školách, zda se učitelé zajímají o tuto problematiku, jaké jsou didaktické a diagnostické kompetence učitele na středních školách.

V praktické části této práce se věnuji zjištění informací o přístupu hodnocení a zohledňování žáků se specifickými poruchami učení na Gymnáziu Stříbro, Soběslavova 1426, Stříbro 349 01. Výzkum je zaměřený právě na výuku německého jazyka a přístupu k žákům při výuce německého jazyka. Vše je podloženo dotazníky a rozhovory s učiteli německého jazyka a s výchovnou poradkyní. Dále se praktická část věnuje analýze dokumentů a to především zpráv z pedagogicko-psychologické poradny a písemných prací žáků, jak se specifickými poruchami učení, tak u žáků bez specifických poruch učení.

TEORETICKÁ ČÁST

1. KOMPETENCE UČITELE

V posledních letech se profesionalizace učitelů stává jedním z významných témat pedagogické teorie. Mnoho učitelů mají velké nedostatky, nejen v pedagogické práci, ale především v nekvalifikovanosti, což následně vede ke špatným vzdělávacím výsledkům žáků. Proto je velmi důležitá příprava vzdělávání studentů pedagogických fakult, protože ta předjímá kvalitu budoucích učitelů. Tato kapitola se opírá především o názory na tuto problematiku J. Vašutové v knize *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*.

1.1 ZNALOSTI A DOVEDNOSTI UČITELE

„V období 70. 80. letech 20. století se pedagogická teorie začíná zabývat problematikou profesních znalostí a dovedností v učitelském vzdělávání v souvislosti se směřováním ke standardizaci učitelství, přesněji vzdělávacích programů pro učitele. V odborné zahraniční literatuře nacházíme mnohé pokusy o definování rámcových i detailních znalostí a dovedností, které se v přístupech různí a ve výsledcích přibližují. Anglický termín „knowledge“ je postupně nahrazován termínem „competence/competencies“ (90. léta), který má komplexnější charakter a znalost je jeho součástí.,¹

„Profesní učitelská znalost je také chápána jako oprávněné přesvědčení (angl. Well-justified beliefs) nebo jako myšlenkový pohyb mezi teoretickými poznatky, relevantními pro praxi (angl. Propositionally interpreted practical knowledge). „U nás pracujeme s termíny „dovednost učitele“, „dovedností model učitelovi profese“ nebo „pedagogické vědomosti a dovednosti „²

Možným synonymem ke znalostem a dovednostem učitele jsou kompetence. Tento pojem, však není jednoznačný, jak po stránce jazykové, kdy je možné ho spojovat

¹ VAŠUTOVA, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN: 80-7315-08 str. 88

² VAŠUTOVA, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN: 80-7315-08 str. 88

s kompetentní osobou, kompetentním chováním, tak i po stránce odborné. Kompetenci, tak můžeme nahradit dalšími termíny, jako je schopnost, dovednost, způsobilost, kvalifikace, výkonnost, atd.

„Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentních znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“³

V mnoha publikacích můžeme nalézt mnoho různých struktur a klasifikací kompetencí, proto bylo nutné vytvořit model profesního standardu učitele, který se stal jakousi oporou. Profesní standard tedy definuje nezbytné kompetence vyjadřující způsobilost učitele k výkonu profese.

1.2 PROFESNÍ KOMPETENCE V MODELU PROFESNÍHO STANDARDU

„Profesní standard (nebo také profesní profil) obecně stanovuje svět práce, tedy zaměstnavatelská sféra nebo profesní organizace za účelem vymezení standardní kvalifikace a standardního výkonu pracovníků. Jednotlivé profese jsou charakterizovány na základě požadované kvality činností spojených často s určením konkrétních povinností a zodpovědností a obvykle jsou vyjádřené v kompetencích. Na základě profesního standardu vytváří zaměstnavatelská sféra objednávku pro vzdělávací sféru.

Svět vzdělávání zakomponovává požadavky zaměstnavatelů do vzdělávacích programů a vyjadřuje je jako **vzdělávací standard** nebo **profil absolventa**.“⁴

V České republice profil absolventa definují vzdělávací instituce a v případě učitelů jsou to pedagogické fakulty. Tento profil je povinnou součástí projektu vzdělávacích

³ tamtéž str. 92

⁴ tamtéž str. 93 -94

programů, které jsou předkládány k akreditaci. Profil absolventa vyjadřuje, jaké znalosti a dovednosti má mít absolvent, dále také uvádí, jaká je požadovaná způsobilost pro vstup do profese a jaké jsou návaznosti dalšího vzdělávání. Existuje mnoho profilů absolventů studia učitelství, protože jsou zde zohledněna specifika instituce, regionu a také specifika daného modelu přípravného vzdělávání.

Profesní standard je založen na základě definovaných a strukturovaných kompetencí. Jeho smyslem je kodifikování kvalifikačních atributů, které jsou požadované pro standardní výkon profese. Profesní standard nemůže být zastupován ani Zákonem o pedagogických pracovnících, který stanovuje oprávnění vykonávat profesi učitele na základě požadovaného vzdělání, ani katalogem prací, jenž vytváří kvalifikační stupně učitelů pro účely odměňování.

„Profesní standard definuje nezbytné kompetence, které mohou být chápány jako způsobilost učitele pro konkrétní činnosti. Standard je třeba považovat za základní rámec pro různé úrovně kvalifikací, v nichž se mohou rozvíjet specifické kompetence nebo nadstandardní kompetence. Standard je konkretizací požadovaných kvalit učitele v pojmech kompetencí a variantách jejich prokazatelnosti.“⁵

Zásadními otázkami pro tvorbu modelu profesního standartu se staly otázky typu:

„V jakém rámci kompetence vymezit? Jak je popsat? Jak je uspořádat a zahrnout do systému profesionalizace?“

Má-li se stát profesní standard normou, musí tedy obsahovat obecnou a širší platnost pro různé kategorie učitelů a mít především spíše celostní charakter. Profesní standart vychází ze dvou východisek.

Prvním východiskem je funkce školy. Funkce školy determinují roli učitele a vstupují do nich požadavky společnosti zprostředkované vzdělávací politikou a legislativou. Funkci školy můžeme rozdělit na *funkce kvalifikační, socializační, integrační a personální*. Všechny tyto funkce se promítají do profesních rolí a každá role spočívá na určitých profesních činnostech, každá činnost vyžaduje příslušné kompetence a kvalita těchto kompetencí se projeví v profesním výkonu učitele.

⁵ VAŠUTOVA, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN: 80-7315-08 str. 93 -94

Druhým východiskem jsou vzdělávací cíle. „V současnosti má značný význam formulace vzdělávacích cílů tzv. Delorsův koncept „čtyř pilířů“ vzdělávání, který je uplatnitelný na všech stupních vzdělávacího systému i v celoživotním učení.“⁶ Tento koncept vzdělávacích cílů byl vytvořen pro 21. století a spočívá v těchto čtyřech pilířích vzdělávání: *učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat, učit se být.*

Tyto cíle jsou určující pro pojetí funkcí školy a jsou vždy odvozovány od cílů a potřeb společnosti. Zásadním metodologickým krokem pro stanovení profesních kompetencí učitelů vzhledem k aktuálním potřebám společnosti, vzdělávání a školy bylo přiřazení funkcí školy k jednotlivým cílům vzdělávání a to následovně:

Tabulka. č. I.:

Vztah cílů vzdělávání vůči funkci školy

Cíle vzdělávání		Funkce školy
učit se poznávat	=	funkce kvalifikační
učit se žít s ostatními	=	funkce socializační
učit se jednat	=	funkce integrační
učit se být	=	funkce personalizační

Poznámky: tabulka zobrazuje vztahy jednotlivých cílů vzdělávání vůči jednotlivým funkcím školy. Tabulka je upravena podle VAŠUTOVÉ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN: 80-7290-077-3 str. 28

Některé z profesních kompetencí se podílejí na plnění více cílů a tak jsou přiřazovány k tomu cíli, jež plní největší měrou. Některé kompetence se podstatnou mírou podílejí na plnění všech cílů a mají průřezový charakter např. diagnostická kompetence, hodnotící kompetence atd.

Na základě provázání vzdělávacích cílů a funkcí školy bylo vytvořeno rámcové vymezení profesních kompetencí učitele, které lze aplikovat i na kategorie ostatních pedagogických pracovníků.

„Společné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků jsou **osobní kompetence**, které zahrnují:

- psychickou odolnost a fyzickou zdatnost
- empatii, toleranci

⁶ VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN: 80-7290-077-3 str. 28

- osobní postoje a hodnotové orientace
- osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení)
- osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.)⁷

„Vymezení profesních kompetencí považujeme za podstatu charakteristiky profese učitele a východisko pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání učitelů. Široký záběr profesních kompetencí, který byl naznačen, poskytuje bázi pro tvorbu profesního standardu. „⁸

1.3 MODEL TVORBY PROFESNÍHO STANDARDU

Tvorba profesního standardu je založena na čtyřech pilířích a to **kontinuita, systémový přístup, konvergence a využitelnost v praxi.**

„Profesní standard učitele stanovuje, co by měl učitel znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svoji profesi v současných a perspektivních vzdělávacích podmínkách. V celostním a integrujícím přístupu k profesi učitele, který je v řešení preferován, je formulováno sedm **oblastí kompetencí:**

- předmětová / oborová
- didaktická a psychodidaktická
- pedagogická
- diagnostická a intervenční
- sociální, psychosociální a intervenční
- manažerská a normativní
- profesně a osobnostně kultivující
- ostatní předpoklady

⁷ VAŠUTOVA, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN: 80-7315-08 str. 104

⁸ tamtéž str. 104

Jednotlivé oblasti kompetencí jsou dále specifikovány v požadovaných znalostech, dovednostech, postojích a zkušenostech. Součástí modelu se stala rozvaha o pokrytí kompetencí studijními disciplínami/kurzy a dále návrh prokazatelnosti v podobě variantních cest dosažení odpovídajícího vzdělání a požadavků na státní závěrečnou zkoušku i specifických požadavků.⁹

Model tvorby profesního standardu zahrnuje následující strukturu a charakteristiku kompetencí:

1) Kompetence předmětová/oborová

- Učitel má osvojeny znalosti svého aprobačního oboru, a to v rozsahu odpovídající potřebám ZŠ/SŠ
- Učitel je schopen předat své poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů
- Učitel dokáže vytvářet mezipředmětové vazby
- Učitel umí vyhledávat a zpracovávat informace v rámci aprobačních oborů, využívá informační a komunikační technologie

„Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- Aprobační obory a jejich metodologie
- Obecná a oborové didaktiky
- Pedagogická psychologie
- Informatika¹⁰

2) Kompetence didaktická a psychodidaktická

- Učitel ovládá strategie vyučování a učení v teoretické i praktické rovině
- Učitel má znalosti o rámcovém vzdělávacím programu
- Učitel má znalosti o teoriích hodnocení a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a školy

⁹ VAŠUTOVA, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN: 80-7315-08 str. 105

¹⁰ tamtéž str. 106

- Učitel dovede užívat informačních a komunikačních technologií

„Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- Obecná a oborové didaktiky
- Vývojová, pedagogická a kognitivní psychologie
- Vyučovací praxe¹¹

3) Kompetence pedagogická

- Učitel ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické i praktické
- Učitel je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků
- Učitel má znalosti o právech dítěte a tyto práva respektuje
- Učitel se dovede orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání

„Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- Obecná a srovnávací pedagogika
- Psychologie osobnosti, vývojová a pedagogická psychologie
- Sociologie a sociologie výchovy
- Pedagogická praxe¹²

4) Kompetence diagnostická a intervenční

- Učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování
- Učitel je schopen diagnostikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování
- Učitel ovládá způsoby vedení nadaných žáků
- Učitel je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání
- Učitel ovládá prostředky potřebné k zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace

¹¹ VAŠUTOVA, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN: 80-7315-08 str. 107

¹² VAŠUTOVA, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN: 80-7315-08 str. 107

„Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- Pedagogická diagnostika
- Psychologie osobnosti a vývojová
- Biologie dětí a mládeže
- Patopsychologie
- Speciální pedagogika¹³

5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

- Učitel ovládá prostředky utváření příznivého pracovního a učebního klimatu
- Učitel ovládá prostředky socializace žáku a dovede je prakticky využít
- Učitel se dovede orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu
- Učitel zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí
- Učitel ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě i škole
- Učitel dokáže uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči

„Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- Sociální psychologie
- Sociální pedagogika
- Sociologie výchovy
- Sociální a pedagogická komunikace
- Český jazyk a rétorika¹⁴

6) Kompetence manažerská a normativní

- Učitel má znalosti o zákonech vztahujících se k výkonu jeho profese
- Učitel se orientuje ve vzdělávací politice
- Učitel ovládá základní administrativní úkony spojené s agendou žáků a jejich

¹³ tamtéž str. 108

¹⁴ tamtéž str. 108

vzdělávacích výsledků

- Učitel disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity
- Učitel ovládá způsoby vedení žáků a vytváří příznivé podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě
- Učitel je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce

„Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- Školská legislativa
- Vzdělávací politika
- Základy školského a třídního managementu
- Cizí jazyk
- Pedagogická praxe¹⁵

7) Kompetence profesně a osobnostně kultivující

- Učitel má široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu a působí jimi na formování postojů a hodnot žáků
- Učitel umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitelů
- Učitel má předpoklady pro kooperaci s kolegy
- Učitel je schopen sebereflexe
- Učitel je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků

„Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- Filozofie výchovy
- Etika
- Aprobační obory
- Společenskovědní disciplíny
- Reflektivní zkušenosti (pedagogická praxe)¹⁶

¹⁵ VAŠUTOVA, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN: 80-7315-08 str. 109

¹⁶ tamtéž. Str. 109

2. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Problematika specifických poruch učení (SPU) je v současném školství stále více aktuální. Patří mezi často diskutovaná témata, nejen v oblasti školství, ale také v laické veřejnosti. Kvůli vysokému procentu dětské populace trpících specifickou poruchou učení se klade velký důraz na včasnou diagnostiku a zajištění reedukační péče a to především z důvodu možného negativního vlivu nejen na další vzdělávací proces, ale také na celý profesní život. Tato kapitola se opírá především o publikaci J. Pipekové , Kapitoly se speciální pedagogiky.

„ V odborné literatuře pedagogické, psychologické se setkáváme s termíny specifické vývojové poruchy učení nebo chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení. Tyto pojmy jsou nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Tři posledně jmenované pojmy jsou českým specifikem, v zahraniční literatuře se s nimi neseťkáme.“¹⁷

2.1 ZÁKLADNÍ POJMY A DEFINICE

Tak jako u mnoho jiných odborných pojmů, lze najít mnoho definic specifických poruch učení, které se více či méně odlišují. Mezi přední odborníky, kteří se věnují této problematice v České republice, patří například Z. Matějček, O. Zelinková, H. Tymichová, J. Pipeková atd. Všichni tito autoři vytvářejí své definice pro specifické poruchy učení. Pro tuto kapitolu, byla vybrána definice J. Pipekové.

„Pojem specifické poruchy učení (SPU) označuje různorodou skupinu poruch projevující se obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností, jako je mluvení, čtení, psaní a počítání. Poruchy mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Často jsou provázeny dalšími příznaky – poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce, poruchy motoriky (syndrom ADD, ADHD). Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání

¹⁷ PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN: 80-7315-120-0 str. 143

žáka ve školních výkonech a prolínají se do celého edukačního procesu.“¹⁸

Všechna označení specifických poruch učení se skládají ze dvou částí. První část tvoří předpona dys-, která znamená rozpor, deformaci a druhou část tvoří název přejatý z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.

Specifickými poruchami učení se nezabývá pouze pedagogika a psychologie. „10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje. Najdeme je v kategoriích **F80 - F89 Poruchy psychického vývoje**.

Zahrnují základní diagnózy:

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F 82 Specifické vývojová porucha motorické funkce

F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy“¹⁹

2.1.1 DYSLEXIE

Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje potížemi při osvojování čtení. Dítě s dyslexií má problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, především písmen tvarově si podobných (b-d, s-z) nebo zvukově si podobných hlásek (a-e-o). Pro dítě je náročné spojování hlásek v slabiku a následně v souvislé čtení. Porucha postihuje rychlost, správnost čtení a porozumění čtenému textu.

