

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Nikola Vrbická

**Intervenční techniky u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení
na základních školách v Moravskoslezském kraji**

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Kytnarová

Čestné prohlášení

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci psala samostatně, s použitím pramenů uvedených
v seznamu použité literatury.*

V Olomouci dne 17. 4. 2019

.....

Nikola Vrbická

Poděkování

Mnohokrát děkuji Mgr. Lucii Kytnarové za odborné vedení práce, konzultace a věnovaný čas. Touto cestou bych chtěla také poděkovat rodině a blízkým za podporu během celého studia.

Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Specifické vývojové poruchy učení.....	7
1.1 Etiologie specifických vývojových poruch učení.....	8
1.2 Klasifikace specifických vývojových poruch učení	9
1.3 Druhy SVPU a jejich projevy.....	11
1.3.1 Dyslexie	11
1.3.2 Dysgrafie.....	13
1.3.3 Dysortografie	14
1.3.4 Dyskalkulie	15
2 Zásady reedukace specifických vývojových poruch učení	18
2.1 Reedukace deficitů v kognitivně-percepčních funkcích	19
2.2 Reedukace dyslexie.....	21
2.3 Reedukace dysgrafie	22
2.4 Reedukace dysortografie	23
2.5 Reedukace dyskalkulie.....	23
3 Legislativa upravující poradenství a vzdělávání žáků s SVPU.....	25
3.1 Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení	25
3.1.1 Škola	25
3.1.2 Školská poradenská zařízení.....	28
3.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	29
3.3 Podpůrná opatření.....	30
PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
4 Cíle výzkumu.....	33
5 Metodika výzkumu	33
5.1 Výzkumná metoda	33
5.2 Charakteristika výzkumného vzorku	34
5.3 Analýza výsledků.....	35
5.4 Shrnutí a diskuze	47
5.4.1 Odpovědi na výzkumné otázky.....	47
5.4.2 Verifikace hypotéz	48
Závěr	50
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	51

SEZNAM GRAFŮ.....	54
SEZNAM TABULEK.....	55
SEZNAM ZKRATEK.....	56
SEZNAM PŘÍLOH.....	57

Úvod

Speciální pedagog, jenž se může profilovat v několika speciálněpedagogických disciplínách, se v poslední době hojně objevuje taktéž jako člen školního poradenského pracoviště na základních školách. Nárůst počtu speciálních pedagogů na základních školách můžeme připsat vlivu inkluze a změně legislativy, jež jsou stále řešeným tématem v českém školství. V rámci podpory inkluze vznikla na základě spolupráce řada projektů pod záštitou MŠMT, EU, krajů či univerzit, které směřují právě k rozvoji personální podpory poskytované žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Působení tohoto odborníka je pro školu velkým přínosem ve formě usnadnění práce ostatních pedagogů a poskytované pomoci a podpory integrovaným žáků, včetně jedinců se specifickými vývojovými poruchami učení (SVPU). Právě tato skupina žáků mi byla motivací pro volbu tématu bakalářské práce. Nejedná se o poruchu na první pohled zřejmou, i přesto však může ovlivnit celý život jedince, počínaje nezvládnutím trivia a s tím spojenými prvními pochybami o sobě samém.

Cílem této práce je zjištění poskytované podpory žákům se specifickými vývojovými poruchami učení na základních školách v Moravskoslezském kraji. Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V první, teoretické části, se setkáme se třemi kapitolami s obsahem základního terminologického vymezení SVPU, reedukace a podpory odborníků ze strany školy a školského poradenského zařízení žákům se SVPU. Praktická část formou dotazníkového šetření odpovídá na předem stanovený hlavní cíl a výzkumné otázky. Hlavním cílem výzkumné části je zjištění poskytované podpory žákům se speciálními vývojovými poruchami učení na základních školách v Moravskoslezském kraji. Položky v dotazníku jsou úzce provázané a snaží se o zmapování situace na školách ve směru poskytované podpory žákům se SVPU.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifické vývojové poruchy učení

Specifické vývojové poruchy učení, poruchy učení, vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, narušení grafické stránky řeči, u všech těchto slovních spojení, označujících s drobným odlišnostmi ve všech případech to samé, si můžeme povšimnout, že terminologická oblast této problematiky není úplně sjednocená. Vše se odvíjí od doby zkoumání či odborníků, kteří se této problematice věnují. V této práci jsme se rozhodli používat pojem specifické vývojové poruchy učení, dále též SVPU.

Žáci se specifickými poruchami učení vykazují školní výkony nepřímě úměrné jejich intelektovým schopnostem, které jsou mnohdy na vyšší úrovni. Způsobují tak školní neúspěšnost, jež při dlouhodobém trvání negativně působí na psychiku či sebehodnocení. Dlouhodobá neúspěšnost může způsobit uzavření se, úzkosti, popřípadě školní fobii. Přesah do života sledujeme především ve snaze získat pozornost například vyrušováním, nevhodným chováním, slovní či fyzickou agresí. Všechny tyto symptomy mohou vést ke vzniku poruch chování. V dospělosti se mohou objevit problémy v zaměstnání či osobních vztazích (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Mezi SVPU řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii, ke kterým se dostaneme dále v kapitole. Mimo tyto základní poruchy můžeme uvést také dyspraxii, dysmuzii a dyspinxii, které určitě stojí za zmínku, jelikož i s nimi se u žáků můžeme setkat, ale dále v práci se jim věnovat nebudeme.

Dyspinxie představuje poruchu kresebného projevu, často ve spojení s dysgrafií, a dysmuzie je porucha v osvojení si dovedností hudebních, především ve vnímání i produkci hudby (Matějček, 1995 in Škodová, Jedlička, 2007).

Dyspraxie se mnohým lidem může zdát jako nedbalost či neschopnost. Jedná se však o poruchu motorické koordinace, kde jsou nejčastější projevy v jemné i hrubé motorice. Dítě, žák s touto poruchou, má problém naučit se používat příbor, zapnout si knoflík či zip, srozumitelně komunikovat (Zelinková, 2015).

Obecně můžeme tedy specifické vývojové poruchy učení charakterizovat jako poruchy vrozené nebo získané v raném dětství způsobené poškozením mozku v období prenatálním, perinatálním a časně postnatálním. Vlivem těchto okolností bývají oslabeny zejména funkce kognitivní, percepční, zejména zrakové a sluchové. V neposlední řadě taktéž funkce motorické, které jsou nutné pro již zmíněnou školní úspěšnost, zvláště osvojení si čtení, psaní a počítání (Jucovičová, Žáčková, 2008).

1.1 Etiologie specifických vývojových poruch učení

Příčiny vzniku poruch učení jsou různorodé. Z hlediska historie se, již dle výzkumů profesora Matějčka prováděných ve 20. století, prokázala 20% dědičnost, 50% přítomnost lehké dětské encefalopatie, 15% byla skupina s prokázaným hereditárním i encefalopatickým nálezem a poslední 15% skupinu tvořila nejasná etiologie, se kterou se mnohdy potýkáme i dnes (Matějček, 1987).

Uta Firth (1997) uvádí, že odhalení příčin dyslexie můžeme rozdělit do tří rovin:

1. biologicko-medicínské,
2. kognitivní,
3. behaviorální.

V první skupině dominuje genetika. Je nutné si uvědomit, že poruchu učení nebo školních dovedností nezpůsobuje pouze jeden gen, jedná se o kombinaci více genů, skupin genů. Kombinace různých faktorů a vlivu prostředí přispívají k riziku vzniku dyslexie. Dáváme tedy přednost označení vzniku vlivem genetické výbavy před termínem genetická příčina. U jedinců s dyslexií lze předpokládat 40–50 % projevů obtíží ve čtení u blízkých rodinných příslušníků. Proto i když nemůžeme u dítěte předškolního věku diagnostikovat žádnou z SVPU, můžeme na základě tohoto zjištění předpokládat výskyt. Na základě přítomnosti SVPU v rodině pak můžeme dělit dyslexii na získanou nebo vrozenou (Uta Firth, 1997 in Zelinková, 2015).

Změny ve struktuře mozku u jedinců s dyslexií jsou na úrovni buněk i buněčného spojení, je zde předpoklad že se změny začínají utvářet již před porodem. Největší anatomické změny se týkají planum temporale ve středu Wernickeho centra. A to tím způsobem, že na rozdíl od běžné populace je tato zóna mozku stejně velká na obou stranách. Další studie odhalily více neuronů v talamu, který slouží k převodu informací z orgánů smyslu do mozku (Gilger, 2003 in Zelinková, 2015).

V tomto odstavci se zaměříme na příčiny prenatální, perinatální i postnatální. V období prenatálním se jedná o infekční nemoci matky, inkompatibilní Rh faktor, krvácení v těhotenství, faktory způsobující předčasný porod, závislosti, a hlavně nedostatečný přísun kyslíku k plodu (Milz 1980, in Pokorná 2010). Mezi perinatální potíže pak řadíme přímá poranění během porodu, intoxikaci novorozeneckou žloutenkou, protrahovaný porod, komplikace s pupeční šňůrou, vdechnutí plodové vody, asfyxii. Příčiny postnatálního poškození jsou však nejrozsáhlejší. Jsou to skupiny úrazů, onemocnění, nedostatečného

příjmu živin, febrilní stavy, z toho odvozené febrilní křeče, záněty středouší, zápaly plic, zvláště pak meningitidy, encefalitidy (Pokorná, 2010).