¹⁸ PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN: 80-7315-120-0 str. 144

¹⁹ tamtéž str. 144

„Školské důsledky:

- Odrážejí se v osobnosti žáka.
- Přináší s sebou pocity napětí nejen ve výuce jazyka, ale i v ostatních předmětech.
- Může vést ke snížení celkového školního výkonu.
- Nejobvyklejší oblastí potíží je fonémová segmentace – proces, při kterém je neznámé slovo rozloženo na zvukové složky.
- Velice často se u dětí trpících dyslexií projevuje porucha slovní paměti či porucha vizuálního vnímání.
- Žák má problémy s rozlišováním některých písmen.
- Nezvládá techniku rychlého či letmého čtení.
- Reprodukuje obsah textu daleko lépe, než je vlastní technika jeho čtení.
- Čte s nerovnoměrným a přerývaným rytmem.“²⁰

2.1.2 DYSGRAFIE

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, která se projevuje zejména v celkové úpravě písemného projevu. Dále pak je znatelná při osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem nebo řazení písmen. Dítě s dysgrafií opět zaměňuje tvarově podobná písmena, stejně jako děti s dyslexií. Jeho písmo je neuspořádané a neobratné, píše pomalu, namáhavě. Dítě s dysgrafií není často schopno se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu.

„Školské důsledky:

- Přinášejí špatnou úpravu dětského písemného projevu.
- Dítě často nestačí průměrnému tempu ostatních žáků, dopouští se většího množství chyb, a to nejčastěji při diktátech nebo časově limitovaných úkolech.
- Dysgrafie zasahuje i do předmětu matematika.
- Žáci nedokáží provést správný zápis čísel, mají problémy v řešení slovních úloh.
- Nejsou schopni úhledného psaní, ale ani přehledného rozvržení textu.
- Mají problémy s udržení horizontální roviny písma.
- Píší mimořádně velkými či naopak malými písmeny.

²⁰ PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN: 80-7315-120-0 str. 146

- Piší řadu slov foneticky, tedy tak, jak je slyší.
- Žák není schopen simultánně provádět opravy napsaného textu.
- Dysgrafie bývá někdy spojována s dyspinxií.²¹

2.1.3 DYSORTOGRAFIE

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se vyskytuje často ve spojení s dyslexií. Tato porucha se týká tzv. dysortografických jevů jako jsou záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě, zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti, nesprávné umístění nebo vynechávání vyznačení délek samohlásek apod.

„Školské důsledky:

- Nezvládá krátce limitované úkoly, zejména psaní diktátů a desetiminutovek.
- Obtíže se projevují při výuce cizího jazyka.
- Daleko obtížněji rozlišuje některé grafické symboly.
- Při psaní písmen často zaměňuje pořadí.²²

2.1.4 DYSKALKULIE

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Tato porucha se projevuje obtížemi v chápání číselných pojmů, v provádění matematických operací, záměnami čísel, poruchami v prostorové orientaci atd. Podle potíží můžeme tuto poruchu dále dělit na dyskalkulii: *praktognostickou, verbální, lexickou, grafickou, operační a ideognostickou.*

„Školské důsledky:

- Potíže s aritmetickými výpočty.
- Poruchy matematických schopností úzce souvisí i a dalšími poruchami, jako je dyslexie a dysgrafie.
- Děti často zažívají intenzivní úzkost, mají-li řešit aritmetický problém.

²¹ PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN: 80-7315-120-0 str. 147

²² tamtéž str. 147

- Špatná úprava vede k častým chybám ve výpočtech. Důležité je umožnit oporu v názoru.
- Při řešení slovní úlohy přesně neví, jaký problém má řešit.
- Je schopen řešit úlohu logickou úvahou, ale v detailech často selhává.
- Má problém najít v zadaném příkladu svoji početní chybu.
- Nemá ucelené chápání v oblasti numerických představ.
- Je schopen řešit daleko přesněji úlohu u tabule než v sešitě.
- Při řešení zadané úlohy je schopen si vybavit maximálně dva následující kroky.²³

2.1.5 DYSPINXIE

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, která se projevuje nízkou úrovní kresby. Dítě s dyspinxií zachází s tužkou neobratně, tvrdě a nedokáže převést svou představivost z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír.

2.1.6 DYSMÚZIE

Dysmúzie je specifická porucha postihující vnímání a reprodukce hudby. Tato porucha se projevuje obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii a není schopno reprodukovat rytmus.

2.1.7 DYSPRAXIE

Dyspraxie je specifická porucha postihující schopnost vykonávat složité úkony související, s běžnými denními činnostmi i ve vyučování. Děti s dyspraxií bývají pomalejší, nešikovnější a jejich mívají nechuť k motorickým činnostem.

²³ PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN: 80-7315-120-0 str. 148

3. PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Existuje mnoho teorií o příčinách vzniku specifických poruch učení. Tyto příčiny vychází jak z aspektů psychologických, speciálněpedagogických, sociologických, ale také lingvistických a především genetických. Mnoho autorů se zabývá touto problematikou, protože je důležité, aby příčina byla odhalena co nejdříve a tím i zefektivněna spolupráce dítěte se specifickými poruchami učení a následně odstraněny všechny obtíže ve výuce.

Podle německých autorů Ch. Klicpera, A. Schabmann jsou faktory ovlivňující příčiny specifických poruch učení různé. Dělí je na faktory individuální a genetické. Mezi individuální faktory řadí: nedostatečnou podporu dítěte v rodině, rodinné vlivy, nízké předpoklady při vstupu na školu, nedostatečná komunikace s dítětem, nedostatek individuálního přístupu ve škole, aj.

Mezi další velmi významné faktory řadí tito autoři genetické faktory. Hlavní základ genetických faktorů tvoří genetické vlivy, které ovlivňují vývoj nervové soustavy. Důležitou roli podle Ch. Klicpery a A. Schabmanna hraje dědičnost.

V posledních letech se výzkumy zaměřují na příčiny specifických poruch, do jaké míry dědičnost a genetické faktory ovlivňují tyto poruchy a zda je možné těmto poruchám nějak předcházet.²⁴

Mezi klasické práce zabývající se příčinami specifických poruch učení patří práce Otakara Kučery. O. Kučera sledoval skupinu dyslektiků, umístěných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. U těchto dětí byly zjištěny tyto příčiny:

- **Lehké mozkové dysfunkce** – postihující 50 % dětí sledované skupiny
- **Dědičnost** – postihující 20 %
- **Příčiny hereditálně-encefalopatické** – postihující 15 % dyslektiků
- **Neurotické nebo nejasná etiologie** – označena u zbývajících 15 % dětí²⁵

²⁴ KLICPERA, CH., SCHABMANN, A. *Legasthenie. Lesn Buch??aben Le?nen W?rta*. M?nchen: GmbH &Co KG, Verlag, 2007. ISBN: 978-3-497-01913-7 str. 161-163

²⁵ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál. 1994. ISBN: 80-7178-481-8 str. 18-19

4. DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH

Diagnostika specifických poruch učení je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, osobnostních charakteristik a dalších faktorů podílejících se na úspěchu nebo naopak neúspěchu dítěte. Tato kapitola vychází především z publikace V. Pokorné, *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*.

Diagnostika je prováděna, jak ve třídě učitelem, tak ve specializovaných pracovištích. Ve třídě je diagnostika dlouhodobá a je ovlivněna atmosférou školy, třídy, vztahy mezi žáky nebo osobností učitele.

„Specializované pracoviště je prostředím, kde lze po navázání individuálního kontaktu vytvořit takové podmínky, v nichž dítě podá

optimální výkon. Speciální testy zde používané umožňují porovnat žáka s populací daného věku.“²⁶

Závěry z obou těchto pracovišť jsou cenné a je důležité, aby obě tyto pracoviště spolupracovaly. Komplexní diagnostiku by měla využívat přímé i nepřímé zdroje informace. Přímé informace zahrnují hodnocení výkonu ve čtení, hodnocení písemných prací, diagnostika sluchového a zrakového vnímání, laterality, prostorové orientace aj. Nepřímé informace zahrnují rozhovor s rodiči, s učitelem a samotným dítětem.

4.1 PŘÍMÉ ZDROJE INFORMACÍ

Diagnóza specifických poruch učení se stanovuje pomocí analýzy školních výkonů dítěte ve čtení, psaní a počítání.

²⁶ ZELIKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-800-7 str. 50

4.1.1 HODNOCENÍ VÝKONU VE ČTENÍ

„Dyslexie je nejstarší popsaná specifická porucha učení. Neočekávané obtíže při nácvičku čtení u některých dětí, které vzdorovaly běžným metodám, byly tak nápadné, že podnítily výzkum v této oblasti. Z diagnostického hlediska můžeme hodnotit rychlost čtení, porozumění čtenému textu, analyzovat chyby, které dítě při čtení dělá, a sledovat, jak se dítě při čtení chová.“²⁷

V České Republice v pedagogicko-psychologických poradnách se používají k posouzení rychlosti čtení a následné diagnostice normované texty.

„Normy umožňují zjistit úroveň čtení dítěte vzhledem k tomu, jaký výkon ve čtení se vyžaduje v určitém postupném ročníku. Pokud dítě dosahuje v rychlosti čtení průměru, který se očekává u dětí jeho postupného ročníku, je jeho výkon ohodnocen čtecím kvocientem, který se rovná 100 bodů. Nižší čtecí kvocient označuje míru deficitu ve čtení, vyšší kvocient nadprůměrnou úroveň ve schopnosti číst.“²⁸

Pracovníci pedagogicko-psychologické poradny vyšetřují, jak čtecí kvocient, tak také intelektovou úroveň dětí pomocí inteligenčních testů, které vyjadřují inteligenční kvocient (IQ). Oba tyto kvocienty pomáhají při diagnostice SPU, protože oba tyto kvocienty lze porovnávat.

„To je výhoda, protože se pak při diagnostice dyslexie nemůžeme spokojit s tím, když výrazně intelektově nadané dítě, u kterého zjistíme hodnotu IQ například 135, čte pouze průměrně. Takový výkon ve čtení neodpovídá jeho intelektovým možnostem. Proto musíme dále hledat příčiny nepoměru mezi oběma výkony.“²⁹

Čtecí kvocient se stanovuje z výkonu žáka za dobu jedné minuty, kdy se sečtou správně přečtená slova. Žák čte však dál po dobu dalších tří minut a výkon se nadále zaznamenává. U čtení žáka může dojít ke třem jevům. První možnost je, že dítě přečte i v dalších minutách stejný počet slov jako v minutě první. Druhá možnost je, že žákův výkon v dalších minutách klesá. Důvodem může být to, že pro dítě je čtení náročná činnost a dítě se tak brzo unaví. Poslední možností je to, že dítě v první minutě chybuje, přeríkává se,

²⁷ POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. str. 178

²⁸ tamtéž str. 178

²⁹ tamtéž str. 178

opravuje se, protože je ve stresové situaci. Ve chvíli, kdy se však uklidní, čte takřka bez chyb.

Důležitou roli při diagnostice hraje, jak pedagog, tak psycholog, kteří musí tyto rozdíly pozorovat, vnímat a analyzovat. Z těchto faktů je zřetelné, „že diagnostika specifických poruch učení se musí ubírat nejen kvantitativní cestou, ale především cestou kvalitativní analýzy.“³⁰

„Abychom porozuměli obtížím, které dítě při čtení provázejí, musíme podrobně sledovat chyby, jichž se dopouští. Zjistíme, že některé se opakují, jiné můžeme charakterizovat jako náhodné. Těch se dítě dopouští z únavy nebo z nedostatečného soustředění.“³¹

Některé děti neúměrně dlouho pouze hláskují písmena a nejsou schopny spojovat hlásky do slabik, jiné zaměňují čtená písmena nebo přehazují písmena ve slovech. Mezi další projevy patří např. komolení slov, vynechávání jednotlivých písmen nebo slabik atd. Všechny tyto projevy mohou mít různé příčiny, proto je důležité, aby pedagog nebo psycholog dostatečně pozoroval a vnímal, kdy dítě dělá chyby, jakých se dopouští chyb apod.

„Závěrem poznámek k analýze úrovně čtení se musíme zastavit u naučené čtenářské chyby, které se v odborné literatuře říká "dvojit čtení". Vzniká u dětí, které v počátečním nácvičku nepřešly z hláskování písmen na slabikování, ale hláskování u nich přetrvávalo tak dlouho, že se pak naučily nejprve slovo odhadovat, později ho z jednotlivých hlásek přesně identifikovat. Stále jsou ale závislé na vyhláskování slova.“³²

Při diagnostice SPU je také velmi důležité, zda si žák uvědomuje obsah textu, který čte. Pokud dítě nestačí vnímat obsah textu, tak je pro něj čtení pouze námahou.

„Teprve tehdy, když se jejich pozornost může odpoutat od rozlišování jednotlivých písmen a jejich sluchové podoby, když se formální stránka čtení zautomatizuje, může se dítě

věnovat i obsahu čteného textu. Tehdy začíná dítě číst s přednesem.“³³

³⁰ POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. str. 179

³¹ tamtéž str. 180

³² tamtéž str. 181

³³ tamtéž str. 182

V České Republice není dosud vypracován text, který by byl zaměřený na přesnost porozumění obsahu čteného textu, který by zároveň respektoval věk čtenáře. Proto je důležité, aby pedagog nebo psycholog správně zvolil text a předem si připravil promyšlené otázky k textu. Při přípravě otázek je nutné, aby byly jasné, jednoduché a zaměřené na přečtený úryvek. Pro každou věkovou kategorii musí mít pedagog nebo psycholog připraveno několik úryvků. Tyto úryvky by měly být srovnatelné, jak svou jazykovou, tak obsahovou obtížností.

4.1.2 HODNOCENÍ PÍSEMNÝCH PRACÍ

„Písemné práce jsou cennými diagnostickým zdrojem informací o specifických poruchách učení. Můžeme říci, že písemná projev dítěte s dysgrafií svými mnohotvárnými a mnohočetnými chybami, které nemůžeme vysvětlit neznalostí gramatických pravidel, prokazuje, že specifické poruchy učení existují. Dokonce na nich můžeme doložit, že existují jako jev mezinárodní, nezávislý na charakteru jazyka.“³⁴

Při písemném projevu je nutné sledovat tyto problémy:

1. Žák komolí slova – přehazuje písmena, obrací pořadí písmen, vynechává části slova atd.
2. Žák nedodrží diakritická znamínka – vynechává háčky, čárky, tečky atd.
3. Žák nerozlišuje měkké slabiky di, ti, ni od tvrdých dy, ty, ny.

„V pedagogicko-psychologických poradnách dostávají děti diktáty speciálně vybraných vět. Jsou to věty, které vědomě nejsou gramaticky obtížné, aby se děti mohli soustředit pouze na sluchovou a zrakovou analýzu řeči, popřípadě na sluchově zrakovou schopnost intermodality.“³⁵

Věty jsou sestavené tak, aby byly zřejmé všechny obtíže.

4. V matematice lze sledovat, zda dítě nepíše číslice zrcadlově, nezaměňuje číslice, dodržuje sloupce čísel při písemném sčítání a odčítání atd.
5. Dítě nedodrží gramatická pravidla. Tyto chyby, však nelze zařadit mezi specifické obtíže. Analýza chyb je důležitá i přesto, že je to časově

³⁴ POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. str. 187

³⁵ tamtéž str. 191

náročná činnost. Ve výsledku je efektivnější věnovat úsilí analýze chyb, protože pokud se pokračuje nadále ve výuce s dítětem, které nepochopilo a nezvládlo jednodušší jevy, bude pak úsilí při práci s tímto dítětem narůstat, aniž by dospělo přiměřeným výsledkům.

4.1.3 SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ ŘEČI

„Zjištěné chyby při čtení a psaní a jejich rozbor jsou první etapou vyšetření dítěte se specifickými poruchami učení. V další fázi musíme zjistit příčiny těchto chyb a obtíží, abychom mohli nakonec stanovit i strategii nápravy.“³⁶
Obtíže mohou být příčinou obtíží ve sluchové analýze a syntéze řeči, ve sluchové diferenciaci měkkých a tvrdých slabik po souhláskách d, t, n a v délce samohlásek.

„První oblastí sluchové percepce řeči je tedy schopnost diferencovat slovo na jednotlivé hlásky a z jednotlivých hlásek skládat slovo, které je pak samostatným zvukovým celkem. Rozkládání slova na hlásky neboli sluchová analýza řeči je nutná k tomu, aby se dítě naučilo psát.“³⁷
Nejprve si dítě diktuje po písmenech, později po slabikách. Teprve ve chvíli, kdy je sluchová analýza řeči zcela zautomatizovaná, mohou se při psaní diktovat celá slova. Nejdříve se žák učí skládat slabiky, pak ze slabik slova. Ve chvíli, kdy je čtení zcela zautomatizováno i větné fráze.

„Nedostatečně rozvinutá sluchová analýza a syntéza řeči se projevuje komolením slov při psaní a čtení. Především delší slova a ta, v kterých převládají souhlásky nad samohláskami, jsou pro děti s nedostatečně rozvinutou sluchovou percepcí řeči kamenem úrazu.“³⁸

V českém jazyce lze najít mnoho takových slov. Jsou to slova jako čtvrtek, skvrna, vrstva apod.

„Abychom mohli stanovit, jak dalece je rozvinutá sluchová analýza a syntéza řeči, musíme

³⁶ POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. str. 193

³⁷ tamtéž str. 194

³⁸ tamtéž str. 194

postupovat systematicky od nejjednodušších celků, což je otevřená slabika (souhláska a samohláska: na). Dalšími stupni obtížnosti jsou: zavřená slabika (souhláska, samohláska, souhláska: míč), slovo utvořené dvěma otevřenými slabikami, slovo složené ze slabiky otevřené a zavřené, ze tří otevřených slabik, ze dvou otevřených a jedné zavřené slabiky. Další postup je vázán na výběr slov, kde se objevují dvě a více souhlásek vedle sebe. Nejprve se objevují na začátku slova, pak na konci a naposledy uprostřed slova, protože stoupá i náročnost na sluchovou diferenciaci.³⁹

U žáků, kteří jsou starší, se nezdá stává, že by si dosud nepamatovali měkké a tvrdé souhlásky. Důvodem je spíše fakt, že žáci sluchem nerozlišují tzv. měkčení hlásek.

„Nerozlišuje mezi di, ti, ni a dy, ty, ny. Tyto dvojice měkkých a tvrdých slabik se objevují jen v málo jazycích, kromě češtiny je zná všechny jen slovenština, albánština, maďarština a ruština. Proto i cizinci, kteří se učí češtině, se často prozradí ve výslovnosti nedokonalými rozdíly mezi těmito dvojicemi hlásek.“⁴⁰

Žák, který nedokáže sluchově rozlišit měkké a tvrdé souhlásky má problémy s českou gramatikou vůbec.

Rodiče často vidí příčinu vynechávání diakritických znamének v nepozornosti a nesoustředěnosti dítěte. Nepředpokládají, že by příčinou mohla být například nedostatečně rozvinutá sluchová percepce.

4.1.4 ZRAKOVÁ PERCEPCE TVARŮ

„Jde především o horizontální a vertikální inverze písmen a číslic, záměnu písmen a číslic, nedostatečné rozlišování geometrických figur. Dítě zaměňuje jednotlivá písmena, číslice a tvary a má obtíže s jejich znázorňováním.“⁴¹

V pedagogicko-psychologických poradnách používají k vyšetření zrakové percepce normované testy, jako např. Edfeldtovu Reverzní zkoušku, Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové atd.

³⁹ POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. str. 194

⁴⁰ tamtéž str. 196

⁴¹ tamtéž str. 198

4.1.5 LATERALITA

Význam laterality v souvislosti se SPU je zřejmý, protože při diagnostice SPU je nutné, aby bylo přihlíženo na všechna data a diagnostika byla vedena do hloubky. Proto také lateralita velmi přispívá při diagnostice SPU.

„Úkoly, které se dítěti při vyšetřování laterality ukládají, jsou dostatečně známé. Popisují je např. Matějček (1974, s.99n., 1993, s. 259n.), Zelinková (1994, s. 41) a Tymichová (bez udání data, s. 9n, 1985, s. 20n.) Důležitá je nejen znalost jednotlivých úkolů, ale též interpretace jejich provedení.“⁴²

Všechny tyto úkoly, které dítě provádí, jsou prezentovány tak, aby je mohl žák provést každou rukou zvlášť nebo oběma rukama.

„Na závěr vyšetření se stanovuje kvocient dextrolaterality, pravorukosti (DQ), který vyjadřuje, jak často dítě použilo pravou ruku při provádění úkolů. Na základě kvocientu dextrolaterality se pak uvažuje o vyhraněnosti laterality. Protože maximální počet bodů, které DQ vyjadřuje, je 100 (dítě provádělo všechny úkoly pouze pravou rukou).“⁴³

4.1.6 VNÍMÁNÍ PROSTOROVÉ ORIENTACE

„Z diagnostického hlediska si musíme znovu uvědomit, že orientace v prostoru je závislá především na percepci zrakové, sluchové a kinestetické. Proto již vyšetření zrakové percepce jsme mohli sledovat i schopnosti orientace v ploše. Vyšetření je proto nutno doplnit o informace z oblasti kinestézie.“⁴⁴

V pedagogicko-psychologických poradnách se používá Žlabův test Orientace. Během celého vyšetření si psycholog zapisuje poznámky o motorice dovedností, obratnosti a šikovnosti žáka.

„K vyšetření představy prostoru se užívá první zmiňované Žablový zkoušky. Dítě dostane předlohu čtyř čtverců. U prvního má určit jeho pravý horní roh, u druhého levý dolní, u třetího levý horní a u posledního pravý dolní roh.“⁴⁵

⁴² POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. str. 202

⁴³ tamtéž str. 202

⁴⁴ tamtéž str. 205

⁴⁵ tamtéž str. 206

„Vnímání časové posloupnosti můžeme u dítěte sledovat opět různými způsoby. Nejčastěji v oblasti vizuální, akustické nebo v řetězci chování.“⁴⁶

Oblast vizuální: Jeden z úkolů sloužící k vyšetření vnímání časové posloupnosti je např. žákovi je předkládána řada čísel, kterou má doplnit. Žák tak musí přijít na pravidlo, podle kterého se čísla opakují.

Oblast auditivní: K vyšetření auditivní oblast se nejčastěji žákovi předkládá řada krátkých a dlouhých slabik. Žák je vyzván, aby sekvenci opakoval, dokud není zastaven.

4.1.7 PAMĚŤ

„Orientačně můžeme posoudit auditivní vstřípivost na Wechslerově subtestu Opakování čísel. Pro žáky pátého až osmého postupného ročníku byly vypracovány dva testy kolektivem pracovníků pedagogicko-psychologické poradny pod vedením Malé a Hrabala. Jeden je postaven na memorování numerické řady (MEN) – sleduje se naučení řadě čísel, vizualizace a znovuvybavení. Druhý diagnostikuje zapamatování a reprodukci textu (M-E-Hi-R).“⁴⁷

„Některé diagnostické techniky vyžadují metodické zpřesnění a vytvoření posuzovací škály vzhledem k věku dítěte nebo k postupnému ročníku, který navštěvuje. Stále si musíme uvědomit, že při vytváření testů nelze nikdy konstruovat takové podmínky, aby předem testu byla výlučně ta schopnost, o niž se zajímáme. Všechny předkládané testy a jejich jednotlivé úkoly mají diagnostický záměr, ale vzhledem k tomu, že vnímání je komplexní proces, zahrnuje každý test i řadu dalších neeliminovatelných faktorů, které spolupodmiňují správné řešení úkolu.“⁴⁸

4.2 NEPŘÍMÉ ZDROJE INFORMACÍ

Rozhovor s rodiči: při tomto rozhovoru je velmi důležitý přístup, toho, kdo vede rozhovor. Je nutné, aby si uvědomil, jak složitá je tato situace pro rodiče dítěte se SPU. Informace získané od rodičů jsou velmi důležité, protože často sami rodiče s dítětem mnohé vyzkoušeli a tudíž vědí, co dítěti pomáhá a co naopak vůbec.

⁴⁶ POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. str. 207

⁴⁷ tamtéž str. 209

⁴⁸ tamtéž str. 209-210

Rozhovor s učitelem: role učitele při diagnostice je také velká, protože úspěšnost dítěte závisí na dvou předpokladech, a to na pedagogických schopnostech učitele a také na možnostech a nadání žáka. Z tohoto důvodu jsou při sledování a stanovení školního neúspěchu učitelovi postřehy a pozorování nesmírně důležité.

Rozhovor s dítětem: rozhovor s dítětem velmi důležitý, protože pouze dítě samo může učitele naučit, jak s ním efektivně pracovat. Učitel by měl dítě sledovat a naslouchat mu, aby věděl, jak nejefektivněji s tímto dítětem pracovat.

5. REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Při reedukaci SPU je především důležitá podpora a povzbuzení rodičů a učitelů a dále pak je nutné odstranit nepříjemné zážitky z předcházejícího učení spojené se specifickými poruchami učení. Pro dítě je důležitá motivace ke spolupráci, učitel musí začít s činnostmi, ve kterých lze očekávat úspěch apod. Tato kapitola vychází především z názorů O. Zelinkové z publikace Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.

Před zahájením samotné reedukace SPU předchází navázání kontaktu s dítětem, které doprovází uvolněná atmosféra, vyprávění o zájmech, přátelích apod. Po navázání kontaktu následují průpravná cvičení, která mohou sloužit také jako prostředek další diagnostiky. Tato cvičení by měla být prováděna takovou formou, aby dítě nemělo pocit, že se učí.

Při reedukaci SPU je důležité dodržovat některé zásady, protože pokud by byla například pouze s dítětem prováděna různě nahodilá cvičení, která by nevedla ke zlepšení, mohlo by dítě ztratit motivaci a mnoho dalších negativních jevů, které by bránili v následné kvalitní reedukaci SPU. Při reedukaci SPU se učitel, specialista či rodič může dopustit mnoho chyb, které by závažně mohli ovlivnit další průběh práce s dítětem. Mezi nejčastější chyby patří například: hubování, vyčítání, urážky, zdůrazňování úspěchu staršího sourozence, všechny tyto chyby vedou jediné k negativnímu vztahu k úspěchu. Mezi další chyby patří také každodenní psaní diktátů, každodenní opakované čtení textů, které jsou příliš náročné, nesprávné postupy při učení se naukovým předmětům, jako je učení se z paměti bez pochopení apod. K dalším častým chybám lze přiřadit také stálé podivování rodičů nad tím, že dítě něco neumí nebo nerespektování specifických obtíží a především odpírání pochvaly.

Následné kapitoly se zabývají reedukací nejčastěji se vyskytujícími specifickými poruchami učení, a to: *dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií.*

5.1 REEDUKACE DYSLEXIE

Následující postupy reedukace dyslexie vycházejí z analyticko-syntetické metody výuky čtení, která se provádí nejen u nás, ale také v zahraničí. Vlastní práce v oblasti čtení je prováděna ve dvou oblastech, které spolu souvisejí a navzájem se ovlivňují. Mezi tyto oblasti patří techniky čtení a porozumění.

5.1.1 TECHNIKA ČTENÍ A DEKÓDOVÁNÍ

„Proces dekodování znamená zřetelnou identifikaci tvarů písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem (písmeno-hlávka), zřetelné uspořádání tvarů (vzájemná poloha písmen), spojení zvuků ve správném pořadí (hlávková syntéza). Po dekodování následuje spojení obrazu s odpovídajícím významem.“⁴⁹

Dekodování textu se rozděluje do několika fází, které si musí dítě osvojit, tak aby bylo schopno textu porozumět. V první fázi dochází k zřetelné identifikaci písmen. Zřetelné vnímání písmen lze podporovat hmatem, kdy používáme textilní písmena, písmena utvářená z drátů apod.

V další fázi dochází ve spojení hlávka-písmeno. Čím lépe je toto spojení utvořeno, tím rychleji přichází proces osvojení čtení. V této fázi lze používat písmena na kartách, modelování písmen, malování vyrývání do písku apod. V této fázi může dojít k záměně písmen. Děti zaměňují písmena tvarově podobná (b-d, m-n, a-e) nebo písmena zvukově podobná (t-d, sykavky). Příčin těchto záměn může být mnoho, například nedostatečně rozvinutá zřetelná nebo sluchová vnímání, nedostatečné spojení mezi hlávkou a písmenem, nepozornost, spěch apod. Při cvičení se zvukově a tvarově podobných si písmen je důležité zapojit co nejvíce smyslů. Dítě může ohmatávat písmena z polystyrenu, modelovat písmena, vyškrabávání nebo čtení slov, která obsahují obě zaměňovaná písmena, rozlišování hlásek apod.

Dalším krokem je spojování písmen do slabik. Automatizace slabik je velmi důležitá při čtení. K automatizaci slabik je možné používat slabiky psané na kartách nebo úkoly prováděné v různých počítačových programech. Těmito metodami se

⁴⁹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-800-7 str. 79

postupně zkracuje doba mezi čtením jednotlivých slabik a dítě přechází od děleného slabikování k plynulému slabikování.

Další fází je čtení slov se zvyšující se náročností hláskové stavby. Cílem této fáze je zvládnout slova jako celek. K tomuto cíli lze dojít opakovaným čtením slov se stoupající náročností.

„ Při automatizaci čtení slov respektujeme náročnost hláskové stavby čtených slov:

- slova tvořená třemi písmeny (les, pes, Ota, Ola);
- dvouslabičná slova otevřenými slabikami;
- dvouslabičná slova s uzavřenou slabikou;
- slova tvořená více slabikami;
- slova se souhláskovými shluky.⁵⁰

Dalším krokem je čtení vět a souvislého textu. Zpočátku dítě začíná se čtením snadných vět, které sou ihned spojovány s obsahem, a posléze postupuje ke čtení souvislého textu.

5.1.2 POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU

„Porozumění textu je psycholingvistická činnost. Dochází při ní ke spojování mezi prvky textu navzájem, mezi prvky textu, vědomostmi žáka a vnějším světem. K porozumění může dojít pouze tehdy, spojují-li se vědomosti čtenáře, prvky textu a objektivní realita.“⁵¹ Z toho vyplývá, že důležité jsou dosavadní znalosti a vědomosti dítěte.

Porozumění čtenému textu probíhá na více úrovních a je také ovlivněno úrovní čtení a věkem dítěte. Návčík porozumění čtenému textu se prolíná s dekodováním, protože čím lépe je zvládnuto dekodování, tím rychleji dojde k porozumění obsahu textu. K návčiku porozumění čtenému textu se používají techniky, jako je čtení obtížnějších slov, čtení po částech se zdůrazněním základních myšlenek, grafická úprava textu aj. Tento návčík probíhá v několika fázích.

⁵⁰ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-800-7 str. 79

⁵¹ tamtéž str. 83

V první fázi dochází k porozumění izolovaným výrazům. V této fázi dítě spojuje slova s jejich významem, jako například spojování slov s odpovídajícím obrázkem.

V druhé fázi dochází k mechanickému porozumění na základě paměti. V této fázi jsou základem různé asociace dítěte, kdy si dítě pamatuje jeden poznatek ve spojení s druhým.

V třetí fázi dochází k porozumění na základě pochopení souvislostí. V této fázi je dítě schopno spoluutvářet text, aktivně jej vnímat a vyvozovat určité závěry.