Dle Mikulajové (2016) není etiologie stále objasněná. Pracuje však s předpokladem, že se jedná o vícefaktoriální kombinaci. Na první místo staví dědičnost, dále pak závažnost rizikových činitelů v období vývoje plodu a průběhu porodu. Tito činitelé jsou totožné s předchozím odstavcem. Zmiňuje se dále však ještě o nízké porodní váze. Dědičnost neboli geneticky podmíněný model je upřednostňován a výskyt poruchy je u dítěte přítomný, pokud jeden nebo oba rodiče mají poruchu také.

V závěru kapitoly o etiologii specifických vývojových poruch učení uvedeme shrnutí příčin dle autorů P. Babbie a J. Emerson (2018, s.12): *„Předpokládá se, že existuje dědičný sklon k rozvoji těchto poruch (přibližně u 40 % dětí postižených rodičů) a že tyto poruchy jsou způsobeny odchylnou organizací aktivit mozku a dominancí hemisfér, která není typická. Specifické poruchy učení jsou nejčastěji vztahovány k dysfunkci části mozku nebo jeho drobného poškození, určitý vliv je přikládán i nepříznivým vlivům prostředí – zejména emocionálnímu klimatu v rodině a vztahu rodičů ke škole. Jistý vliv má i sociální prostředí a životní zkušenost. Velkou roli hraje také úzkostnost.“*

1.2 Klasifikace specifických vývojových poruch učení

Klasifikací ve speciální pedagogice je mnoho, je proto taktéž nezbytné pro práci s poruchami učení klasifikovat i je. Pro diagnostiku, ale hlavně následnou práci s žáky se specifickými vývojovými poruchami učení, je důležité následující dělení. Zmíníme různé pohledy, jelikož se jedná o problematiku, která je multidisciplinární.

Jako první jsme se rozhodli uvést klasifikaci zdravotnickou, dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace. V této klasifikaci jsou poruchy učení zakotveny jako **Specifické vývojové poruchy školních dovedností** a označují se kódem **F81**. Jsou tedy součástí kategorie poruch psychického vývoje (F80–F89).

„Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časných fází vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku“ (Mezinárodní klasifikace nemocí WHO, 10. revize, 2008).

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

- F81.0 Specifická porucha čtení
- F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti
- F81.2 Specifická porucha počítání

- F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností
- F81.9 Vývojová porucha školních dovedností NS

Ve stručnosti se zmíníme o MKN-11 (ICD-11), která ačkoli přijde v platnost ve všech zemích až v roce 2022, je již v originálním znění dostupná od června 2018. V této klasifikaci nalezneme Specifické vývojové poruchy školních dovedností pod názvem „*Developmental learning disorder*“ a kódem 6A03 (World Health Organization, 2018).

Ve zdravotnické klasifikaci uvedeme také klasifikaci logopedickou, kde jsou specifické vývojové poruchy učení vymezeny jako narušení grafické stránky řeči – poruchy čtené a psané řeči. Žlab a Škodová (2007) se zmiňují zejména o dyslexii, dysgrafii a dysortografií, které chápou jako neizolované poruchy, jež zasahují celistvou osobnost jedince, kdy je omezen zejména přístup k informacím v důsledku narušené schopnosti čtení. Uvádějí zde, že jedinci, kteří se s těmito poruchami stýkají a nemají jinou formu narušené komunikační schopnosti jako je například vývojová porucha řeči, patří do péče pracovníků v resortu školství. Pokud se však potýkají s vícero formami narušené komunikační schopnosti, terapii provádí klinický logoped.

Další klasifikace dle odborníků Rourkeho a Del Dotta (2010) je rozdělená do tří typů poruch učení na základě různých aspektů. Jedná se především o aspekty neuropsychologické, školních výkonů a sociálně-emočních adaptací.

1) Typ primární závislosti na poruchách řečových funkcí:

- obtíže s fonologickým zpracováním;
- nedostatečná fonemická diskriminace;
- oslabená sluchová analýza a syntéza;
- je zhoršena paměť i pozornost při práci se sluchově-verbálním materiálem;
- chudá slovní zásoba a pojmová obsažnost;
- vyjadřování, verbální asociace a pohotovost jsou na nízké úrovni;
- klady spatřujeme ve schopnosti prostorové orientace, řešení neverbálních úkolů, porozumění situacím, zrakových i taktilních vjemech;
- opis textu v normě, nedostatky především v přepisu;
- obtíže ve verbálně expresivních dovednostech – nedostatečné vybavování slov a slovních spojení;
- zpomalené čtení a psaní v prvních letech školní docházky.

- 2) Typ primárně závislý na poruchách neverbálních funkcí:
- deficit v taktilní a vizuální percepci, pozornosti a paměti při práci vycházejících z daných modalit;
 - špatný příjem nových zkušeností a poznatků;
 - mechanické učení i počítání je v normě, problém však přichází při zdůvodňování, dedukci, úsudku a řešení problémů.
- 3) Poruchy vlastního výkonu ve všech modalitách:
- projevy podobné jako u typu prvního, navíc však i při psaní v matematice;
 - obtížná soustředěnost;
 - neklidné chování;
 - impulzivita.

1.3 Druhy SVPU a jejich projevy

Každá z níže zmíněných poruch začíná písmeny **dys-**. Jedná se o předponu, která značí nesprávný, neúplný, nedostatečný vývoj dané dovednosti, která je uvedena v druhé části slova (Zelinková, 2015).

Dvořák (2001) předponu **dys-** vysvětluje jako: „*první část složených slov znamenající: zeslabení, obtížnost, vadu, poruchu.*“

1.3.1 Dyslexie

Dyslexie, jako nejznámější porucha učení, znamená poruchu osvojování čtenářských dovedností. Jedná se o poruchu, která nejnápadněji zasahuje do školní úspěšnosti dítěte. Úroveň čtení je nižší než ostatní schopnosti a dovednosti dítěte (Zelinková, 2015). Vitásková (2001) popisuje dyslexii jako poruchu projevující se neschopností naučit se číst běžnými metodami.

Mezinárodní dyslektická asociace (IDA) definuje dyslexii následovně: „*Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge*” (International Dyslexia Association, 2002). Ve volném překladu se jedná o specifickou poruchu učení neurologického původu. Je charakterizovaná obtížemi v rozpoznávání slov, problémy s hláskováním a narušenou schopností porozumění. Tyto

problémy vznikají v důsledku deficitu ve fonologické složce jazyka. Druhotné potíže mohou způsobovat problémy v porozumění čtenému textu a dále mohou redukovat zkušenosti se čtením, což může být důsledkem menší slovní zásoby.

Podle autorek Janderková et al. (2016) se projevy, signály a odraz dyslexie do výuky dělí do tří oblastí obtíží, které se pak v celkovém kontextu projeví v chybném přečtení zadání, v pomalém pracovním tempu, v neschopnosti se orientovat v textu a jeho sledovat při čtení další osoby, problémy se též projeví v přepisu, opisu. Vlivem těchto okolností se zvyšuje žáková únava a klesá motivace s pozorností. Pro dyslektiky je vhodné bezpatkové písmo a texty členěné do odstavců. Dělení obtíží:

- Kvalitativní oblast:
 - obtížná diferenciací, zapamatování a výbavnost jednotlivých tvarů písmen;
 - intermodální kódování ve spojení foném-grafém;
 - statické inverze písmen: b-p-d-q, m-n, a-e-o, méně často pak h-k-l, j-t;
 - obtížná diferenciací písmen se zvukovou podobou: t-d, s-z;
 - problémy při čtení slov složených ze souhlásek, v těchto případech si žák přidává samohlásky a dochází tak ke zkomoleninám a nepřesnostem;
 - oční pohyby – vynechávání částí, kinetické inverze, regresivní pohyby.
- Technika čtení:
 - obtíže ve skládání slabik, slov a vět;
 - dvojité/tiché, pomalé, těžkopádné čtení;
 - špatné hospodaření s dechem, problémy v intonační a rytmičké složce řeči.
- Porozumění čtenému:
 - chaotická reprodukce;
 - nepřesnosti ve významu vzniklé nesprávným čtením;
 - úplné neporozumění čteného.

Zelinková (2015) uvádí totožné projevy. Dyslexie se promítá v rychlosti, chybovosti, technice čtení a porozumění čtenému, což jsou základní parametry pro čtenářský výkon. Žák hádá písmena, dlouhou dobu slabikuje nebo si slova domýšlí a čte zbrkle. Nejčastější chyby jsou v záměně písmen tvarově (b-d-p) a zvukově (t-d) podobných. Při výuce analyticko-syntetické metody čtení je potřeba dát si pozor na dvojí čtení, které znamená prvotní hláskování si potichu a následné vyslovení nahlas. Porozumění čtenému vyplývá z okolností výše uvedených, především syntézy písmen ve slově a hbité rozluštění (Zelinková, 2015).