„Doporučená cvičení pro nácvik čtení s porozuměním:

- přiřkládání slov (vět) k odpovídajícím obrázkům
- odpovědi na otázky
- vyprávění obsahu
- plnění úkolů s využitím poznatků z textu
- předvídání (žák přečte větu nebo část odstavce a odhaduje, co bude následovat)⁵²

5.2 REEDUKACE DYSGRAFIE

„Dysgrafie je způsobena deficitem především v následujících oblastech: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, celková organizace organismu, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, porucha koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tj. spojení foném-grafém při psaní podle diktátu a spojení mezi tiskacím a psacím písmem.“⁵³

Reedukace dysgrafie spočívá rozvíjení hrubé a jemné motoriky, předcházení nesprávným návykům v držení psacího náčiní nebo nesprávným tvarům písmene. Mezi nevhodné postupy reedukace patří např. dopisování úkolů o přestávce, kdy je daný úkol nečitelný se spoustou chyb, protože dítě se nemůže dostatečně soustředit a přestávky slouží k relaxaci. Dále je neefektivní přepisování sešitů nebo úkolů, protože se nezřídka stává, že přepsaný sešit nebo úkol je lepší než ten původní. Důležitý je zde především přístup

⁵² ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-800-7 str. 84

⁵³ tamtéž str. 92

k žákovi a empatie učitele a jeho diagnostické a didaktické kompetence.

Reedukace starších žáků je komplikovanější, ale postup je podobný. Začíná se vždy uvolňováním svalů celé paže, ruky a svalstva prstů. U dospívajících je důležitá motivace zlepšit svůj rukopis.

5.2.1 ROZVÍJENÍ MOTORIKY

Při psaní je zapojeno mnoho svalů, proto je nutné správné držení těla, poloha dolních končetin nebo správné držení psacího náčiní.

Hrubou motoriku lze procvičovat několika cviky, jako je pohyb paží, kdy dítě mává, krouží pažemi, nebo krouží předloktím apod. Dále pohyby dlaní, kdy dítě krouží dlaněmi, tlačí dlaněmi proti sobě nebo zatíná dlaně v pěst a povoluje. Tyto cviky jsou velmi důležité, protože děti často příliš tlačí na psací náčiní a křečovitě je svírají, písmo není pak plynulé a dítě brzy bolí ruka a unaví se. Také správné držení těla velice ovlivňuje dítě. Shrbeným držením těla v lavici způsobuje unavenost dítěte a ztráty motivace.

Také jemnou motoriku lze procvičovat několika cviky, jako jsou: pohyby prstů, mávání prstů, kroužení nebo dotyk špičkami prstů o sebe, dotyk palců a ukazováčků aj. Jemná motorika je rozvíjena především v rámci jiných předmětů, jako je např. modelování, skládání z papírů nebo malování.

5.2.2 DRŽENÍ PSACÍHO NÁČINÍ

„Správné držení psacího náčiní je předpokladem plynulého psaní. Ruka se zlehka dotýká malíčkem papíru, psací náčiní drží dítě ve třech prstech. Ukazováček vede pohyb dolů (zapojení flexorů), prostředníček nahoru (extenzory) a palec podporuje pohyb vpřed.“⁵⁴ S nácvičkem správného úchopu je nutné začít už v předškolním věku, kdy dítě uchopuje tužky, pastelky. V případě, že je návyk špatného držení psacího náčiní silně zafixovaný, je velmi obtížné pak dítě naučit správnému držení.

⁵⁴ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-800-7 str. 94

5.3 REEDUKACE DYSORTOGRAFIE

Dříve se předpokládalo, že dysortografie se projevuje tzv. specifickými dysortografickými chybami a nepostihuje osvojování gramatických pravidel. Mezi specifické dysortografické chyby se považovaly například tyto obtíže: rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen apod.

V praxi se však ukázalo, že obtíže dětí s dysortografií nejsou pouze specifické dysortografické chyby, ale že mají také obtíže v osvojování a v aplikaci gramatických a syntaktických pravidel. Příčiny jsou tedy odlišné a proto i způsob reedukace je rozdílný.

„**Specifické dysortografické chyby** jsou ovlivněny především nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, vnímáním a reprodukcí rytmu, chápáním obsahu psaného textu, popř. nedostatečným rozvojem grafomotoriky.

Chyby, které postihují aplikaci gramatických pravidel, jsou ovlivněny nedostatečným rozvojem řeči, především jazykového citu, nedostatečným osvojením systému mateřského jazyka.

Společnými příčinami mohou být poruchy soustředění, oslabení paměti, zvláště pak pracovní paměti, poruchy procesu automatizace. I zde může hrát negativní roli grafomotorika, pomalé pracovní tempo.⁵⁵

Reedukace dysortografie tedy vychází ze závěrů diagnostiky stejně jako dyslexie a z ní vyplývají hlavní příčiny a obtíže, na které musí být reedukace zaměřena.

5.3.1 SPECIFICKÉ DYSORTOGRAFICKÉ CHYBY

Při nácviu rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek je nutné, aby žáci diktovali vše, co píše zřetelně nahlas a artikulačně zdůrazňovali délku hlásek. Při psaní je lepší psát znaménka ihned a porušovat zásadu plynulého psaní, protože dítě není vždy schopno se

⁵⁵ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-800-7 str. 100

vracet po napsání slova. Jako pomůcka při nacvičování rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek slouží bzučák, který zdůrazňuje délku samohlásek a tím tak posiluje sluchový vjem.

Hlavními příčinami při rozlišování slabik dy-di, ty-t, ny-ni jsou nedostatky v oblasti sluchového vnímání, dále to může být snížená schopnost aplikovat učivo o tvrdých a měkkých slabikách. I v tomto případě je nutné, aby žáci četli nahlas, to co píší a poté si napsaný text zkontrolovali. Jako pomůcka mohou sloužit tvrdé kostky se slabikami dy, ty, ny a měkké kostky se slabikami di, ti, ni, které pomohou žákovi si uvědomit, které slabiky jsou tvrdé a které měkké.

Příčiny chyb v rozlišování sykavek s, c, z, š, č, ž jsou především podmíněny nesprávnou výslovností a nedostatečným sluchovým vnímáním. Jako pomůcky se používají karty s písmeny, nebo obrázky se slovy.

V případě, kdy dítě vynechává písmena nebo přidává apod., bývá hlavními příčinami nedostatek ve sluchové analýze a syntéze nebo snížená schopnost vybavovat si písmena, poruchy soustředění aj. Při odstraňování tohoto typu chyb se provádí opakované sluchové cvičení a dítě pečlivě nahlas artikuluje to, co píše.

Dalším příkladem specifických dysortografických chyb porušení hranic slov v písmu, kdy dítě píše více slov dohromady nebo nerozlišuje začátek a konec věty. Tyto obtíže se často spojují s vynecháváním nebo přidáváním písmen. Také zde jsou hlavními příčinami obtíže ve sluchové analýze a syntéze. Jako pomůcky mohou sloužit různé stavebnice, jejíž části znázorňují slovo.

5.3.2 GRAMATICKÉ CHYBY

Hlavními příčinami gramatických chyb jsou nedostatečně rozvoje jazykový cit, poruchy paměti, poruchy automatizace, neschopnost číst po sobě napsaný text. V tomto případě je nutné opětovné osvojení gramatických pravidel.

Při osvojování gramatických pravidel musí učitel klást takové požadavky, které je žák schopen zvládnout.

6.1 REEDUKACE DYSKALKULIE

Dyskalkulie je multifaktoriálně podmíněna, protože se zde kombinuje mnoho příčin. Můžeme se tedy setkat s různými typy dyskalkulií, které také vyžadují různé formy reedukace.

L. Košč tyto typy dyskalkulie (in Zelinková 1996) :

- **Praktognostická dyskalkulie** – „ Je to porucha matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Matematickou manipulací se rozumí tvoření skupin či řady předmětů, porovnávání počtu předmětů. Dítě nedospívá k pojmu číslo.“⁵⁶
- **Verbální dyskalkulie** – dítě s touto poruchou má především obtíže s označením množství a počtu předmětů, vyjmenování řady čísel, vyjmenování sudých a lichých čísel apod.
- **Lexická dyskalkulie** – „ Jde o neschopnost číst matematické symboly (číslice, čísla, operační symboly).“⁵⁷
- **Grafická dyskalkulie** – dítě s touto poruchou není schopno psát číslice formou diktátu nebo přepisu a jeho písemný projev je neúhledný, píše nepřiměřeně velké číslice atd.
- **Operační dyskalkulie** – „ Projevuje se narušenou schopností provádět matematické operace, sečítání, odčítání, násobení a dělení, popř. další.“⁵⁸
- **Ideognostická dyskalkulie** – „ Je to porucha v oblasti pojmové činnosti, porucha gnostická. Týká se především chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi.“⁵⁹

Při reedukaci dyskalkulie je nutné se řídit individuálně podle určitého typu dyskalkulie. Mezi obecná pravidla patří například myšlení nahlas, kdy dítě popisuje nahlas činnosti, které vykonává a učitel ho může tak lépe kontrolovat a popřípadě opravit. Složitější příklady musí učitel vždy rozdělit na co nejmenší kroky. Postupně dochází k automatizaci těchto kroků a celá operace je pak prováděna celistvě a rychleji. Důležité je také

⁵⁶ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál. 1996. ISBN: 80- 7178- 096- 0 str. 98

⁵⁷ tamtéž str. 99

⁵⁸ tamtéž str. 100

⁵⁹ tamtéž str. 100

samořejmě pomalé pracovní tempo, ke zrychlení může dojít až ve chvíli, kdy je pracovní úkon zcela zautomatizován.

6.SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ ŽÁKŮ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Některým dětem, jimž byla na prvním nebo druhém stupni diagnostikována specifická porucha učení, se podaří odstranit většinu obtíží již na základní škole a oni pokračují v dalším studiu již bez výrazných obtíží. Častější jsou však případy, kdy tato porucha přetrvává a student má především problémy v organizaci své práce, nižší schopnost psát souvislé texty nebo má nesprávné pracovní návyky apod. V tomto ohledu mohou tito studenti působit jako málo snaživí, pohodlní nebo bez zájmu i přesto, že mnohdy musí vynaložit více úsilí a snahy než ostatní. Tato kapitola se opírá o publikaci Z. Michalové, Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních.

V praxi však není dostatek zobecněných zkušeností. Obecně platí, že by učitelé měli být tolerantní při hodnocení, což však neznamená, že by studenti byli hodnoceni známkou na vysvědčení o stupeň až dva lepší, než jaká by vzhledem k jejich známám získávaných v průběhu školního roku odpovídala. Cílem učitele je vytvořit ve vyučovacím procesu studentům se specifickými poruchami učení přijatelné pracovní podmínky tak, aby byl schopen splnit to, co se po něm požaduje, v případě, že jsou učitelovo požadavky adekvátní k jeho schopnostem. Dále by měl učitel zohledňovat studenta při vyučování, což však neznamená, že dotyčný student nemusí vůbec číst, psát, počítat apod., ale měl by pracovat stejně jako ostatní, s tím, že nároky na něj kladené jsou sníženy vzhledem k jeho stupni poruchy.

Velmi důležitá je především spolupráce s rodiči studenta. Pro mnoho rodičů stanovení diagnózy SPU znamená zbavení se zodpovědnosti a odmítají dělat cokoliv v rámci přípravy na výuku a všechnu zodpovědnost za výsledky přesouvají na učitele. V tomto případě je velmi důležitý respekt rodičů a učitelů, protože teprve tehdy mohou všechna opatření splnit účel maximálního rozvoje dítěte s SPU v rámci běžné třídy. Je důležité, aby si každý učitel uvědomil, že právě rodič je s dítětem v každodenním dlouhodobém kontaktu a že právě on má největší zkušenosti s jeho vedením a výchovou a právě tyto poznatky mohou být velmi důležité pro učitele při přípravě individuálního výchovně-vzdělávacího programu. Na druhou stranu je nesmírně důležité, aby i rodiče respektovali učitele jako odborníka na danou problematiku. Tím, že rodiče a učitelé budou efektivně spolupracovat, ulehčí proces reedukace a korekce obtíží, proto je tento vztah velmi důležitý.

7. HODNOCENÍ ŽÁKU SE SPU NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Hodnocení a klasifikace je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. U dítěte se specifickými poruchami učení by měl učitel srovnávat jeho dílčí úspěchy či nedostatky s jeho vlastní osobou, jeho schopnostmi, dovednostmi a možnostmi. Prostřednictvím hodnocení by měl žák dostávat zpětnou vazbu, jak danou problematikou zvládá. Učitel by se měl zaměřit na celou osobnost dítěte a především na jeho kladné stránky osobnosti. Učitel může používat vedle klasifikace slovního hodnocení také jejich kombinace, které mají potřebnou výpovědní hodnotu nejen pro žáka, ale také pro jeho rodiče. „Správně volený způsob hodnocení a klasifikace u žáka se specifickou poruchou učení může významně ovlivnit nejen jeho další vývoj, ale i jeho pozdější volbu profesní orientace.“⁶⁰

Také na středních školách učitelé využívají k hodnocení ústní formu zkoušení, dále pak v písemných projevech učitel upřednostňuje krátkou odpověď na zadanou otázku nebo vytvoří předtištěný test, kdy žák volí pouze správné odpovědi. Dále může učitel žákovi poskytnout zápis probrané látky, ve kterých si žák podtrhává a zvýrazňuje důležité informace. Učitel také nehodnotí chyby v písemném projevu, pouze se zaměří na obsahovou správnost. V matematických písemných pracích nekontroluje pouze výsledek, ale také postup. V praxi se osvědčila také práce s diktafonem, kdy si žák nahrává výklad nové látky. V 21. století však převládá využívání moderní techniky ve výuce a to především počítačů. Počítače využívají samozřejmě při výuce nejen žáci se specifickými poruchami učení, ale také žáci bez těchto poruch. Počítač mohou tito žáci využívat především k zapisování poznámek při hodině.

Mezi způsoby, které jsou využívány při výuce žáků se specifickými poruchami patří následující přehled:

- „hromadné, skupinové a individuální vyučování
- metody synkritické (srovnávací)
- vyprávění
- vysvětlování, prodloužený výklad
- rozhovor

⁶⁰ PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN: 80-7315-120-0 str. 143

- práce s ilustrovanými encyklopediemi
- pozorování
- demonstrace
- praktické práce
- laboratorní práce
- procvičování vědomostí a dovedností pomocí počítačových programů
- besedy
- individuální hodnocení s ohledem ke stupni SVPU u jednotlivých žáků
- dopisování s vrstevníky z cizích států
- využití fonoték v knihovnách
- psychosociální hry a cvičení
- dramatizace
- psychorelaxační cvičení⁶¹

⁶¹ MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních.*

Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN: 80-7311-000-8 str. 44

8. VYUČOVÁNÍ CIZÍCH JAZYKŮ U ŽÁKŮ SE SPU

Také při výuce cizího jazyka se projevují určité obtíže u žáků se SPU. Není však pravidlem, že by žáci se SPU měli závažné obtíže, většinou ze začátku převažuje motivace k novému předmětu, protože v tomto období má vyučování spíše audiovizuální charakter, které žáky více motivuje. Obtíže přicházejí ve chvíli, kdy se učitel vrací k tradičním způsobům výuky a zvyšuje také nároky na žáky.

Ve výuce cizího jazyka u žáků se SPU se obtíže projevují obdobně jako při osvojování čtení a psaní v mateřském jazyce. Tyto obtíže vyplývají z nedostatečně rozvinuté percepce řeči a deficitů v oblasti dalších poznávacích procesů. U žáků přetrvávají záměny písmen, přesmykování písmen např. der –dre. Pro žáky je tudíž velmi obtížné číst text v cizím jazyce, protože pokud dítě slabikuje i v češtině, je pro něj velmi obtížné číst text v cizím jazyce. Mnohdy těmto žákům uniká také porozumění textu. I v písemném projevu jsou projevy znatelné, především v přesmykování písmen, vynechávání písmen, vynechávání kratších slov nebo fonetické psaní. Písemný projev žáka se SPU je stejně jako při výuce mateřského jazyka pomalý, nečitelný atd.

„Všechny složky řeči v případě nedostatečného rozvoje brzdí proces osvojování cizího jazyka (např. nižší úroveň slovní zásoby v českém jazyce, nedostatečné zvládnutí gramatických kategorií, nízká úroveň rozvoje jazykového citu.) Nedostatky v osvojení gramatiky českého jazyka (nezvládnutí zájmen, chyby v určování slovesných časů, slovní druhy apod.) způsobují chyby v gramatice cizího jazyka.“⁶²

Žáci se kvůli těmto potížím hůře orientují v hodinách a ztrácí zájem o výuku, protože ne vždy zcela rozumějí instrukcím, nedovedou zpracovávat informace.

Nelze jednoznačně určit, který cizí jazyk je pro žáky se SPU jednodušší, protože v každém jazyce lze nalézt určitá úskalí. Při výběru cizího jazyka u žáků se SPU musí rodiče zvážit několik hledisek, musí se rozhodovat podle zájmu dítěte, bydliště, typu poruchy nebo osobnosti učitele.

⁶² ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.

Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-800-7 str. 163

Například žák, který věnuje veškerý volný čas zábavě na počítači, je vhodnější jazyk anglicky, který více využije a proto ho výuka bude více motivovat.

„Hodnocení a klasifikace jedinců s dyslexií ve výuce cizího jazyka se řídí platnými předpisy (Směrnice 13710/2001-24, Metodický pokyn 13 711/2001-24).“⁶³

U žáků se SPU může učitel cizího jazyka například pozitivně hodnotit zvládnutí reálií, které žák umí v českém jazyce nebo pokud žák píše slova foneticky, lze považovat slovo za zvládnuté apod.

Stejně tak, jako při výuce českého jazyka, tak i při výuce cizího jazyka je důležité, aby učitel používal takové didaktické metody, které redukovat potíže žáka se specifickými poruchami učení při výuce cizího jazyka.

⁶³ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.

Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-800-7 str. 175

9. CÍL VÝZKUMU A HYPOTÉZY

9.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem toho výzkumu je sledování výskytu žáků se specifickými poruchami učení na Gymnáziu Stříbro a zmapování integrace žáků se specifickými poruchami učení na této škole. Z cíle výzkumu vyplynuly tyto dílčí cíle výzkumu:

1. Zmapování výskytu specifických poruch učení na Gymnáziu Stříbro
2. Zmapování počtu integrovaných žáků se specifickými poruchami učení na Gymnáziu Stříbro.
3. Zjištění názorů učitelů německého jazyka na efektivní metody využívaných při výuce žáků se specifickými poruchami učení.
4. Zmapování využití dalšího vzdělávání učitelů v rámci problematiky SPU
5. Zmapování využití zpráv z Pedagogicko-psychologické poradny při výuce žáků se specifickými poruchami učení
6. Jaké navozuje škola s rodiči integrovaných žáků se specifickými poruchami učení

9.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Výzkumná otázka č. 1:

Na Gymnáziu Stříbro studuje min. 20 studentů se SPU?

Výzkumná otázka č. 2:

Pro žáky se SPU bude vytvořený Individuální vzdělávací plán.

Výzkumná otázka č. 3:

Nebude shledán významný rozdíl ve školním prospěchu u žáků se SPU a žáků bez SPU v předmětu německý jazyk.

10. METODY VÝZKUMU

V tomto výzkumu jsou zvoleny tři metody, a to:

➤ **Dotazník**

Dotazník byl vybrán záměrně, aby byla vyvrácena, nebo potvrzena výzkumná otázka č. 3: *Nebude shledán významný rozdíl ve školním prospěchu u žáků se SPU a žáků bez SPU.*

Z dotazníku by měly vyplynout dílčí cíle výzkumu č. 1: *Zmapování výskytu specifických poruch učení na Gymnáziu Stříbro* a dílčí cíl výzkumu č. 3: *Zjištění názorů učitelů německého jazyka na efektivní metody využívá při výuce žáků se specifickými poruchami učení.*

Na problematiku specifických poruch učení byly dotazovány učitelé, kteří vyučují německý jazyk na Gymnáziu ve Stříbře. Dotazník je zaměřen na zmapování specifických poruch učení při výuce německého jazyka na této škole. Jaké didaktické postupy učitelé na této škole u žáků se specifickými poruchami učení využívají.

➤ **Polostrukturovaný rozhovor**

Polostrukturovaný rozhovor byl vybrán, aby byly vyvráceny nebo potvrzena výzkumná otázka č. 1: *Kolik studentů studuje na Gymnáziu Stříbro se SPU?* A výzkumná otázka č. 2: *Pro žáky se SPU bude vytvořený Individuální vzdělávací plán.*

Z obou polostrukturovaných rozhovorů vyplynou tyto dílčí cíle výzkumu č. 2: *Zmapování počtu integrovaných žáků se specifickými poruchami učení na Gymnáziu Stříbro*, č. 4: *Zmapování využití dalšího vzdělávání učitelů v rámci problematiky SPU* a č. 6: *Jaké navozuje škola s rodiči integrovaných žáků se specifickými poruchami učení.*

Polostrukturovaný rozhovor jsem vedla s výchovnou poradkyní Mgr. Jitkou Soutnerovou a vyučující německého jazyka Mgr. Marií Maškovou na Gymnáziu ve Stříbře.

První rozhovor byl zaměřen na zmapování počtu integrovaných žáků se SPU na této škole a také na využití didaktických a také na administrativních postupů.

Druhý rozhovor s paní Mrg. Marií Maškovou byl zaměřen na samotnou výuku německého jazyka a didaktických postupů u žáků se specifickými poruchami učení při výuce.

➤ **Analýza dokumentů**

Analýza dokumentů byla vybrána, aby byla potvrzena nebo vyvrácena hypotéza č. 3: *Nebude shledán významný rozdíl ve školním prospěchu u žáků se SPU a žáků bez SPU.*

Z analýzy dokumentů, především zpráv z pedagogicko-psychologické poradny vyplyne dílčí cíl č. 5: *Zmapování využití zpráv z Pedagogicko-psychologické poradny při výuce žáků se specifickými poruchami učení.*

Analýza dokumentů byla volena záměrně. Jelikož jsem a této škole měla praxi, tak jsem pracovala s dětmi se specifickými poruchami a proto jsem volila analýzu dokumentů, díky níž jsou zřejmé potíže žáků se specifickými poruchami při výuce německého jazyka.

U většiny žáků na Gymnáziu ve Stříbře jsem měla k dispozici část zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, a to tu část, kde byla doporučení, jak pracovat s těmito dětmi. Ostatní části mi výchovná poradkyně, Mgr. Jitka Soutnerová, nemohla poskytnout kvůli ochraně osobních dat. Poté jsem měla také k dispozici slohové práce, písemné práce, písemné domácí úkoly nebo sešity žáků se specifickými poruchami učení. Z těchto prací je zřejmá většina potíží, které žáci mají v písemném projevu. Paní Mgr. Marie Mašková mi poskytla také písemné práce žáků bez SPU, abych je mohla porovnat s pracemi žáků se SPU.

11. VÝZKUMNÝ VZOREK

Vzorek respondentů byl záměrně zvolen na žáky Gymnázia ve Stříbře. Výzkum byl zaměřen na využití didaktických metod při výuce německého jazyka ve vztahu ke specifickým poruchám učení.

Gymnázium ve Stříbře byl k tomuto výzkumu zvolen záměrně a to ze dvou důvodů. Prvním důvodem je, že tato škola je blízko mého bydliště, proto byla komunikace s pedagogy snazší a druhým důvodem je, že jsem na této škole měla, jak průběžnou, tak souvislou praxi. Díky těmto praxím jsem s většinou z žáků pracovala. Ve výzkumu jsem se zaměřila především na výuku německého jazyka. Tato volba byla také záměrná, protože spolu s psychologií studuji jako druhý obor Německý jazyk.

Výzkum byl zaměřen, jak na pedagogy německého jazyka na Gymnázium ve Stříbře, tak na žáky se specifickými poruchami učení, kteří studují na tomto gymnáziu. Dále v tomto výzkumu lze nalézt rozhovor s výchovnou poradkyní Mgr. Soutnerovou.

V části, která se zaměřuje na pedagogy německého jazyka na tomto gymnáziu, byli dotazováni čtyři učitelé německého jazyka na problematiku specifických poruch učení a jejich didaktické postupy a volené metody při výuce žáků se specifickými poruchami učení.

V části, která se týkala žáků se specifickými poruchami učení, byla provedena analýza jejich zpráv z pedagogicko-psychologické poradny a následně analýza jejich písemných a slohových prací. V této části byly porovnány písemné práce žáků bez SPU se žáky se SPU.

Jelikož na tomto gymnáziu je 13 studentů se specifickými poruchami učení, tak byly vybráni všichni žáci k tomuto výzkumu. Gymnázium Stříbro je osmileté gymnázium, proto věk žáků se pohybuje od 11 do 19 let.

12. POSTUP VÝZKUMU

Na začátku jsem si vybrala metody, na základě nichž, budu zjišťovat informace důležité k výzkumu. Pro tento výzkum jsem volila tři výzkumné metody, a to: Dotazník, Polostrukturovaný rozhovor a Analýzu dokumentů.

Nejdříve jsem musela vybrat školu, na které budu provádět výzkum. Jako výzkumnou školu jsem záměrně zvolila Gymnázium ve Stříbře, a to ze dvou důvodů. Prvním důvodem jak jsem již zmínila, je ten, že tato škola je blízko mého bydliště a druhým důvodem je, že jsem na této škole měla, jak průběžnou, tak souvislou praxi, takže s většinou žáků jsem se osobně setkala a pracovala s nimi.

Ve výzkumu jsem se zaměřila především na výuku německého jazyka, protože spolu s psychologií studuji německý jazyk.

Poté jsem kontaktovala výchovnou poradkyni Mgr. Soutnerovou, která mi poskytla potřebné informace pro výzkum. Poradila mi při výběru učitelů německého jazyka a především mi poskytla seznam všech diagnostikovaných žáků na této škole a některé zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, ale pouze tu část, ve které jsou postupy a doporučení, jak individuálně pracovat s diagnostikovanými žáky. Zbylé části mi poskytnout nemohla z důvodů ochrany osobních dat.

Následně jsem kontaktovala všechny učitele a požádala je o vyplnění dotazníku. Učitelům byl zaslán prostřednictvím emailu v květnu 2012 dotazník. Všichni mnou kontaktovaní učitelé spolupracovali a dotazník vyplnily. Poté jsem si vybrala jednu dotazovanou učitelku, se kterou jsem vedla polostrukturovaný rozhovor. Tato učitelka byla vybrána záměrně, protože mě vedla jak při mé průběžné, tak i při souvislé praxi.

Dále jsem požádala paní Mgr. Maškovou, zda by mi poskytla písemné a slohové práce jejích studentů se specifickými poruchami učení. K porovnání jsem si vzala také některé písemné práce žáků bez specifických poruch učení a sledovala jsem nejčastější chyby a potíže žáků se specifickými poruchami učení při písemném projevu. V nižších ročnících jsem měla k dispozici pouze písemné práce a písemně zpracované domácí úkoly,

protože slohové práce v německém jazyce se na tomto gymnáziu píše až od čtvrtého ročníku.

Nakonec jsem vyhodnotila všechny získané informace, jak z dotazníků vyplněných učiteli německého jazyka, rozhovoru s výchovnou poradkyní a jednou z učitelek německého jazyka, tak z analýzy dokumentů všech žáků se specifickými poruchami učení na tomto gymnáziu.

13. VÝSLEDKY VÝZKUMU

13.1 DOTAZNÍK

K výzkumu byl použit dotazník s otevřenými otázkami. Dotazník byl zaslán prostřednictvím emailu v květnu 2012 učitelům německého jazyka na Gymnázium ve Stříbře. Dotazník (viz. Příloha č. 1) byl zaměřen na didaktické postupy, volbu vyučovacích metod učitelů při výuce německého jazyka a hodnocení žáků a přístupu k žákům se specifickými poruchami učení. Dotazník tvořilo 14 otázek. Odpovědi učitelů byly vyhodnoceny kvalitativně.

Většina učitelů učí německý jazyk již několik let a s problematikou specifických poruch učení se již několikrát setkali. Učitelé se této problematice věnovali hlouběji na kurzech a školeních. V poslední době se především zaměřili na školení k nové maturitě. Co se týče zpráv z pedagogicko-psychologické poradny, mají možnost nahlédnutí všichni dotazovaní učitelé německého jazyka a tyto zprávy jsou pro ně stěžejní při přípravě, přístupu a hodnocení žáka se specifickými poruchami učení. Díky těmto pracím jsou schopni také lépe zapojit rodiče žáků, kterým mohou poskytnout cenné rady, cvičení a postupy, jak pracovat se svými dětmi se SPU. Rodiče na základě těchto rad mohou i doma se svými dětmi pracovat na odstranění obtíží, které děti se specifickými poruchami učení mají.

Dotazník se také zaměřil na obtíže v mluveném a písemném projevu žáků. Co se týče mluveného projevu žáků, tak největší obtíže mají žáci při používání členů a dodržování principu slovosledu. V německém jazyce je mnoho podstatných jmen, která mají odlišný rod od českých podstatných jmen např. *die Sonne* (*to slunce*) je v českém jazyce rodu středního zatímco v německém jazyce rodu ženského. Špatné používání rodu je samozřejmě běžné také u žáků bez specifických poruch, ale u žáků se SPU je častější a zautomatizování a následné používání rodu je u žáků se SPU trvá často mnohem déle než je tomu u žáků bez specifických poruch. Mezi další problémovou oblast patří již zmíněný slovosled. Tak jako u mnoho jiných cizích jazyků tak i německý jazyk má odlišný slovosled od jazyka českého. Zatímco u

německých vět je slovosled většinou striktně daný, tak v české větě větné členy své postavení ve větě mění.

Mezi největší potíže patří věty vedlejší, kdy si žák musí uvědomit, na jakém místě stojí podmět a na jakém místě stojí přísudek. Ve většině německých vět vedlejších stojí sloveso až na konci věty, zatímco v českých vedlejších větách sloveso mění své postavení. Tento gramatický jev dělá velké problémy nejen dětem se SPU, ale také dětem bez specifických poruch učení. U dětí se SPU je to opět proces delší a složitější. Jak v psaném tak písemném projevu se mnohdy stává žákům se SPU, že ač chtějí sloveso použít tak mnohdy na něj zcela zapomenou. Uvědomují si, že určité sloveso má stát až na konci věty v případě, že tvoří větu vedlejší, ale když se dostanou na konec věty tak mnohdy sloveso neřeknou nebo nenapíší vůbec.

Žáci se specifickými poruchami učení mají k těmto potížím navíc ještě potíže s výslovností a to především s přehlasováním a používáním „ie“ a „ei“ kdy „ie“ se vyslovuje dlouhé i např. slovo **vier** [fi: (a „ei“ se vyslovuje jako „aj“ např. slovo Bäckerei [bekərai]. Při těchto slovech dochází často u žáků se specifickými poruchami učení k záměně, kdy slovo s „ie“ vyslovují jako „ei“. Někdy můžu dojít touto změnou také ke změně významu např. u slov Beine (noha) Biene (včela).

V písemném projevu mají žáci obecně potíže s pravopisem. Žáci se specifickými poruchami mají především potíže s rozdílem mezi psanou a mluvenou formou jazyka. Stejně jako mnoho jiných jazyků má německý jazyk mnoho slov, které se jinak vyslovují a jinak píší. Žáci většinou stejně jak slyší slovo tak ho i píší, takže mají potíže se slovy, kde se vyskytuje: v, f, s, ei, ie, sch, ,ä, ü, ö atd.

Podle výsledků dotazníku jsou žáci se specifickými poruchami učení většinou hodnoceni jiným způsobem než ostatní žáci. Žáci jsou spíše hodnoceni ústně nebo písemně formou doplňování.

Žáci se specifickými poruchami učení jsou na této škole také zohledňováni při přijímacím řízení a při maturitní zkoušce. Mají delší dobu na vypracování písemné práce, didaktického testu a také delší dobu na přípravu u ústní zkoušky.

Z dotazníku je zřejmé, že žáci se specifickými poruchami učení na tomto gymnáziu při výuce německého jazyka jsou zohledňováni. Učitelé přihlíží ke zprávám

z pedagogicko-psychologické poradny a přistupují na základě těchto zpráv ke každému žáku individuálně. Pedagogicko-psychologické poradny a přistupují na základě těchto zpráv ke každému žáku individuálně.