Již vícekrát zmiňované tempo čtení a dyslexie obecně může mít souvislost s lateralizací a spoluprací mozkových hemisfér. Obtíže ve čtení dělí autorky Jucovičová a Žáčková (2008) na:

- Pravohemisferové čtení (pravohemisférová dyslexie)
 - Čtení je pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb;
 - při tomto čtení dítě využívá pravou hemisféru, která je však typická pouze pro počátky ve čtení a předčtenářské období.
- Levohemisferové čtení (levohemisférová dyslexie)
 - Čtení je rychlé, překotné, zbrklé, s větší chybovostí;
 - používání levé hemisféry je pro pokročilé čtenáře v pořádku, žáci s dyslexií však mají nedostatečné pravohemisferové funkce. Percepční mechanismy nemají zautomatizované.

1.3.2 Dysgrafie

Dysgrafii představujeme jako specifickou poruchu grafického projevu – psaní. Jucovičová, Žáčková (2008, s.17) upřesňují: „*nejedná se o postižení ruky, ale o funkční poruchu motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra mozku a zpět k výkonnému orgánu.*“ Podkladem pro dysgrafii je porucha jemné i hrubé motoriky, automatizace pohybů, motorická a senzorio-motorická koordinace, které mají dopady na rytmicitu, směrovou koordinaci a koordinaci pohybů. Nedostatky u žáka s dysgrafií jsou zejména ve zrakovém vnímání, prostorové koordinaci, představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus a převodu sluchových a zrakových vjemů do grafické podoby. Této poruchy grafického projevu si všímáme ve zvýšeném svalovém napětí – neuvolněných svalech paže, předloktí, ruky i prstů. Úchop psacího náčiní je křečovitý a chybný (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Žákův proces psaní bývá nejistý, namáhavý, pomalý, neobratný. Často se setkáváme s neposouváním ruky po papíře, nesprávnou polohou jak ruky, psacího náčiní, tak celého těla při psaní. Chybovost je přímo úměrná délce textu a písmo je hůře čitelné až nečitelné. Mezi příznaky řadíme:

- nepravidelnou velikost písma;
- nerovnost linií;
- špatný a nestejnosměrný sklon písma;
- nedodržování řádků a okrajů a mezer;
- kombinaci psacího a tiskacího písma a převod z jedné formy na druhou;

- chybovost v záměně tvarově podobných písmen i číslic (a-o, m-n, l-k-h, r-z, S-L-Z, 7-4, 8-3, 3-5, 6-9) (Janderková et al., 2016).

Dysgrafie se může a nemusí projevovat jen v písmu. Může se také stát, že se projeví například v matematice – geometrii, díky svým doprovodným jevům jako je křečovitě držení psacího náčiní, nerespektování plochy a vymezeného prostoru pro rýsování. Rýsování tak bude nepřesné, tvary nedokončené a čáry silné. Úlevu nepřinese ani rýsování na tabuli, z důvodu problémové manipulace s velkými předměty. Dále se může jednat o nesprávný zápis číslic a následně jejich špatné přečtení. Kresba takového žáka bývá obsahově chudší a jednodušší, zpravidla odpovídající mladší věkové kategorii. V naukových předmětech bývá největší problém v zapisování poznámek a dělání vlastních výpisků (Jucovičová, Žáčková, 2008).

1.3.3 Dysortografie

Zelinková (2015) definuje dysortografii jako specifickou poruchu pravopisu. Vyznačuje se **specifickými dysortografickými jevy**, které jsou ovlivněny nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, vnímáním a reprodukcí rytmu, chápáním obsahu psaného textu, popř. nedostatečným rozvojem grafomotoriky. Patří mezi ně:

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek;
- rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni;
- rozlišování sykavek;
- přidávání a vynechávání písmen, popř. slabik;
- nezvládnutí hranice slov v písmu.

Druhotné postižení se týká osvojování a aplikace gramatických pravidel. Tyto chyby jsou ovlivněny nedostatečným rozvojem řeči, především jazykového citu a nedostatečným osvojením systému mateřského jazyka. K příčinám dysortografie patří poruchy soustředění, poruchy procesu automatizace, deficity v paměti, zejména pracovní, a pomalé pracovní tempo (Zelinková, 2015).

Jucovičová, Žáčková (2008) uvádí příčinu vzniku v poruše fonemického sluchu, sluchové percepce, sluchovém rozlišování analýzy, syntézy, sluchové orientaci a sluchové paměti. Všechny tyto deficity způsobují výše zmíněný zhoršený jazykový cit. Právě z důvodu těchto deficitů se dysgrafie nejvíce promítá v psaní diktátů. Často totiž žáci nedokážou slova rozlišit a napíší je tak, jak je sami slyší. Důsledkem toho ztrácí diktát či jakýkoli jiný text svou sdělovací funkci. Dále uvádí specifické dysortografické chyby:

- vynechávání písmen, slabik, slov i vět;
- přidávání písmen, zejména samohlásek, slabik i slov;

- špatné použití diakritických znamének;
- kinetické inverze (kolo-loko);
- záměny zvukově podobných hlásek (h-ch, b-p, d-t), záměny sykavek (š-č-ž/s-c-z);
- záměny zvukově podobných slabik – měkčených (bě, pě, vě, mě), ale především tvrdých a měkkých (di-ti-ni/dy-ty-ny);
- nedodržování hranic slov;
- nesprávná výslovnost slov jako důsledek specifického logopedického nálezu;
- gramatické chyby – v případě, že dítě danou gramatiku ovládá a ústně ji dokáže odůvodnit, je potřeba odlišit znalost od specifického projevu (shoda podmětu s přísudkem, podstatné a přídavná jména a jejich určování podle vzorů).

Specifický logopedický nález popisuje Janderková et al. (2016). Hovoří o něm jako o další z příčin dysortografie. Mezi specifický logopedický nález patří:

- **artikulační neobratnost** – slovo, které je špatně vyslovené je i špatně napsané (cvrčci – cvrky);
- **specifické sykavkové asimilace** – dochází k nim u slov, ve kterých se střídají ostré a tupé sykavky (šusené šveštky – susené svestky);
- **asimilace v oblasti měkčení** – opět se jedná o prvotní špatnou výslovnost s následným nesprávným grafickým projevem slova (děděček – dedeček).

Tamtéž se autorky zmiňují o třech typech dysortografie, které se dělí podle podkladu vzniku a setkat se s nimi můžeme v odborných zprávách pedagogicko-psychologických poraden.

Zmiňovanými typy dysgrafie jsou:

- **auditivní** – dysortografie na podkladu narušených procesů sluchového vnímání (analýza, syntéza, diferenciací...);
- **vizuální** – zde je oslabena zraková paměť a dítě má obtíže ve vybavování si tvarů písmen a při orientaci v psaném textu;
- **motorická** – psaní je pro žáka namáhavé, musí tudíž vynaložit přemíru energie, která pak chybí v soustředění, pozornosti a aplikaci pravopisných jevů.

Podkapitolou o projevech dysortografie jsme dokončili skupinu poruch, které mají narušené oblasti potřebné ke čtení a psaní. Následující specifickou vývojovou poruchou se překleneme do oblasti matematických dovedností.

1.3.4 Dyskalkulie

Novák (2004, s. 16) definuje vývojovou dyskalkulii jako: „*specifickou poruchu počítání projevující se zřetelnými obtížemi v nabývání a užívání základních početních dovedností, při*

obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní hranici pásma průměru nebo výše a s příznačnou vnitřní strukturou, v jejímž rámci je výrazně snížena úroveň matematických schopností a narušena jejich skladba za přítomnosti projevů dysfunkcí centrální nervové soustavy podmíněných vlivy dědičnými nebo vývojovými.“

Jedná se tedy o poruchu multifaktoriálně podmíněnou za působení psychických, sociálních, didaktických a organických příčin. Mezi faktory můžeme zařadit: faktor verbální – řeč mluvená i psaná, faktor prostorový, usuzování, numerický atd. Osvojování matematických dovedností je ovlivněno vývojovou úrovní poznávacích funkcí, kterými jsou motorika, zraková a sluchová percepce, prostorová orientace, řeč, paměť, rozumové schopnosti a vnímání tělesného schématu. Mluvíme zde o poruše do určité míry závislé na úrovni rozumových schopností, ne však na inteligenci (Zelinková, 2015).

Novák (2004) ve své publikaci uvádí dělení poruch matematických schopností. V tomto případě se však nejedná o vývojovou dyskalkulii jako specifickou vývojovou poruchou učení. V rámci diferenciální diagnostiky považujeme za nutné se o nich zmínit i zde.