13.2 ROZHOVOR

Polostrukturované rozhovory jsem vedla dva, a to s výchovnou poradkyní na Gymnáziu Stříbro Mgr. Jitkou Soutnerovou (viz. Příloha č. 2) a paní Mgr. Maškovou (viz. Příloha č. 3).

První rozhovor s výchovnou poradkyní Mgr. Jitkou Soutnerovou byl zaměřen na výskyt SPU, integraci žáků se SPU a další postupy na gymnáziu ve Stříbře. Na gymnáziu ve Stříbře v roce 2012 studuje celkem 13 žáků se specifickými poruchami učení. Mezi nejčastější poruchy učení patří na této škole dysortografie a dysgrafie, zatímco dyslexie se zde vyskytuje zřídka. Co se týče ostatních méně běžných poruch jako je dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie nebo dyspraxie, tak tyto poruchy se na gymnáziu ve Stříbře nevyskytují vůbec.

Z rozhovoru je zřejmé, že Individuální vzdělávací plán nemá na této škole žádný žák se specifickou poruchou učení. Tento plán mají vytvořené pouze dvě žákyně, ale ani jedna z nich nemá žádnou ze specifických poruch. Tímto je hypotéza č. 2 vyvrácena. Podle výchovné poradkyně Mgr. Jitky Soutnerové nemají na této škole žáci se specifickými poruchami učení vytvoření Individuální vzdělávací plán ze dvou důvodů. Prvním je, že tito žáci mají spíše lehčí formu některé z poruch a proto nemusí být pro ně vytvořen Individuální vzdělávací plán a druhým důvodem je, že rodiče těchto žáků nezažádají o vytvoření Individuálního vzdělávacího plánu.

Na Gymnáziu Stříbro přicházejí jak žáci s diagnostikovanými specifickými poruchami učení, tak i mnoho žáků jsou diagnostikováni až na této škole. V případě, že jeden z učitelů má podezření, že by jeho žák mohl mít některou ze specifických poruch učení, je na doporučení tohoto učitele vyslán do pedagogicko-psychologické poradny, kde je buď některá ze specifických poruch učení diagnostikována, nebo vyloučena. Na Gymnáziu

Stříbro je také několik žáků, jejichž rodiče nezažádají o diagnostiku nebo mají pouze starou zprávu z pedagogicko-psychologické poradny.

Podle výchovné poradkyně Mgr. Jitky Soutnerové je však pozdě diagnostikovat některou ze specifických poruch učení až při nástupu na gymnázium. Žáci by měli být diagnostikováni mnohem dříve, nejlépe na prvním stupni základní školy.

Ve chvíli, kdy je žákovi diagnostikována specifická porucha učení, začíná tak spolupráce nejen pedagogicko-psychologické poradny a učitelů, ale také výchovného poradce a rodičů. Pedagogicko-psychologická poradna vytváří výpis opatření, ve kterém lze nalézt individuální doporučené metody a postupy při práci s žákem se specifickou poruchou učení. Jak již bylo zmíněno výše, pedagogicko-psychologická poradna může doporučit vytvoření Individuálního vzdělávacího plánu a je pouze na rodičích, zda o něj zažádají.

Podle výchovné poradkyně Mgr. Jitky Soutnerové na gymnáziu ve Stříbře většina učitelů pracuje se zprávami z pedagogicko-psychologické poradny. Každý učitel má k těmto zprávám přístup a může podle doporučení pedagogicko-psychologické poradny dále postupovat ve své výuce.

Při výuce žáka se specifickou poruchou učení na této škole postupují učitelé následovně: nejdříve třídní učitelé vysvětlí ostatním žákům, proč diagnostikovaný žák má tyto potíže a jaký bude následný přístup k tomuto žákovi. Tato fáze je velice důležitá podle výchovné poradkyně Mgr. Jitky Soutnerové, zejména proto, aby nedocházelo ke konfliktům mezi žáky kvůli individuálnímu přístupu k žákovi se specifickou poruchou. Ostatní žáci by mohli tento přístup vidět jako zvýhodňování nebo upřednostňování jednoho žáka před ostatními. Další postupy jsou pouze na učitelích, každý učitel postupuje podle doporučení z pedagogicko-psychologických zpráv a svých osvědčených metod a přístupů. Každý učitel musí volit metody a přístupy v každé třídě individuálně. Je důležité, aby přihlížel také ke kolektivu ve třídě, osobnosti samotného žáka.

Na Gymnáziu Stříbro je přihlíženo ke specifickým poruchám učení jak u přijímacího řízení, tak také u maturitní zkoušky. K tomu, aby žák se specifickou poruchou učení měl upravené přijímací zkoušky, je nutné, aby rodiče doložili zprávu z pedagogicko-psychologické poradny. Tuto zprávu musí rodiče předat řediteli školy, v tomto případě panu Mgr. Milanovi Deredimosovi a zažádat o individuální přístup při přijímacích zkouškách. Na

gymnáziu ve Stříbře se berou v úvahu výsledky práce uchazeče na ZŠ a také písemné zkoušky z českého jazyka, matematiky a testu studijních předpokladů. U písemných zkoušek mají většinou žáci se specifickou poruchou prodloužený čas u přijímacího řízení, dále u písemné zkoušky z českého jazyka, mají vytvořený individuální test, podle typu specifické poruchy učení.

Postup pro získání individuálního přístupu u maturitní zkoušky je stejný jako u přijímacího řízení. Žák se některou ze specifických poruch učení mají při písemné zkoušce z českého jazyka delší čas na psaní. Co se týče samotné maturitní zkoušky, tak zde mají žáci prodlouženou dobu přípravy. Prodlouženou dobu mají jak u písemných prací, tak také u didaktických testů.

Přístup k žákům jak při přijímacím řízení, tak i při maturitní zkoušce je ta této škole velmi individuální, vždy závisí na osobnosti žáka, specifické poruše učení, kterou žák má, a také samozřejmě na míře potíží.

Druhý rozhovor s učitelkou německého jazyka Mgr. Marií Maškovou, byl zaměřen na samotnou výuku německého jazyka, na didaktické postupy a metody, které paní Mgr. Mašková používá při výuce.

Paní Mgr. Marie Mašková v současné době, tj. rok 2012, vyučuje pět žáků se specifickými poruchami učení. Ke každému žákovi přistupuje vždy individuálně vzhledem k jeho osobnosti a kolektivu ve třídě. Pro každého žáka připravuje různé metody přístupu. Jako základ jí vždy slouží zprávy z pedagogicko-psychologické poradny především doporučení, které vždy pedagogicko-psychologická poradna přikládá ke zprávě. Ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny paní Mgr. Mašková přihlíží především doporučením, která se týkají jazykové stránky. Zaměřuje se na potíže, které žák v této oblasti má. K těmto doporučením přidává také své osobní zkušenosti.

Paní Mgr. Marie Mašková ve výuce se zaměřuje na chybovost žáků. Pro ni je velmi důležité, aby žáci jak v písemném tak především v ústním projevu byli opravováni hned, aby nedocházelo k zafixování chyby. V ústním projevu se také zaměřuje na chybu jako takovou, je důležité si uvědomit, které chyby jsou závažné a které naopak ne, aby nedocházelo k tomu, že žák bude pouze opravován, což může vést ke strachu z ústního projevu. Mgr. Marie Mašková považuje především například chyby ve slovosledu za vážné a tyto chyby v ústním projevu upravuje ihned, zatímco použití špatného členu, neopravuje v průběhu ústního projevu tak důsledně.

V písemném projevu jsou žáci hodnoceni ve výuce Mgr. Marie Maškové následovně: nejdříve se, paní Mgr. Mašková zaměřuje na obsah písemného projevu a následně na gramatické chyby, načež obsah vždy stojí výše než gramatické chyby. I v písemném projevu Mgr. Mašková přihlíží k vážnosti chyby, stejně jako v ústním projevu považuje chyby ve slovosledu k závažnějším, zatímco použití členu, záměně písmen, přepisů za méně závažné.

Učitelé si vytváří individuální přípravy k těmto žákům a dispozici mají zprávy z pedagogicko-psychologických poraden, které jim poskytují rady a doporučení, jak individuálně pracovat s těmito žáky.

Co se týče potíží při výuce německého jazyka, tak z rozhovoru je zřejmé, že žáci mají potíže jak v mluveném projevu tak i v písemném a je nutné, aby byly opravovány hned. Mgr. Mašková opravuje chyby podle toho, o jak závažnou chybu se jedná. V případě, že jde o závažné chyby, jsou žáci, opravováni v mluveném projevu okamžitě na méně závažné chyby je Mgr. Mašková, upozorní až na konci projevu.

Z obou rozhovorů je zřejmé, že je důležitá včasná diagnostika a následně vytvoření individuálního přístupu k žákům.

13.3 SHRNU TÍ ROZH OVORŮ

Z obou rozhovorů je zřejmé, že na Gymnáziu ve Stříbře není mnoho žáků se specifickými poruchami učení. Počet žáků se specifickými poruchami učení je 13, což oproti celkovému počtu žáků (251 žáků, 2012) je poměrně nízký počet. Nejčastějším typem SPU je na této škole dysortografie, dále dysgrafie a nejméně dyslexie. Ostatní specifické poruchy se na této škole nevyskytují vůbec. Na Gymnáziu Stříbro nemá vytvořený žádný žák se specifickými poruchami učení Individuální vzdělávací plán.

Žáci na toto gymnázium přicházejí, jak již s diagnostikovanou poruchou nebo jsou diagnostikováni na této škole na základě doporučení třídním učitelem nebo některých z učitelů. Na gymnázium ve Stříbře studuje také mnoho žáků, kteří mají buď starou zprávu z pedagogicko-psychologické poradny, nebo rodiče nezažádali o diagnostiku.

Ve chvíli, kdy je žákovi diagnostikována pedagogicko-psychologickou poradnou některá ze specifických poruch učení, nastupuje spolupráce učitelů, výchovného poradce rodičů a samozřejmě žáka samotného. Důležitý je také kolektiv třídy a proto na gymnázium ve Stříbře

využívají zaručené postupy. V první řadě žákovi vysvětlí, proč se změní k němu přístup učitelů, jak bude dále spolupracovat atd. V dalším kroku nejlépe třídní učitel vysvětlí tyto důvody celé třídě, aby nedocházelo např. k šikaně z důvodu pocitu zohledňování jednoho žáka nad ostatními. Na konec každý učitel přistupuje k žákovi individuálně a je pouze na něm jaké volí postupy a metody.

Každý žák, který má diagnostikovanou některou ze specifických poruch učení, dostává z pedagogicko-psychologické poradny zprávu, ve které lze najít také doporučení, jak s žákem pracovat. Podle rozhovoru na gymnáziu ve Stříbře většina učitelů s těmito doporučeními pracuje a bere si z nich cenné informace, na základě nichž vytváří dále metody a postupy ve výuce se žákem se SPU.

Žáci se specifickými poruchami učení na Gymnáziu Stříbro jsou zohledňováni, jak při přijímacích zkouškách, tak také při maturitních zkouškách. Pro individuální přístup při těchto zkouškách je nutné, aby rodiče tohoto žáka zažádali o zprávu z pedagogicko-psychologické poradny a následně zažádali ředitele, Mgr. Milana Deredimose o individuální přístup. Žákům je pak při těchto zkouškách prodloužen čas na přípravu a napsání přijímacího testu. Dále mají upravené podmínky pro přípravu a také samozřejmě je upravený samotný test, podle druhu a míry specifické poruchy učení.

Ve výuce německého jazyka mají podle paní Mgr. Maškové největší problémy, jak v mluveném, tak v písemném projevu především se slovosledem, výslovností a používáním členů. V písemném i mluveném projevu, se paní Mgr. Mašková zaměřuje především na obsahovou stránku. V případě chybovosti v mluveném projevu, žáka opravuje ihned, pokud jsou to chyby závažnější, jako je porušení slovosledu. Co se týče překlepů a prepisů, záměny písmen v písemném projevu, tak těmto chybám při hodnocení Mgr. Mašková nevěnuje příliš velkou pozornost.

Z obou rozhovorů je patrné, že žák se specifickou poruchou učení je na gymnáziu ve Stříbře zohledňován. Je mu vždy vytvořený individuální přístup, který s ním postupuje již od přijímacího řízení až k samotné maturitě.

13.3 ANALÝZA DOKUMETU

K analýze dokumentů mi Mgr. Soutnerová poskytla zprávy z pedagogicko-psychologické poradny žáků se specifickými poruchami učení na tomto gymnáziu. K nahlédnutí mi Mgr. Soutnerová poskytla pouze doporučení z pedagogicko-psychologické poradny, protože samotné zprávy mi z důvodu ochrany osobních dat nemohla ukázat. V těchto doporučeních lze najít mnoho rad, jak s žákem individuálně pracovat. V kterých oblastech je dítě silné a ve kterých naopak slabší, jaké metody zvolit, aby výuka byla efektivní. Dále zde můžeme nalézt informace, jak dítě pracuje, co je pro něj při učení důležité a co naopak ne atd. Kromě mnoha rad, jak s dítětem pracovat, které využívají nejen učitelé, ale také rodiče, lze v těchto zprávách najít pracovní materiály, které mohou učitelé i rodiče využívat při práci s dítětem. K nejčastější doporučeným pracovním materiálům patří např. Dyslektická čítanka, Kontrolní diktáty a pravopisná cvičení apod.

Na tomto gymnáziu většina učitelů pracuje s žáky na základě těchto zpráv. Především učitelé českého jazyka a učitelé cizích jazyků využívají tyto rady a doporučení. Jak jsem již zmínila výše, z dotazníku je patrné, že tyto zprávy z pedagogicko-psychologické poradny jsou pro učitele německého jazyka velkým přínosem a na základě nich mohou pracovat nejen s dětmi se specifickými poruchami, ale také spolupracovat s rodiči. Podle rozhovoru je patrné, že většina rodičů na tomto gymnáziu s učiteli spolupracují a snaží se pomoci dítěti s obtížemi, které při výuce má.

Ve zprávách z pedagogicko-psychologické poradny nebyl žádný žák, který by měl doporučen Individuální vzdělávací plán. Na této škole jsou pouze dvě žákyně, které mají vytvořený Individuální vzdělávací plán, ale ani jedna nemá diagnostikovanou žádnou ze specifických poruch učení.

V analýze chybovosti jsem se zaměřila na chyby, kterých se žáci dopouštějí při písemném projevu. Jako dokumenty k analýze mi Mgr. Mašková poskytla písemné a slohové práce žáků od prvního do osmého ročníku. U žáků nižších ročníků jsem měla k dispozici pouze písemné domácí úkoly. Slohové práce se na této škole píší až od čtvrtého ročníku. Nejvíce nápomocné však byly slohové práce, kde je viditelné nejen

písmo žáka, ale také chyby kterých se dopouští.

Z písemných prací je zřejmé, že žáci za určitou dobu stihnou napsat kratší text než jejich spolužáci bez specifických poruch učení. Ve většině případů je písmo nečitelné nebo částečně čitelné. Je samozřejmé, že nečitelnost písma není možné označit paušálně u všech žáků se specifickými poruchami, záleží především na typu poruchy a také na míře poruchy.

Mezi další výrazné potíže patří slovosled, který je v německém jazyce na rozdíl od českého jazyka pevně daný. Tento fenomén je viditelný také u žáků bez specifických poruch učení, ale ve větší míře lze nalézt chybný slovosled u žáků se specifickými poruchami učení. Žáci se snaží většinou o doslovný překlad pomocí slovní zásoby, kterou mají. Většina těchto žáků si neuvědomuje, že pro německý slovosled jsou pravidla, která je nutné dodržovat. Většina žáků se specifickými poruchami učení použijí stejný slovosled, který by použili u věty v českém jazyce. U většiny žáků se specifickými poruchami proces osvojení těchto pravidel je mnohem delší než u žáků bez specifických poruch. Z písemných prací je také zřejmé, že mnohdy žáci zcela zapomenou na sloveso. Soustředí se na to, že má být sloveso na konci věty, pokud se jedná o větu vedlejší a nakonec sloveso často nenapíše a pokračují v další větě. Co se týče nesprávného slovosledu, tak typickým příkladem je tato věta: „*Myslím si, že šel už domů*“: překlad žáka se specifickou poruchou učení: „*Ich denke, dass ging schon nach Hause*“. Žák přeložil tuto větu doslovně. V této větě je hned několik chyb, a to: po spojce „*dass*“ pokračuje vždy podmět věty, v našem případě tedy „*er*“ a určité sloveso je až na konci věty. Tedy správně by měla věta znít: „*Ich denke, dass er schon nach Hause ging*“.

Z písemných prací je také viditelné časté vynechávání nebo otáčení písmen. Tyto potíže se netýkají pouze německého jazyka, ale také je můžeme nalézt v písemném projevu v českém jazyce u žáků se specifickými poruchami učení. Z prací se nejčastěji objevuje otáčení „*ei*“ s „*ie*“

Mezi další potíže, které jsou viditelné u žáků se specifickými poruchami učení, jsou slova, která píše foneticky. Pro většinu žáků se specifickými poruchami učení je náročné zapamatovat si a zautomatizovat slova, která se jinak píše, a jinak vyslovují, takže v písemném projevu lze nalézt mnoho slov, která jsou psána foneticky. Mezi nejčastější chyby patří slova, kde se objevuje „*v*“ které se v německém jazyce vyslovuje jako „*f*“ např. ve slově „*vater*“. V mnoha písemných pracích lze nalézt slovo „*fatr*“, tato chyba se vyskytuje především u žáků, kteří začínají s výukou německého jazyka, protože mnoho těchto slov si ještě nezautomatizovaly. Co se týče těchto obtíží lze v německém jazyce

nalézt mnoho slov, které žákům dělají obdobné potíže jako zmiňované slovo „vater“.

Mezi další obtíže, které jsou znatelné v písemném projevu u žáků se specifickými poruchami učení, je špatný rod u podstatných jmen a následné použití špatného členu. Tento jev je však celkem častý také u žáků bez specifických poruch učení, protože německý jazyk má mnoho slov, které se liší rodem od českého jazyka.

Z prací, které mi poskytla Mgr. Mašková je zřejmé, že žáci se specifickými poruchami učení mají větší obtíže při osvojování si cizího jazyka než žáci bez specifických poruch učení. Pro hlubší analýzu chybovosti těchto žáků by bylo potřeba dlouhodobé, individuální pozorování. Touto analýzou písemných a slohových prací žáků na Gymnáziu Stříbro jsem chtěla prokázat nejčastější obtíže vyskytující se při výuce německého jazyka.

14. ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Otázka č. 1: Na Gymnáziu Stříbro studuje min. 20 studentů se SPU.

Tato výzkumná otázka byla vyvrácena. Podle rozhovoru, vedeného s výchovnou poradkyní, Mgr. Jitkou Soutnerovou, studuje v roce 2012, 13 žáků se specifickými poruchami učení na gymnáziu ve Stříbře. Na této škole převládají u žáků především dysgrafie a dysortografie, dyslexie se zde vyskytuje pouze zřídka.

Otázka č. 2: Pro žáky se SPU bude vytvořený Individuální vzdělávací plán.

Tato výzkumná otázka byla stejně tak, jako výzkumná otázka č. 1 vyvrácena. Z rozhovoru, vedeného s výchovnou poradkyní, Mgr. Jitkou Soutnerovou, je patrné, že na Gymnáziu Stříbro není žádný žák se specifickými poruchami učení, který by měl vytvořený Individuální vzdělávací plán. Na této škole mají vytvořený Individuální vzdělávací plán pouze dvě žákyně, ale tyto žákyně nemají žádnou ze specifických poruch učení. Podle výchovné poradkyně Mgr. Jitky Soutnerové nemají žáci vytvoření Individuální vzdělávací plán ze dvou důvodů. Prvním důvodem je, že žáci mají spíše lehčí formu některé ze specifických poruch učení a druhým, že rodiče nezažádají o vytvoření Individuálního plánu.

Otázka č. 3: Nebude shledán významný rozdíl ve školním prospěchu u žáků se SPU a žáků bez SPU v předmětu německý jazyk.

Tato výzkumná otázka se potvrdila. Na základě analýzy dokumentů je patrné, že žáci se specifickými poruchami mají především v písemném projevu výraznější potíže než žáci bez specifických poruch učení. Patrné rozdíly jsou především ve slovosledu. U žáků se specifickými poruchami učení, je časté, že vynechávají slovesa na konci věty, nebo mají nesprávný pořádek větných členů ve větě. Tyto chyby jsou viditelné u žáků bez specifických poruch učení, ale u žáků se specifickými poruchami učení je tato chybovost častější, což také potvrzuje vyučující německého jazyka Mgr. Marie Mašková, se kterou jsem vedla rozhovor. Mezi další časté potíže patří záměna písmen si podobných, jako je b-d, s-z atd., nebo typické spojení samohlásek „ei“ nebo „ie“.

K dalším potížím patří fonetický přepis slov. Žáci se specifickými poruchami učení často píší slova, tak jak slyší. Největší potíže mají u slov, ve kterých se vyskytují písmena: v, f, s, sch, ä, ü, ö aj.

Dále také jmenný rod dělá většině žáků se specifickými poruchami učení větší potíže než žákům bez specifických poruch učení. Jelikož je jmenný rod v německém jazyce často odlišný, než je jmenný rod v českém jazyce, je tedy nutné, aby použitý rodu bylo mechanicky zapamatováno.

Výrazný rozdíl je také patrný v čase, který potřebují žáci se specifickými poruchami učení. Je samozřejmé, že žáci se specifickými poruchami učení potřebují na testy nebo na přípravu více času než žáci bez specifických poruch učení.

Z písemných prací je viditelné, žáci se specifickými poruchami učení se mnohdy více soustředí na své písmo, aby bylo čitelné, a méně se věnují gramatické stránce písemného projevu.

14. Z Á V Ě R

Tato diplomová práce se zaměřila na didaktické a diagnostické kompetence učitele a samotné žáky se specifickými poruchami učení.

Cílem bylo ověřit, zda jsou žáci se specifickými poruchami učení zohledňováni při výuce na středních školách, zda učitelé se zajímají o tuto problematiku a vytváří pro žáky individuální přípravy. Jaké didaktické a diagnostické kompetence učitelé na středních školách mají.

Teoretická část práce se věnuje pedagogickým kompetencím a terminologii týkající se specifických poruch učení, diagnostice a reedukace. V teoretické části lze také nalézt kapitoly, které se věnují specifickým poruchám učení na střední škole a při výuce cizího jazyka.

Praktická část je také rozdělena do třech částí, které měli potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotézy. K výzkumu jsem použila tři metody, a to: dotazník, polostrukturovaný rozhovor a analýzu dokumentů. Dotazník byl vytvořený pro učitele německého jazyka na Gymnáziu ve Stříbře. Na základě dotazníku a později také rozhovoru byly zjištěny první dvě hypotézy. Na Gymnáziu Stříbro studuje třináct žáků, kterým byla diagnostikována jedna ze specifických poruch učení. Mezi nejčastější poruchy patří dysgrafie a dysortografie, dyslexie se zde vyskytuje méně. U žádného z těchto žáků nebyla stanovena taková hloubka potíží, aby mu byl vytvořen individuální vzdělávací plán, což vyvrací tedy druhou hypotézu tohoto výzkumu.

Kromě dotazníku jsem použila ve svém výzkumu také polostrukturovaný rozhovor, který mi rozšířil získané informace pomocí dotazníku. Rozhovor jsem vedla Mgr. Jitkou Soutnerovou, která na tomto gymnáziu vykonává funkci výchovného poradce. Mgr. Soutnerová vede evidenci žáků se specifickými poruchami učení a také mi poskytla zprávy z pedagogicko-psychologických poraden, které mi posloužili v třetí části výzkumu, ve které jsem se věnovala analýze dokumentů. Druhou osobou, se kterou jsem vedla rozhovor, byla Mgr. Marie Mašková, která na této škole vyučuje německý jazyk, a proto mi mohla poskytnout informace týkající se výuky německého jazyka žáků se specifickými poruchami učení.

Mgr. Mašková mi ukázala také mnoho písemných prací a slohových prací, které mi byly ku prospěchu v další části výzkumu, kde jsem analyzovala nejčastější chyby žáků se specifickými poruchami učení v písemném projevu. Na základě analýzy těchto prací se vyvrátila poslední hypotéza, které tvrdila, že nebude shledán žádný významný rozdíl mezi žáky se specifickými poruchami učení a žáky bez specifické porucha učení. Z této analýzy je zřejmé, že žáci se specifickými poruchami učení mají větší potíže při psaní slohových prací, kdy potřebují více času, písmo je nepřehledné a jejich textu lze nalézt mnoho chyb.

Z výzkumu je však zřejmé, že co se týče problematiky specifických poruch učení, tak se situace na školách velice změnila. K žákům se specifickými poruchami učení je přistupováno individuálně. Žáci jsou zohledňováni nejen při výuce, ale také při přijímacím řízení a maturitních zkouškách. Pro žáky je to usnadnění jejich studia a určitá motivace pro snahu. Je tedy důležité, aby učitelé měli nejen dostatečné teoretické znalosti, ale především také diagnostické a didaktické kompetence.

15. RESUMÉ

Tato diplomová práce byla zaměřena na didaktické a diagnostické kompetence učitele při řešení specifických poruch učení na středních školách. Cílem této práce bylo zjistit, zda se učitelé této problematice věnují, zajímají se o ni a především, zda dokáží rozpoznat obtíže spojené s některou ze specifických poruch. Praktická část práce byla zaměřena na gymnázium ve Stříbře.

Toto gymnázium navštěvuje třináct žáků se specifickými poruchami učení. Z výzkumu je zřejmé, že na tomto gymnáziu žákům věnují a pracují s nimi individuálně. Žáci jsou zohledňováni nejen při výuce, ale také při přijímacím řízení a také u maturitní zkoušky.

Tato práce je rozdělena do dvou částí. První část se zabývá terminologií, týkající se kompetencí učitele a specifických poruch učení.

Druhá část je praktická část, ve které lze nalézt dotazník, rozhovor a analýzu dokumentů. Na základě těchto informací lze zjistit, do jaké hloubky se problematice specifických poruch učení věnují učitelé na Gymnáziu Stříbro, jaké potíže mají žáci se specifickými poruchami učení a také jak je k nim přistupováno.

Diese Diplomarbeit wird auf den didaktischen und diagnostischen Kompetenzen des Lehrers bei der Lösung der spezifischen Störungen des Lernens auf den Mittelschulen gezielt.

Der Ziel dieser Arbeit war festzustellen, ob sich die Lehrer dieser Problematik widmen, ob sie sich um diese Problematik interessieren und hauptsächlich ob sie die Schwierigkeiten erkennen können. Der praktische Teil der Arbeit wurde auf Gymnasium Stříbro gezielt.

An diesem Gymnasium gehen dreizehn Schüler mit der spezifischen Störung des Lernens. Aus dem Forschung ist deutlich, dass sich die Lehrer den Schülern widmen. Sie Arbeiten mit ihnen individuell. Die Schüler werden nicht nur bei dem Unterricht berücksichtigt sondern auch bei der Empfangsprüfung und auch bei dem Abitur.

Die Arbeit wird in zwei Teile geteilt. Der erste Teil beschäftigt sich mit der Terminologie. In diesem Teil gibt es acht Kapitel, in den die theoretischen Termini erklärt werden. In diesem Teil kann man die wichtigen Informationen über Dyslexie, Dysgrafie, Dysortografie, Reedukation, Wertung den Schülern finden. Der zweite Teil wird noch in drei Teilen geteilt. Hier kann man den Fragebogen, das Interview und die Analyse der Dokumenten finden.

Die ganze Arbeit wird nicht nur auf den spezifischen Störungen des Lernens gezielt, sondern hauptsächlich auf den Kompetenzen den Lehrern. Es ist wichtig, damit der Lehrer früh diese Störungen erkennen kann und mit dem Schüler nach seinen Möglichkeiten abreiten beginnt.

16. POUŽITÁ LITERATURA

ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN: 978-80-247-2993-0

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7367-040-2

HERNIG, M. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2005. ISBN: 3-531-13546-5

HRABAL, V. *Diagnostika: pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum. 2002. ISBN: 80-246-0319-5

JIRÁSEK, J., MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z. *Poruchy čtení a psaní*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1966.

KLICPERA, CH., SCHABMANN, A. *Legasthenie. Lesn Buch??aben Le?nen Wörta*. München: GmbH & CoKG, Verlag. 2007. ISBN: 978-3-497-01913-7

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2001. ISBN: 80-7311-000-8

MIOVSKÝ M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing a.s., 2006. 1.vyd. ISBN 80-247-1362-4.

KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN: 80-86473-23-6

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN: 80-7315-120-0

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN: 978-80-7367-817-3

REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN: 978-80-247-3006-6

VAŠUTOVA, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN: 80-7315-08

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

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál. 1994. ISBN: 80-7178-481-8

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál. 1996. ISBN: 80-7178-096-0

Internetové zdroje

Specifické poruchy učení [online]. [cit. 2012-02-04]. Dostupné z:

hu cast>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2012-10-05]

Dostupné z :

<<http://www.msmt.cz/search.php?action=results&query=dyslexie&x=0&y=>>

Interní zdroje

Doporučení zpráv z Pedagogicko-psychologické poradny Plzeň. Pracoviště Tachov, K.H. Borovského 521, 347 01 Tachov

17. SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK

PŘÍLOHA 2: ROZHOVOR S VÝCHOVNOU PORADKYNÍ
MGR. JITKOU SOUTNEROVOU

PŘÍLOHA 3: ROZHOVOR S VYUČUJÍCÍ NĚMECKÉHO JAZYKA
MGR. MARIÍ MAŠKOVOU

PŘÍLOHA 4: DOPORUČENÍ Z PEDAOGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY

PŘÍLOHA 5: PÍSEMNÁ PRÁCE

PŘÍLOHA 6: TEST

PŘÍLOHA 1

DOTAZNÍK – SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ PŘI VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA

Tento dotazník je určen pro učitele německého jazyka na Gymnáziu Stříbro, Soběslavova 1426, Stříbro. Dotazník se zaměřuje na specifické poruchy učení u žáků na tomto gymnáziu.

Na základě tohoto dotazníku chci ověřit, zda je přihlíženo k diagnostice u žáků se specifickými poruchami učení.

Výsledky tohoto dotazníku použiji ve své diplomové práci: *Rozvoj diagnostických a didaktických kompetencí učitele SŠ při řešení specifických poruch učení žáků SŠ.*

1) Jaká jsou vaše aprobační předměty?

.....

2) Jak dlouho učíte?

.....

3) Kolik žáků, které učíte, mají v současné době diagnostikovanou některou ze specifických poruch učení (dále jen SPU)?

.....

4) Jaké nejčastější opatření využíváte při práci s žáky se SPU?

.....

.....

5) Vytváříte nějaká opatření i u žáků, u kterých jsou viditelné obtíže, které by mohli být spojeny se SPU ?

.....

.....

6) Zúčastnil (a) jste se různých kurzů, přednášek apod. spojené s problematikou SPU? Pokud ano jakých

.....
.....

7) Přihlížíte při výuce ke zprávě z pedagogicko-psychologické poradny?

.....

8) Jaké mají žáci obecně nejčastější obtíže v mluveném projevu při výuce německého jazyka?

.....
.....
.....

9) Jaké jsou nejčastější obtíže u žáků s dyslexií v mluveném projevu při výuce německého jazyka?

.....
.....
.....

10) Jaké mají žáci obecně nejčastější obtíže v psaném projevu při výuce německého jazyka?

.....
.....
.....

11) Jaké jsou nejčastější obtíže u žáků s dysgrafií a dysortografií v psaném projevu při výuce německého jazyka?

.....
.....
.....

12) Jak pracujete s chybou u žáků se SPU?

.....
.....
.....

13) Jak jsou tyto žáci hodnoceni při výuce německého jazyka?

.....
.....

14) Jsou žáci se SPU zohledňováni při maturitní zkoušce? Pokud ano jak?