- 1) **Kalkulastenie** – mírné narušení matematických schopností, které má počátky ve špatném přístupu školy, rodiny nebo sociálního prostředí
 - a. **Kalkulastenie emocionální** – přichází v důsledku nevhodných reakcí okolí
 - b. **Kalkulastenie didaktogenní (pseudokalkulastenie)** – na žáka působí takový výukový styl, který mu nevyhovuje
 - c. **Kalkulastenie sociální** – zde je úroveň matematických schopností snižována nevhodnou přípravou
- 2) **Hypokalkulie** – snížená úroveň matematických schopností
- 3) **Oligokalkulie** – v tomto případě se setkáme s nízkou úrovní všech rozumových schopností a tím pádem i narušeným rozvojem základních početních dovedností

Vývojovou dyskalkulii jako specifickou poruchu učení v matematice vymezuje také Novák (2004) a hovoří především o velkém rozsahu různorodých obtíží. Těchto obtíží si můžeme povšimnout především později, ve vyšších ročnících. Žák s dyskalkulií má potíže s osvojováním si základních, jednoduchých početních dovedností, které nejsou způsobeny důsledkem okolí, jako je například nevhodná, nedostatečná domácí příprava, netrpělivost a nadměrné očekávání rodičů, ani snížením rozumových schopností žáka. Počítáme s intelektem nacházejícím se vždy na dolní hranici průměru a vyšším. Znaky vývojové dyskalkulie si shrneme následovně:

- obtíže s nabýváním a užíváním základních početních dovedností;
- obvyklé sociokulturní prostředí;

- úroveň IQ;
- úroveň matematických schopností je nízká a narušená ve své struktuře;
- dysfunkce CNS.

Klasifikaci dyskalkulie jsme se rozhodli uvést tradiční, dle Košče (1971), který ve své publikaci dělí dyskalkulii podle charakteru potíží.

- **Verbální dyskalkulie** – potíže jsou v osvojení si matematických pojmů. Dítě bude mít problém s vyjmenováváním číselných řad sestupných i vzestupných, čísel sudých a lichých. Nedojde ke správnému pochopení pojmů více/méně, kolikrát menší/větší.
- **Praktognostická dyskalkulie** – dítě není schopno přiřadit počet ke konkrétnímu symbolu čísla, má narušenou manipulaci jak s předměty konkrétními, tak nákresem. Projeví se zejména v přidávání, ubírání, dopočítání, porovnávání a rozlišení prvků podle barev, tvaru a velikosti. Označení množství a počtu či znamének určených pro matematickou operaci taktéž vázne.
- **Lexická dyskalkulie** – spojena s neschopností slovního označení číslic, matematických symbolů a znaků. Na úrovni číslic se jedná o inverzi tvarově podobných číslic (6-9, 3-8, 21-12). Žák má obtíže přečíst vícemístná čísla s počtem nul, celé číslo 124 přečte jako 1, 2, 4 a rovněž má problémy s pochopením řádů jednotek, desítek a stovek, ...
- **Grafická dyskalkulie** – žák není schopen nebo je omezena jeho schopnost zápisu číslic. Je přítomen inverzní zápis a potíže s kreslením geometrických tvarů i rýsování.
- **Ideognostická dyskalkulie** – žák nedospěje k pochopení matematických pojmů a vztahů, nedokáže doplnit čísla do číselných řad (například: k číslu 16 můžeme dojít operací $8 + 8$, ale i 4×4). Charakteristické jsou taktéž problémy při slovních úlohách v převodu informace ze slova do symbolů matematických.
- **Operacionální dyskalkulie** – dítě má sníženou schopnost provést sčítání, odčítání, dělení, násobení a jiné. Mnohdy může tyto operace zaměňovat a objeví se problémy s přechodem přes desítku, osvojením násobilky, pamětním počítáním. Přetrvává počítání pomocí prstů.

Vzhledem k výše uvedeným projevům SVPU se v následující kapitole zaměříme na jednotlivé z nich v oblasti reedukace.

2 Zásady reedukace specifických vývojových poruch učení

V této kapitole jsme se rozhodli podívat na reedukaci specifických vývojových poruch učení. Pro reedukaci neboli nápravu je důležité zjištění, které a v jakém rozsahu, či v jaké kombinaci má dítě nerozvinuté, neupevněné, poškozené funkce percepční, kognitivní a motorické.

Reedukaci tudíž můžeme chápat jako soubory speciálně pedagogických postupů, metod práce, které jsou zaměřené na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Slowík (2007, s.55) užívá pojmu náprava, který uvádí jako užší formu terapie a definuje ji: „*Náprava je specifický postup vedoucí k odstranění nebo zmírňování konkrétní vady nebo poruchy.*“

Zelinková (2015, s.13) definuje reedukaci takto: „*Reedukace je spolu s rehabilitací a kompenzací základní speciálněpedagogickou metodou. Přestože doslovný překlad zní převýchova, pojem má jiný obsah. Znamená utváření, výchovu psychických funkcí, popř. dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších.*“

Tamtéž autorka upozorňuje na problém záměny reedukace s doučováním. Při reedukaci je nutné postupovat od základů, jako jsou nerozvinuté funkce a jejich upevňování, k vytváření daných dovedností bez spojitosti se současně probíranou látkou dítěte ve vyučování. Naopak při doučování je hlavním cílem doplnění nedostatků z probírané látky. Nevylučuje se však možnost o látku se při reedukaci opřít (Zelinková, 2015).

Reedukaci si dle Zelinkové (2015) můžeme rozdělit do tří oblastí. Jedná se o reedukaci funkcí, které podmiňují poruchu. Pokud je příčinou deficit ve vývoji řeči, rozvíjíme u žáka řeč, a to ve všech složkách. Další oblastí je utváření dovedností pro správné čtení, psaní a počítání. Oblasti se v průběhu reedukace vzájemně prolínají a jejich součástí je též působení na psychiku jedince s cílem smíření se s poruchou, vytváření přijatelného konceptu sebe samého.

Správná reedukace musí dodržovat určité zásady, jako je například dobře zvolená metoda a důsledný přístup učitele. Na základě komparace názorů autorek: Zelinková (2015), Jucovičová a Žáčková (2008), Bartoňová (2012) vyzdvihneme následující zásady:

1) Reedukace probíhá na základě diagnostiky odborného pracoviště

Správná diagnostika je zásadním klíčem úspěšné reedukace. Každá taková diagnostika by v rámci psychologického a speciálněpedagogického vyšetření měla obsahovat vývojovou úroveň psychických a motorických funkcí, typ, stupeň závažnosti a projevy dané poruchy,

strukturu a stav intelektových schopností. V neposlední řadě také orientační doporučení pro reedukaci včetně vhodných metod nápravy a způsobu hodnocení.

2) Úspěšný začátek

Žáci s poruchami učení bohužel zažívají ve školních lavicích časté neúspěchy, které mohou způsobit další problémy ve vzdělávacím procesu žáka. Na základě tohoto zjištění je potřeba přistupovat k žákovi tak, aby v čase, kdy probíhá reedukace, zažíval pocity pohody, úspěchu, aby nedošlo k dalšímu selhání, zklamání, aby byla navozena příjemná atmosféra, ve které je žák motivován, aktivně zapojen, je schopný sebehodnocení a přijímání hodnocení druhé osoby. Pro takovou práci je nezbytně nutné místo, kde žák může učiteli důvěřovat a není rušen okolními vlivy ani zbytečnými předměty, které pro danou činnost nejsou potřebné. Doporučuje se multisenzoriální přístup a neustále připomínaná individualita.

3) Individualita

Jaký je vztah žáka k nápravě, může být výsledkem vnitřních a vnějších determinantů. Mezi vnější podmínky je možno zařadit hodnotu vzdělání a podporu v rodině. Mezi vnitřní patří motivace, intelektové schopnosti, ale především dosažená úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy. V případě reedukace nejsou žádné metodiky přesně určeny na věk dítěte. Zásadní je tedy respektování vývojové etapy, ve které se žák zrovna nachází. Nerespektování a přeskočení této etapy může znamenat přetrvávání obtíží. Je velmi důležité jít kupředu malými kroky, tempem žáka, pravidelnou prací a dostatečnou intenzitou k automatizaci procvičované činnosti. Teprve po osvojení dané funkce je možné přesunout se na další úroveň.

Při neakceptování výše zmíněných zásad a nedodržování profesionálních předpokladů můžeme chybovat. Jde o jednání, které jakkoli přivede žáka k pocitům méněcennosti, tvrdošijnosti či lítosti. Tyto pocity mohou vyvolat nadávky, povzdechy nad chybami či marností učení, srovnávání žáka s úspěšnějšími spolužáky, členy rodiny, urážky nebo vyprošování si zlepšení. V rámci motivace jako stavebního kamene úspěšné reedukace nesmí dojít ke ztrátě zájmu na základě každodenních, stereotypních nebo neuváženě náročných aktivit. Žák postupem času tyto aktivity bojkotuje, není soustředěný a chybje. Chvála se v těchto případech rozhodně neodpírá. Stejně tak je důležité respektovat specifické obtíže, které s poruchou souvisí (Zelinková, 2015).

2.1 Reedukace deficitů v kognitivně-percepčních funkcích

Jucovičová, Žáčková (2008) uvádějí následující členění jednotlivých funkcí, jež bývají u specifických vývojových poruch učení oslabeny. Rozhodli jsme se k některým připsat jejich možnou reedukaci dle Pokorné (2010).