.....
.....

Na závěr tohoto dotazníku, chci poděkovat všem učitelům na Gymnáziu Stříbro za čas strávený vyplňováním tohoto dotazníku.

PŘÍLOHA 2

1) KOLIK DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI POUCHAMI UČENÍ JE NA GYMNÁZIU?

Výskyt specifických poruch učení na Gymnáziu Stříbro není vysoký. V této chvíli je především více žáků se specifickými poruchami učení v nižších ročnících tohoto osmiletého gymnázia. Celkový počet je 13 žáků.

2) JAKÝ TYP SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ JE NEJČASTĚJŠÍ NA TÉTO ŠKOLE?

Nejčastější poruchy učení jsou především dysortografie a dysgrafie poté dyslexie, která se u žáků vyskytuje méně. Ostatní specifické poruchy učení, jako dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie nebo dyspraxie se zde nevyskytují vůbec.

3) KOLIK ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ MAJÍ VYTVOŘENÝ INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN?

Na této škole mají pouze dvě žákyně Individuální vzdělávací plán. Jedna má Aspergerův syndrom a druhá je zdravotně postižená. Žádný žák, který má diagnostikovanou jednu ze specifických poruch učení nemá vytvořený Individuální vzdělávací plán, a to ze dvou důvodů. Prvním je, že má spíše lehčí formu této poruchy a druhým důvodem je, že rodiče nezažádají o Individuální vzdělávací plán. Podle mého názoru však u žádného žáka na Gymnáziu není specifická porucha učení tak vážná, aby byl pro něj vytvořen Individuální vzdělávací plán. Většinou vždy postačí individuální přístup k těmto žákům.

4) JAK SE NA TÉTO ŠKOLE PŘÍSTUPUJE K ŽÁKŮM SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ?

Ve chvíli, kdy je žákovi diagnostikována jedna ze specifických poruch učení nastupuje spolupráce Pedagogicko-psychologické porady, výchovného poradce, učitelů a rodičů. Pedagogicko-psychologická poradna vytváří výpis opatření, ve kterém

popisuje, jaké metody a postupy by byly nejeftivnější pro tohoto žáka. Záleží pak na každém učiteli, zda těchto rad využije. Jak již bylo zmíněno, Pedagogicko-psychologická poradna může doporučit vytvoření Individuálního vzdělávacího plánu a je pouze na rodičích, zda o něj zažádají. Většinou však je k žákům se specifickou poruchou učení přistupováno individuálně, kdy učitelé využívají svých osvědčených metod a přístupů.

5) JAKÉ METODY JSOU NEJČASTĚJI VOLENY U TĚCHTO DĚTÍ?

Nejprve musí dojít k vysvětlení žákovy s poruchou učení, co to vlastně znamená. Je důležité, aby bylo zdůrazněno, že to není jeho chyba a že lze na tom pracovat. Dále je důležité, aby také třídní učitel ostatním žákům vysvětlil, proč tento žák se specifickou poruchou učení má takovéto problémy a především individuální přístup, aby to ostatní žáci neviděli jako pouhé zvýhodňování jednoho žáka. Ostatní metody jsou pouze na učitelích. Já, osobně v hodinách Českého jazyka volím upravenou formu diktátů, nebo pouze korekturu textu. Je to velmi individuální. K volbě metod a přístupu se vyskytuje mnoho faktorů. Každý učitel musí přihlížet ke kolektivu ve třídě, k osobnosti samotného žáka a úrovni poruchy.

6) PŘICHÁZÍ K VÁM ŽÁCI S DIAGNOSTIKOVANÝMI PORUCHAMI NEBO JSOU SPÍŠE DIAGNOSTIKOVÁNI AŽ U VÁS?

S diagnostikou je to různé. Někteří žáci přicházejí již ze základních škol s diagnostikovanou specifickou poruchou. Někteří žáci jsou na základě doporučení učitelů vysláni do pedagogicko-psychologické poradny, kde je buď diagnostikována jedna ze specifických poruch učení, nebo je vyloučena. Dále však je na Gymnáziu Stříbro také mnoho žáků, kteří mají jednu ze specifických poruch učení, ale rodiče nezažádali o diagnostiku anebo mají starou zprávu z pedagogicko-psychologické poradny.

Podle výchovně poradkyně Mgr. Soutnerové, je při nástupu na Gymnázium pozdě na diagnostiku specifických poruch učení. Nejeftivnější je diagnostika a reedukace již na základní škole.

7) JE PŘIHLÍŽENO KE SPECIFICKÝM PORUCHÁM UČENÍ PŘI PŘIJÍMACÍCH ZKOUŠKÁCH NA GYMNÁZIUM?

U přijímacích zkoušek na gymnázium je přihlíženo ke specifickým poruchám učení. K tomu, aby žák měl upravené přijímací zkoušky, je nutné, aby rodiče zažádaly o zprávu Pedagogicko-psychologické porady a následně zažádaly také ředitele a individuální přístup při přijímacích zkouškách.

8) JE PŘIHLÍŽENO KE SPECIFICKÝM PORUCHÁM UČENÍ PŘI MATURITNÍ ZKOUŠCE?

Stejně tak, jako při přijímacích zkouškách, je také přihlíženo ke specifickým poruchám učení při maturitní zkoušce. Postup k získání individuálního přístupu pro žáka se specifickými poruchami učení je stejný jako u přijímacích zkoušek. U maturitní zkoušky je především prodloužena doba přípravy.

PŘÍLOHA 3

1) KOLIK ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ UČÍTE A JAK JSOU JEJICH PORUCHY VÁŽNÉ?

V současné době vyučuji pět žáků se specifickými poruchami učení. Přístup a vážnost jejich poruchy je velice individuální. Každý žák vyžaduje individuální přístup. Pro každého žáky připravuji různé metody přístupu. Za základ pro toto vypracování mi slouží zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, vlastní zkušenosti a znalost osobnosti tohoto žáka.

2) JAK JSOU ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ ZOHLEDŇOVÁNI PŘI MATURITNÍ ZKOUŠCE Z NĚMECKÉHO JAZYKA?

Ano, při maturitní zkoušce z Německého jazyka jsou žáci zohledňováni. Žáci mají delší dobu na vypracování písemné práce, didaktického testu a také u ústního zkoušení mají více času na přípravu.

3) NA CO SE ZAMĚŘUJETE PŘI PŘIHLÍŽENÍ KE ZPRÁVĚ Z PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY?

Zprávu z pedagogicko-psychologické poradny vždy poskytuje k nahlédnutí výchovná poradkyně na této škole, Mgr. Soutnerová. Je přístupná pro všechny učitele a je pouze na nich, zda k ní přihlídnou nebo ne. Já, jelikož jsem učitel jazyků, tak si tyto zprávy čtu. Zaměřuji se samozřejmě na jazykovou stránku, jaké potíže v této oblasti žák má a co doporučuje pedagogicko-psychologická poradna.

4) PŘI MLUVENÉM PROJEVU OPRAVUJETE ŽÁKY HNED NEBO CHYBY ZMÍNÍTE AŽ POTÉ?

Je důležité, aby žáci byli opravováni, aby si nezafixovaly chyby.

V mluveném projevu je opravuji hned, pokud je ta chyba větší, pokud poruší větný rámec atd. V případě, že pouze použijí špatný člen tak je neopravuji, protože čím více je žák opravován a je mu skákáno do řeči, tím více se pak bojí mluvit.

5) V DOTAZNÍKU JSTE ZMÍNILA, ŽE ŽÁCI SE SPU MAJÍ OBTÍŽE S DODRŽOVÁNÍM SLOVOSLEDU A POUŽÍVÁNÍM ČLENŮ. OPRAVUJETE TYTO CHYBY HNED?

Jak bylo zmíněno v minulé otázce. Větší chyby jako jsou například dodržování slovosledu, opravuji v mluveném projevu hned, zatímco chybné použití členu ne.

6) PODLE JAKÝCH KRITERIÍ HODNOTÍTE PRAVOPIS U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ?

Při písemném projevu se především zaměřuji na obsah, poté se podívám na gramatické chyby. Opravím všechny chyby, ale stejně jako u mluveného projevu do hodnocení přikládám pouze větší chyby jako je slovosled nebo použití chybného slovíčka. Co se týče překlepů, záměny písmen ve slovech, těmto chybám při hodnocení nevěnuji pozornost.

PŘÍLOHA 4

Doporučení :

- v rodině akceptovat výukové možnosti děvčete s přihlédnutím k adaptaci na nové školní prostředí s výrazně vyššími školními požadavky /adekvátními gymnaziálnímu vzdělání/ a s přihlédnutím ke specifické vývojové poruše učení
- v rodině pravidelně krátce nahlas číst, zlepšovat samotnou techniku čtení;
- podporovat dívku v zájmovém čtení;
- trénovat písemný projev pomocí krátkých opisů a přepisů textu – zvyšovat pracovní tempo, snižovat chybovost, fixovat bezchybnost;
- vést dívku ke komentovanému psaní – ihned doplňovat diakritická znaménka, nejprve odůvodnit pravopisný jev, poté slovo napsat;
- pravidelná, důsledná příprava do školy /krátce, ale efektivně/;
- ve škole respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností dívky;
- nenechávat ji často nahlas číst před kolektivem;
- v českém jazyce předkládat kromě diktátů také doplňovací pravopisná cvičení, minimalizovat opis či přepis textu;
- v cizím jazyce preferovat sluchovou cestu /poslech jazyka a jeho reprodukci, konverzaci/, probíranou látku opírat o obrazový materiál;
- ve všech předmětech ověřovat porozumění pokynu, zadání, obsahu látky /možnost chybného přečtení/;
- v českém a cizím jazyce, částečně také v matematice /slovní úlohy/ tolerantněji klasifikovat při aktivní snaze ze strany dívky;
- poskytovat dostatek času na samostatné písemné práce včetně časové rezervy na zpětnou kontrolu;
- doma i ve škole poskytovat dívce dostatek pozitivní zpětné vazby /motivovat, chválit, povzbuzovat nejen výkon, ale především vynaloženou snahu/;

Pro práci s dítětem v rodině doporučujeme tyto pracovní materiály:

PS pro nápravu VPU – 2.díl

Dyslektická čítanka III

Tyto materiály možno objednat na www.dyscentrum.org nebo na tel. 233 370 262.

Blug: Kontrolní diktáty a pravopisná cvičení v 6. - 9. ročníku – www.blug.cz
nebo tel. 317 728 966

Konzultace rodičů je možná kdykoliv po telefonickém objednání.

Matka byla seznámena se závěry vyšetření, s navrhovanými doporučeními souhlasila.

Vyšetřily: Mgr. H. Nováková Eliášová, psycholog
Bc. Š. Beránková, speciální pedagog

Mgr. Renata Hégrová
vedoucí pracoviště PPP Tachov

Pedagogicko psychologická poradna Pízeň
Pracoviště Tachov, K.H. Borovského 521
347 01 Tachov

PŘÍLOHA 5

korrekt

Test 8

1. Ergänze die Verben in der richtigen Form:
 brauchen - haben - sein - möchten - sehen - leihen - kennen

a) Ich habe Hunger. ■ siehst du meinen Apfel? ● Ja gern.
 b) Was hast du denn da? ■ Einen Walkman. ✓
 c) Was ist denn das? ■ Das ist ein Micky-Maus-Heft.
 d) Sieh mal, da ist Rocky Rocknacht. ■ Wer ist denn Rocky Rocknacht?
 ● Was, du loves Rocky Rocknacht nicht? ✓
 e) Gehe du mir deinen Taschenrechner? ■ Ja klar! Ich brauche ihn
 jetzt nicht. ✓

2. Setz das richtige Pronomen ein.

1. ● Möchtest du meinen Orangensaft. Ich möchte ihn nicht. ✓
 ■ Ja gern, danke.
 a) er
 b) ihn
 c) es

2. ● Wie findest du Frau Peters? Ich finde sie ganz sympathisch. ✓
 ■ Ich auch.
 a) sie
 b) er
 c) es

3. ● Kennst du Herrn Lüders? ■ Ja, und ich finde er doof. -
 a) es
 b) ihn
 c) er

4. ● Leihst du mir dein Lineal? ■ Tut mir Leid, aber ich brauche es jetzt selber. ✓
 a) ihn
 b) er
 c) es

5. ● Hast du meine Stifte? ■ Ja, brauchst du sie gerade? -
 a) sie
 b) ihn
 c) es

56 Test 8

korrekt

3. Setz das richtige Wort ein:
 Wer - Was - Wen

a) ● Wen möchtest du haben, das Heft oder den Block? ■ Den Block.
 b) ● Was ist denn das? ■ Das ist doch Leo aus der 9a. ● Ach ja.
 c) ● Kennst du Anna? ■ Ja? ● Na, Anna, die Freundin von Toni. ■ Nein,
 die kenne ich nicht.
 d) ● Was ist das? ● Ein Computerspiel. ■ Ach so. 2

4. Setz in der richtigen Form ein:
 ein/mein/dein/kein

a) ● Mensch, ich habe so sehr Durst! ■ Hier hast du mein Limo. ● Oh, danke.
 b) ● Leihst du mir dein Cassettenrecorder? ■ Ja klar.
 c) ● Ist das dein Stift? ■ Das ist doch mein Stift, das ist mein Lineal. ● Ach so. dein
 d) ● Möchtest du meinen Joghurt? Ich habe keinen Hunger. ✓
 ■ Ja gern, danke.
 e) ● He, das ist kein Pausenbrot. ■ Oh, Entschuldigung.
 f) ● Sind das deine CDs? ■ Das sind doch meine CDs.
 Das sind Schallplatten. ● Ach so.
 g) ● Was ist denn das? ■ meine CD. 6

HLp (14) 50%

Test 8 57

PŘÍLOHA 6

2. písemná práce z německého jazyka

jméno: F. Š. Š.
 datum: 29.5.2012

třída: G6 NJ2

Vohenstrauß, den 21. 5. 2012

Hallo
 vielen Dank für die CD, die du mir zum Geburtstag geschickt hast. Sie ist wirklich toll und ich höre sie die ganze Zeit. XXXXX ist meine Lieblingsgruppe, wie du weißt. Voriges Jahr war ich auf ihrem Konzert. Das war ungeheuer gut!
 Gehst du auch gern auf Konzerte? Oder interessierst du dich nicht für Musik? Schreib mir mal etwas über deine Freizeitaktivitäten.
 Mit vielen lieben Grüßen
 Deine Vera

Odpověz své přítelkyni na dopis. Zmíň se o všech bodech. Nezapomeň na datum, oslovení, vhodný úvod a závěr dopisu.
 Rozsah práce 130 - 150 slov.

- ❖ hast du genug Freizeit? wenn nicht, warum ? ✓
- ❖ dein Musikgeschmack x Geschmack deiner Eltern ✓
- ❖ Kino x Theater x Ausstellungen - was davon bevorzugst du? ✓
- ❖ am Freitag gehst du ins Theater – was ziehst du an? ✓

Station, den 29.5.2012

Hallo Vera

Ich bin viele Gen. weil du mich geschrieben hast. VG

Ich spreche sehr Englisch, weil ich keine Zeit dafür habe. R

Ich habe nicht genug Freizeit nicht, weil ich im Kino und S

ins Konzerte gehen. So muss ich zur Arbeit gehen, weil GG 60m

ich keine Geld an das Konzert habe. Und jetzt zu der Musik. GG R 2m

meine Lieblingsgruppe ist Chinasai. Mein Eltern hören die Gruppe hört, kulturen und so weiter. Wenn ich Zeit und Geld habe, Ich gehe ins Kino. Ich liebe die große Leinwand.

Mein Lieblingsfilm ist Roman und Spartacus und meine Lieblingsserie ist "How I Met Your Mother" und so weiter.

und ich liebe ins Theater zu gehen. Ich liebe G 100x

Opera und Konzerte. Ich bin sehr aktiv in der Kultur sehr aktiv. V V

Ich habe gelesen, dass sie ins Theater gehen. An Freitag im Zeit G

habe, aber ich soooo. Ich kann nicht sehen. S S

Mit vielen lieben Grüßen.

Vera