Funkce související s vizuální percepcí:

- orientace v prostoru
 - pomocí obrázku se doptáváme, co je nahoře, dole, vpravo, vlevo
 - užití konkrétních situací, například kdo v řadě stojí první, kdo poslední, koho má Jan u pravé ruky, koho naopak Jana u levé
- pravolevá orientace, s tím související pravo-levý pohyb očí
- schopnost zrakového rozlišování: barev, velikostí, tvarů, figury a pozadí, stranově obrácených tvarů
 - kreslení tvarů, čísel, písmen přes sebe s následnou identifikací
 - uvedení předmětu do polohy například směřující tužka nahoru, dolů, vpravo, vlevo, žák dle zadání učitele mění, či popisuje stávající směr
- schopnost zrakové analýzy a syntézy
- zraková paměť

Funkce související s auditivní percepcí

- sluchová orientace
- sluchové rozlišování: zvuků, tónů, hlásek, slabik, slov, vět, rytmu
 - při tomto cvičení je důležité slova, zvuky či rytmy neustále obměňovat, abychom zamezili možnosti naučení se daného výsledku z paměti
- sluchová analýza a syntéza
 - určování počtu slov ve větě
 - rozklad slov na slabiky, písmena
 - určování první hlásky ve slově
 - skládání slov ze slabik
- sluchová paměť

Motorické funkce

- hrubá a jemná motorika, mikromotorika očních pohybů a mluvidel
- senzoricko-motorické funkce
- motorická koordinace

Schopnost koncentrace pozornosti a kognitivní procesy.

Na úrovni paměti se jedná zejména o proces zapamatování, uchování a vybavení si z paměti. Na úrovni myšlení je to schopnost myslet logicky a abstraktně a na úrovni řeči se vyskytuje schopnost artikulovat, slovní zásoba aktivní i pasivní. Poslední částí kognice jsou

předmatické a matematické představy, mezi které spadají představy předčíselné a číselné, chápání číselných řad, orientace v čase, schopnost provádění matematických operací.

Pokorná (2010, s. 240) upozorňuje: „*Při nápravě vycházíme z diagnostických zjištění. Vybíráme cvičení, která jsou pro dítě účelná, protože odpovídají jeho úrovni rozvoje jednotlivých funkcí.*“

Pro porovnání s reedukací v tradičním pojetí, které se soustředí na rozvoj zrakové a sluchové percepce, jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotorické koordinace, pravolevé orientace, nácviku čtení a psaní, uvádíme také modernější intervenci dle Mikulajové (2016), která je založena na „*terapii kognitivních a jazykových schopností a na práci s textem.*“ Předpokladem pro tuto terapii je, že jádrem dyslexie je fonologický deficit. Z tohoto důvodu je dobré se u začínajících čtenářů soustředit na převod mezi psanou a mluvenou řečí budováním fonemického uvědomování na „meta“ úrovni, kterou vysvětluje v principech jako modulaci všeobecných charakteristik, rozvoj metalingvistických a metakognitivních schopností. Mikulajová zde odkazuje na ruského psychologa El'Konina, jehož metodika se liší od klasické analyticko-syntetické metody především v tom, že dříve než se dítě naučí písmena, ovládá práci s hláskovou strukturou slova. Identifikuje hlásky, aby je později písmena reprezentovala. Zabrání to situaci, kdy se musí žák učit dvě nové věci, doteď pro něj abstraktní (tvary písmen a sluchová analýza/syntéza) (Mikulajová, 2016).

2.2 Reedukace dyslexie

Při reedukaci dyslexie je vhodné začít se zmírněním deficitů specifických funkcí a podporou rozvoje všech percepčně-motorických funkcí. Zpravidla se jedná o všechny oblasti zrakové percepce – diferenciaci, analýzu, syntézu i zrakovou paměť. Dále pak oblast pravolevé a prostorové orientace z důvodu schopnosti orientovat se na papíře, v textu. V neposlední řadě je rovněž důležité trénování sluchové percepce, jako je sluchová analýza, syntéza, diferenciaci i sluchová paměť. Z počátku s žákem vyvozujeme písmena, nejlépe multisenzoriálně – ve spojení s obrázkem, vymýšlením slov, modelováním, obtahováním. Pokud je problém ve tvarovém zaměňování, je dobré hledat problematická písmena nebo slova, obsahující tato písmena v textu, a barevně je odlišovat, podtrhovat. Postupem času se s žákem dostaneme na úroveň automatizace písmen a spojování je do slabik. I tuto činnost je dobré provádět s názorným materiálem – karty, čtenářské tabulky. Pokud je zautomatizované čtení, je potřeba zapracovat na porozumění textu. Docílíme toho díky práci s textem. Například: najdi čtvrtý řádek a přečti páté slovo; najdi větu, ve které se vyskytuje toto slovo; najdi všechna jména

v textu atd. Jako kontrola porozumění poslouží návodné otázky, ilustrace textu, doplňování vynechaných slov do textu (Janderková, et al., 2016).

Tamtéž autorky uvádí techniky nácviku čtení. **Čtení s okénkem** – čtecí okénko je vyrobené z neprůhledné barevné folie a obsahuje výřezy velikosti slabiky, slova, několika slov, široké na řádek různých velikostí textu. Při nácviku je potřeba, aby s dítětem četla a okénko posouvala dospělá osoba v tempu, ve kterém žák nejméně chybí. Jde pracovat dvěma způsoby. Prvním z nich je postupné odkrývání textu, které odstraňuje dvojí čtení a cvičí oční pohyby. Druhý způsob je o zakrývání textu již přečteného. Je vhodný, pokud dítě zvládá slabikování. Výhodou tohoto způsobu je postupné zrychlování čtení a plynulost očních pohybů. **Čtení v duetu** – s učitelem, rodičem, kteří čtou text zároveň s dítětem, jež už má rozvinutou dovednost čtení. Rychlost takového čtení je přizpůsobená dítěti. Dospělý může vynechávat slova, které bude dítě číst samo, tvořit chyby, jež má žák za úkol opravovat, nebo číst tzv. stínovým čtením. Stínové čtení žáka ujišťuje ve správnosti čteného (Janderková, et al., 2016).

Pokud má žák deficity ve vyšších úrovních zejména v písemném vyjádření a písemném porozumění, zaměřujeme se na strategii práce s textem, a to zejména v oblastech vědomého vybírání důležité informace, porozumění informaci a její efektivní uchování. V neposlední řadě také písemné i ústní vyjadřování s následným používáním. Mezi strategie, kterými se zabýval Gavora (1992) a Mikulajová (2009) patří rozvoj slovní zásoby, zlepšení porozumění, monitorování procesu učení. Tyto strategie volíme podle diagnostického profilu žáka, jeho silných a slabých stránek, stupně poruchy a typu textu, se kterým pracujeme (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

2.3 Reedukace dysgrafie

Reedukace dysgrafie spočívá v rozvoji hrubé a jemné motoriky, zvláště pak pohybů paže, předloktí, ruky, dlaně a prstů. Pozornost věnujeme správnému úchopu psacího náčiní a jeho tlaku na podložku. Pro dysgrafiky jsou vhodná pravidelná cvičení s přiměřeným časovým zatížením (Janderková et al., 2016).

Základem jsou **uvolňovací cviky**, které provádíme za účelem snížení svalového tonu. Vychází z práce na větší, svislé ploše. Postupně uvolňujeme rameno, loket a nakonec zápěstí. **Nápodoba pohybu** probíhá pomocí motorických sestav, prováděných učitelem, a následným opakováním dítěte, uvolňuje se tak napětí a posiluje pohybová paměť. Sestavy mohou být pomyslným předstupněm pro ukotvení tvaru písmene, které si žák nepamatuje. V takovém případě se můžeme držet následujícího postupu:

1. psaní písmene na velkou, svislou plochu s verbálním komentářem právě psané části a předlohou;
2. obtahování písmene ve vzduchu vlastní rukou;
3. obtahování písmene ve vzduchu se zavřenýma očima;
4. psaní písmene na velkou plochu bez předlohy;
5. zápis písmene do sešitu (Janderková, et al., 2016).

2.4 Reedukace dysortografie

I v tomto případě je **potřeba** procvičovat dílčí funkce. Pokud jsou tyto funkce řádně procvičeny, je vhodné přejít na specifické chyby.

1. Krátké a dlouhé samohlásky
 - Použití bzučáku: počítání tónů, rozlišování krátkých a dlouhých, nápodoba, interpretace slova, uvědomění si délky při psaní
 - Znázornění délek graficky či pomocí předmětů, například kostek stavebnice
 - Cvičení rytmu, například pomocí Orfeových nástrojů
 - Doplnování interpunkce do textu
2. Slabiky di/dy, ti/ty, ni/ny
 - Použití tvrdých a měkkých kostek
 - Hledání daných slabik v textu a vyslovování jich nahlas a až pak s daným slovem – ty, tykám
 - Nápomocné pro žáka může být uvědomění si postavení jazyka na měkkém a tvrdém patře při vyslovení dané slabiky
3. Sykavky (s, c, z, š, č, ž)
 - Pomocné jsou obrázky s předměty obsahující sykavku
 - Čtení sykavkových řad: sa, ša, sa, ša, sa, ša...
4. Hranice ve slově
 - Počítání slov ve větě
 - Grafické i manuální dělení vět na slova a následné skládání
 - Sluchem rozpoznat fonémy ve slabice, slově
 - Provádět analýzu a syntézu slov (Janderková, et al., 2016)

2.5 Reedukace dyskalkulie

Z důvodu pochopení podstaty matematického pojmu a následného postupování při úkonech s co nejefektivnější reedukací je potřeba si dané oblasti učiva v matematice rozdělit, protože

pro pochopení a upevnění učiva jako celku je nutné nejdříve zvládnout dané doprovodné kroky. Jedná se o **vytvoření pojmu** – číslo – přirozené, desetinné, zlomek, racionální, reálné, **čtení a zápis** – numerace, uspořádání, porovnávání, zaokrouhlování, **operace, slovní úlohy, geometrickou a prostorovou představivost** – pochopení vztahu předmětů v prostoru a rovině, **početní geometrii** – velikosti tvarů, odhady, výpočty, využití vzorců. Poslední z oblastí jsou **jednotky měr**, u kterých je důležité pochopení všech jednotek a následné převody. Doporučuje se vše provádět na konkrétních příkladech s názorným materiálem a využitím všech smyslů (Blažková, 2009).

Reedukační postupy u vytvoření si pojmu přirozeného čísla jsou dle Blažkové (2009) následující:

- Práce s předměty běžné potřeby dle zadaného počtu
- Podporu a důležitost shledává autorka taktéž v pohádkách se symbolikou čísel a říkánkách s výskytem číselných údajů
- Pro pochopení řádů je vhodné použít kartičky s celými čísly, které se na sebe překrývají (kartička s číslem 500, kartička s číslem 30 a kartička s číslem 5 nám znázorní číslo 535)
- Pomocná počítadla
- Při porovnávání a zaokrouhlování čísel rovněž využíváme názorného materiálu

Taktéž Zelinková (2015, s. 112) uvádí: „*Úkoly, které dítě s dyskalkulií nezvládá, dělíme na dílčí kroky, důkladně je procvičujeme s využíváním nových situací. Postupně se jednotlivé články vynechávají, dítě provádí celou operaci rychleji, s menším vynaloženým úsilím. Celý úkon se automatizuje.*“

Pro správnou a efektivní reedukaci je důležité najít úroveň, na které se žák nachází a pokračovat ke složitějším úkolům. Základem jsou **předčíselné představy**. Jejich automatizace by měla proběhnout v mateřské škole. Dítě s dyskalkulií nesmí v reedukaci tuto část vynechat. Spadá sem dovednost tvoření skupin na základě společného znaku, párové přiřazování, řady s logickým pořadím, užití pojmů: menší, větší, poslední, první, nejméně, nejvíce, ... (Zelinková, 2015).

3 Legislativa upravující poradenství a vzdělávání žáků s SVPU

V předchozích dvou kapitolách jsme se věnovali terminologickému vymezení, klasifikaci a etiologii specifických vývojových poruch učení. V této části se zaměříme na poskytovanou podporu a poradenství žákům s těmito poruchami. Vycházet budeme zejména ze zákonů a vyhlášek. Bude se jednat o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, a vyhlášku č. 197/2016 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky.

3.1 Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení

V této části práce se zaměříme na pracovníky školy a školská poradenská zařízení, která jsou zde pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dle přílohy č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. v platném znění je poskytování poradenské pomoci definováno následovně: „*Poskytování poradenské pomoci ve škole zajišťují zejména poradenští pracovníci školy: školní metodik prevence se věnuje péči o žáky s rizikovým chováním a prevenci rizikového chování, výchovný poradce se věnuje podpoře žáků a pedagogických pracovníků při vzdělávání žáků s potřebou uplatňování podpůrných opatření, pokud ve škole pracuje školní psycholog nebo školní speciální pedagog, tak se podílí na poskytování poradenských služeb i realizaci předmětu speciálně pedagogické péče. Poradenský pracovník školy spolupracuje s dalšími pedagogickými pracovníky, zejména s třídními učiteli, a zajišťuje pravidelnou komunikaci se zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem. Pravidelně komunikuje se školskými poradenskými zařízeními, která zajišťují návrhy podpůrných opatření a podílejí se na jejich realizaci ve školách. Školy a školská zařízení, která se podílejí na vzdělávání žáka, postupují za účelem jeho podpory ve vzájemné součinnosti.*“ Poskytování pomoci se zabývá vyhláška č. 197/2016 Sb. v platném znění. Tato vyhláška nám dále vymezuje standardní činnosti jednotlivých pracovníků.

3.1.1 Škola

Škola je upravena § 7 vyhlášky č. 72/2005 Sb. v souladu s novelou vyhlášky č. 197/2016 Sb. v aktuálním znění. Uvádí, že ve škole je školní poradenské pracoviště, které je zpravidla tvořeno výchovným poradcem a školním metodikem, kteří spolupracují s třídními učiteli, učiteli výchov. Ve školním poradenském pracovišti (ŠPP) může dále působit i školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Všichni tito pracovníci zajišťují podpůrná opatření pro žáky se

speciálními vzdělávacími potřebami, spolupracují se školskými poradenskými zařízeními a orgány veřejné moci z důvodu ochrany práv žáků.

Kompetence pedagogů jsou vymezeny zákonem č. 563/2004 Sb. v aktuálním znění. Níže zmíněné činnosti zaměstnanců školního poradenského pracoviště jsou vymezeny ve vyhlášce č. 197/2016 Sb.

Školní metodik prevence

Činnosti školního metodika prevence jsou různorodé. Dle vyhlášky jsou rozděleny do tří skupin, podobně jako u dalších pracovníků. Z jeho kompetencí je však zjevné, že se zabývá žáky s rizikem v chování, jejich vedením a prevencí.

Metodické a koordinační činnosti

- Realizace minimálního preventivního programu, prevence záškoláctví, závislosti, vandalizmu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, sebepoškozující projevy
- Koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků, spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, spolupráce s odbornými pracovišti, realizace aktivit v rámci prevence
- Shromažďování zpráv žáků vedených v poradenských zařízeních

Informační činnosti

- Zjišťování informací o problematice, projektech, programech, formách primární prevence a jejich předávání ostatním pedagogům

Poradenské činnosti

- Vyhledávání, šetření žáků s projevy rizikového chování, poskytování poradenských služeb, zajišťování péče ve spolupráci s třídními učiteli
- Zajištění podmínek pro integrované žáky z důvodu specifických poruch chování a poskytnutí poradenských a preventivních služeb (vyhláška č. 197/2016 Sb.)

Výchovný poradce

Mimo hlavní náplň výchovného poradce, která se zabývá převážně výchovnými problémy žáků ve škole a jejich karierního poradenství, se zde objevuje i práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména komunikace a kooperace se školskými poradenskými pracovišti, zákonnými zástupci a nastavování patřičných podmínek pro tyto žáky.

Poradenské činnosti

- Kariérové a profesní poradenství – volba vzdělání, poradenství zákonným zástupcům vzhledem k volbě povolání žáka, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními,

zprostředkování návštěv v informačních poradenských střediscích krajských poboček Úřadu práce České republiky, rovněž pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 školského zákona

- Veškerá práce týkající se žáků, vyžadujících zvláštní pozornost ve vzdělání, jejich vyhledávání, orientační šetření, příprava plánu pedagogické podpory, zprostředkování intervenčních činností, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, příprava podmínek pro vzdělávání žáků se SVP, koordinace poskytování poradenských služeb a vzdělávacích opatření

Metodické a informační činnosti

- Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy – s přípravou a vyhodnocováním plánu pedagogické podpory, s naplňováním podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, s tvorbou a vyhodnocováním individuálních vzdělávacích plánů, v práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky
- Zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence, předávání odborných informací pedagogickým pracovníkům školy
- Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči dalších poradenských zařízení a jejich zajištění v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů (vyhláška č. 197/2016 Sb.)

Školní speciální pedagog

Diagnostika a depistáž

- Spolupráce při zápisu do prvního ročníku, vyhledávání žáků s rizikem vzniku SVP a jejich zařazení do speciálněpedagogické péče, stanovení plánu pedagogické podpory, diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb, speciálněpedagogická diagnostika předpokladů pro čtení, psaní, počítání, rozvoje gramotnosti, etopedická diagnostika, stanovení intervenčních přístupů

Konzultační, poradenské a intervenční práce

- Podpora při realizaci plánu pedagogické podpory, individuální speciálněpedagogická péče jako naplnění podpůrných opatření, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti, podílení se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, plánu pedagogické podpory, ve spolupráci s ostatními pedagogy školy, zákonnými zástupci, průběžné vyhodnocování těchto plánů, úpravy školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a materiálů, veškeré individuální konzultace s rodiči, pedagogy, mimoškolních zařízeních

Metodické, koordinační a vzdělávací činnosti

- Koordinace speciálně pedagogických poradenských služeb ve škole, metodická pomoc pedagogům se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, návrhy metod a forem práce, instruktáže využívání speciálních pomůcek, materiálů, spolupráce s odborníky zajišťujícími poradenské služby ve škole i mimo ni, besedy a přednášky pro rodiče (vyhláška č. 197/2016 Sb.)

Školní psycholog

- Provádí diagnostiku vzdělávacích a výchovných problémů, depistáž specifických poruch učení, žáků nadaných, zjišťování sociálního klimatu, screening...
- Poskytuje péči žákům s podpůrnými opatřeními (dále PO) druhého až pátého stupně, zejména pomoc se sestavováním individuálního vzdělávacího plánu
- Individuální práce s žákem v jeho osobních problémech, prevence školní neúspěšnosti, hygiena učení, preventivní práce ve třídě, podpora dlouhodobě selhávajících žáků
- Podílí se na zápisu do prvního ročníku základního vzdělávání, zajišťuje metodickou podporu práce s žáky se SVP, pomoc třídním učitelům, koordinaci poradenských služeb školy, spolupráci se školským poradenským zařízením (vyhláška č. 197/2016 Sb.)

3.1.2 Školská poradenská zařízení

Mezi školská poradenská zařízení můžeme dle § 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů zařadit:

- pedagogicko-psychologickou poradnu (poradna);
- speciálně pedagogické centrum (centrum).

Pedagogicko-psychologická poradna

Poradna je upravovaná § 5 vyhlášky č. 72/2005 Sb., v aktuálním znění vyhlášky č. 197/2016 Sb. Poskytuje poradenství, diagnostiku a pomoc pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického charakteru při výchově a vzdělání žáků. Zaměřuje se na připravenost žáků na povinnou školní docházku, dále na základě výsledků vyšetření vypracovává doporučení podpůrných opatření a vydává zprávu. Hlavní klientelou jsou žáci s rizikem školní neúspěšnosti nebo vznikem problémů ve vývoji, žáci z odlišného kulturního prostředí. Spolupracuje se školou a poskytuje žákům též kariérní poradenství.

Zaměřili jsme se na činnosti poradny, jež se orientují na žáky základních, středních a vyšších odborných škol, kteří mají vzdělávací problémy, specifické poruchy učení a zažívají neprospěch. Těmto žákům poradna poskytuje individuální psychologickou

a speciálněpedagogickou diagnostiku. Tato diagnostika je podkladem pro zařazování a přerazování žáků do škol, tříd, oddělení a studijních skupin podle § 16 odst. 9 školského zákona a doporučení ke vzdělávání. Poskytuje individuální i skupinovou reedukaci žáků, jejichž problémy vyžadují mimořádně náročnou speciálně pedagogickou péči. Další náplní poradny je rovněž příprava podkladů pro vzdělávání a pro zařazení žáků do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy pro tyto žáky (vyhláška č. 197/2016 Sb.).

Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogické centrum je upravováno § 6 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Jeho hlavní náplní je poskytování poradenských služeb ve výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Centrum v této práci zmiňujeme z důvodu činností centra pro žáky s vadami řeči, které má kompetenci stanovit podpůrné opatření mimo jiné také žákům se specifickými poruchami učení, jež jsou však na podkladě vady řeči.

Jeho činnostmi jsou individuální speciálněpedagogická a psychologická diagnostika, zpracování odborných podkladů pro nastavení podpůrných opatření, připravenost žáků na povinnou školní docházku, jejich zařazení do dalšího vzdělávání. Stěžejními dokumenty, které centrum vydává jsou zprávy a doporučení.

Žák se specifickou poruchou učení může využít služeb centra poskytujícího služby žákům s vadami řeči. Toto centrum stanoví podpůrná opatření pro účely vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na podkladě vady řeči. Centrum provádí logopedické intervenční, stimulační, edukační a reedukační postupy jako podporu senzomotorického, kognitivního a sociálního rozvoje pro rozvoj primárních školních dovedností a k prevenci vzniku specifických poruch učení (vyhláška č. 197/2016 Sb.).

3.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Základem a východiskem veškeré podpory, poskytované žákům se specifickými vývojovými poruchami učení, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dále jen Školský zákon. V tomto zákoně je rovněž vymezeno dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami, kterými i žáci se SVPU jsou. Podpora jejich vzdělávání je ukotvena v § 16. školského zákona: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu,*

kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (zákon č. 561/2004 Sb.).

Žáky se specifickými vývojovými poruchami učení je možné vzdělávat dle § 16, odstavce 9 školského zákona. Pro tyto žáky lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. „Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta“ (zákon č. 561/2004 Sb.).

3.3 Podpůrná opatření

Ve výše zmíněném § 16 školského zákona jsou v odstavci 2 vymezená podpůrná opatření. Tato podpůrná opatření (dále PO) spočívají v:

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení;
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky;
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání;
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů;
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy;
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu;
- využití asistenta pedagoga;
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo

- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně jsou minimální úpravou metod, organizace a hodnocení vzdělávání, nemají normovanou finanční náročnost. Podpora prvního stupně je poskytována žákovi, který potřebuje úpravy ve vzdělávání, školských službách či zapojení do kolektivu. Intervence poskytovaná v prvním stupni podpory je obsažena v přímé pedagogické podpoře, sestavení plánu pedagogické podpory a v metodické podpoře. Tyto záležitosti má na starost navrhovatel a koordinátor opatření. PO druhého až pátého stupně se uplatňují v případech, kdy je podpora prvního stupně nedostačující. V takovém případě škola nebo školské zařízení doporučí žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení z důvodu posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. PO druhého až pátého stupně se poskytují pouze s doporučením školského poradenského zařízení, výhradně po předchozím písemném informovaném souhlasu zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

*„Pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními spočívajícími v úpravě vzdělávacích obsahů může být v souladu s principy individualizace a diferenciací vzdělávání zařazována do IVP na doporučení ŠPZ **speciálně pedagogická a pedagogická intervence**. Počet vyučovacích hodin předmětů speciálně pedagogické péče je v závislosti na stupni podpory stanoven v Příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Časová dotace na předměty speciálně pedagogické péče je poskytována z disponibilní časové dotace“ (RVP ZV, část D).*

V této práci se zaměříme na podpůrná opatření druhého a třetího stupně, která jsou žákům s SVPU poskytována. Ve druhém stupni se jedná o metody výuky, úpravy obsahu a výstupu vzdělávání, organizace výuky ve škole a školském zařízení, individuální vzdělávací plán – navrhuje školské poradenské zařízení a zpracovává ho škola. Zahrnuje například předmět speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence. Dalšími oblastmi jsou hodnocení a intervence, která spočívá v zajištění pedagogické intervence, jež zahrnuje posílení učiva nebo funguje jako kompenzace nedostatečné domácí přípravy nebo předmětu speciálně pedagogické péče, který vyučuje pedagogický pracovník školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciální pedagog nebo psycholog školy. Pokud nejsou tyto pracovníci na škole zaměstnaní, zajišťuje tuto péči školské poradenské zařízení. Oba tyto předměty jsou v druhém stupni PO nárokovány na jednu hodinu týdně. Probíhají individuálně i ve skupině. V případě předmětu speciálně pedagogické péče se reedukační skupiny účastní maximálně čtyři žáci, při pedagogické intervenci se může jednat o žáků šest. Jako poslední dvě opatření jsou úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělání a pomůcky. Ve třetím stupni dochází

ke změně v personální podpoře, kterou může mimo školní poradenské pracoviště poskytovat asistent pedagoga. Intervence je v tomto stupni navýšená na dvě hodiny týdně. Třetí stupeň podpory je rozšířen o prodloužení délky studia (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíle výzkumu

Pro tento výzkum jsme si předem stanovili hlavní cíl a výzkumné otázky, které chceme zkoumat. **Hlavním cílem je zjištění poskytované podpory žákům se SVPU na základních školách v Moravskoslezském kraji.**

K hlavnímu cíli jsme stanovili následující výzkumné otázky:

1. Jaké je složení školního poradenského pracoviště na základních školách v Moravskoslezském kraji?
2. Vyskytují se u žáků se SVPU kombinace s jiným druhem znevýhodnění?
3. Jakou formou jsou žáci se SVPU v Moravskoslezském kraji integrováni?
4. Jsou u žáků se SVPU častěji poskytovaná podpůrná opatření druhého nebo třetího stupně?
5. Je předmět speciálně pedagogické péče uskutečňován spíše během vyučování nebo před vyučováním?
6. Spolupracují školy základní se školami mateřskými v rámci primární prevence a povědomí o příchozích žácích?

Pro potřebu výzkumu jsme dále stanovili dvě hypotézy.

Hypotéza 1

H_0 : Na úplnost školního poradenského pracoviště nemá vliv lokalita školy – město x vesnice.

H_A : Na úplnost školního poradenského pracoviště má vliv lokalita školy – město x vesnice.

Hypotéza 2

H_0 : Přítomnost školního speciálního pedagoga není vázána na celkový počet žáků ve škole.

H_A : Přítomnost školního speciálního pedagoga je vázána na celkový počet žáků ve škole.

5 Metodika výzkumu

V metodice výzkumu provedeme popis výzkumné metody. Vzhledem k tématu jsme si vybrali dotazník jako formu kvantitativního výzkumu. Dále charakterizujeme vzorek zkoumaných škol a dojdeme k analýze a závěru výzkumu.

5.1 Výzkumná metoda

Metoda této práce je orientovaná do kvantitativního výzkumu, jež můžeme dle Chrásky (2016, s. 11) definovat jako: „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“

Dotazník je v pedagogickém výzkumu celkem rozšířenou metodou, jedná se o systém předpřipravených, promyšlených otázek, na které respondenti odpovídají písemnou formou. Chráska se přiklání k označení položka na místo otázka, která je vhodná pouze pro tazací položky dotazníku. (Chráska, 2016)

Dotazník této práce je složen z 19 položek. Obsahuje položky uzavřené i otevřené. V některých je dovolen výběr z více možností. V položkách, kde je to vhodné, mají respondenti prostor pro vyjádření jiné možnosti, než jsou k výběru. Dotazník je pomyslně členěn do tří skupin. První skupinu můžeme nazvat informační, kde respondenti vyplňují informace o škole a žácích, kteří školu navštěvují. Druhou skupinu vyplňují informace o poskytované podpoře žákům, jako je například prevence nebo komunikace s rodinou. Poslední částí dotazníku jsou reedukační metody k jednotlivým druhům specifických vývojových poruch učení. Výsledky výzkumu prezentujeme v grafech a popisujeme procenty i počty respondentů.

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek je tvořen základními školami v Moravskoslezském kraji. Především se jedná o základní školy, které nejsou zřízené § 16 odst. 9, školského zákona. Postupovali jsme dle seznamu škol, který je dostupný na webových stránkách Moravskoslezského kraje. Touto volbou výzkumu jsme limitováni na maximální možný počet 314 respondentů. Předvýzkumná fáze proběhla osobní konzultací s jedním speciálním pedagogem a jedním výchovným poradcem, pro ujištění se srozumitelnosti položek. Vlastní výzkum probíhal od ledna do března 2019. Dotazník (příloha č.1) byl vytvořen na stránkách www.surveymonkey.cz a nadále odesílán na e-mail pracovníků jednotlivých škol, přednostně k rukám speciálních pedagogů, popřípadě výchovných poradců. V případě, že nebylo možné získat kontakt ani na jednoho z výše zmíněných pedagogických pracovníků, e-mail jsme zaslali řediteli školy s prosbou o předání kompetentním lidem. Návratnost dotazníků je 65 responzí z 314, tj. 20,70 %.

První položky dotazníku se týkají charakteristiky školy. Z těchto položek víme, že se zúčastnily školy městské i vesnické, s vysokým počtem žáků i školy malotřídní. Z **položky č. 1** je zřejmé, že se jedná o 40 městských škol, tj. 61,53 %, a 25 vesnických, tj. 38,46 %.

Tabulka č. 1 – Charakteristika respondentů

Lokalita	Počet respondentů	%
Město	40	61,53 %
Vesnice	25	38,4 %

Položka č. 2 má za úkol zjistit počet žáků na dané základní škole. Škola s nejnižším počtem žáků má 30 žáků a s nejvyšším počtem má žáků 850.

Tabulka č. 2 – Počet žáků na zkoumaných základních školách

Rozmezí počtu žáků	Počet škol
0–49	3
50–99	11
100–199	9
200–299	7
300–399	7
400–499	11
500–599	10
600 +	8

V návaznosti na výše zmíněné počty žáků na šetřených základních školách uvedeme taktéž počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a z toho oddělených žáků se specifickými vývojovými poruchami učení (SVPU), zjištěných z **položky č. 3** a **položky č. 4**.

Celkový počet žáků všech škol činí 21 079. Z toho je 2 655 žáků se SVP, což je 9,8 %. Žáků se SVPU je 1 688, čímž tvoří skupinu 63,57 % žáků se SVP.

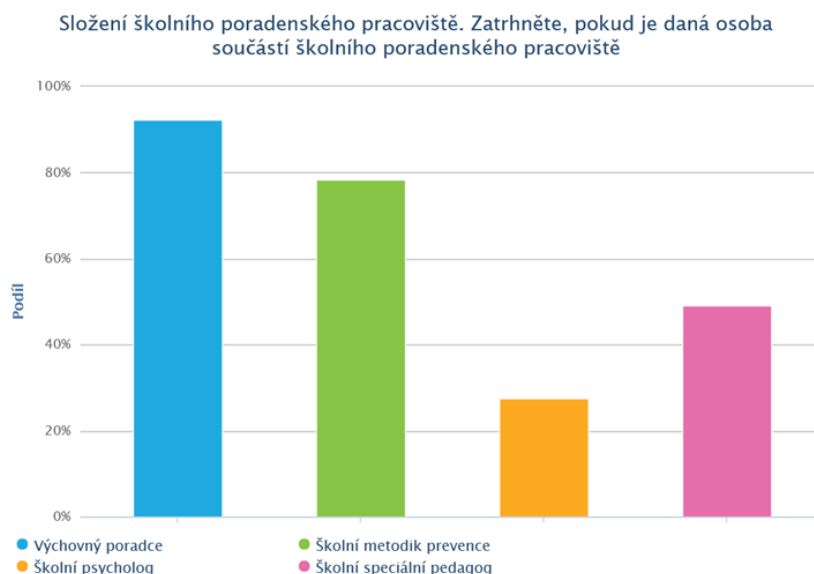
Tabulka č. 3 – Počet žáků se SVP a SVPU na zkoumaných školách

Celkový počet žáků	Počet žáků s SVP	Počet žáků s SVPU v rámci žáků s SVP
21 079	2 655	1 688
100 %	9,8 %	63,57 %

5.3 Analýza výsledků

První zkoumanou položkou, kterou zde uvedeme, jsme ověřovali stav školního poradenského pracoviště, které žákům poskytuje potřebnou podporu (graf č.1).

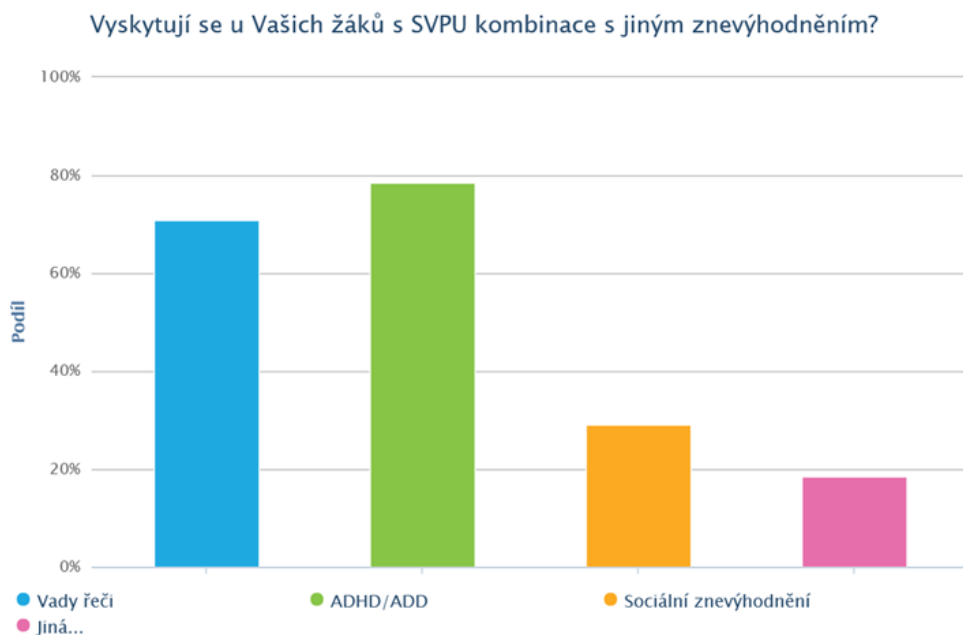
Položka č. 5 – Složení školního poradenského pracoviště



Graf č. 1 – Složení školního poradenského pracoviště

Graf č. 1 vyhodnocuje složení školního poradenského systému. Výchovný poradce byl zastoupen v šedesáti responzích, což činí 92,3 %. Jedná se tak o člena pracoviště nejhojněji zastoupeného. Školní metodik prevence se objevil 51x, tj. 78,5 %. Speciální pedagog má své místo na školách ve 49,2 % a školní psycholog ve 27,7 %. Přítomnost zpravidla obou pracovníků, a to výchovného poradce a metodika prevence, je uvedena v zákoně. Na zkoumaných školách se dohromady vyskytly v 72,3 %, tj. na 47 ze 65 škol. Úplné poradenské pracoviště se všemi čtyřmi členy má pak 24,6 %, tj. 16 zastoupených škol.

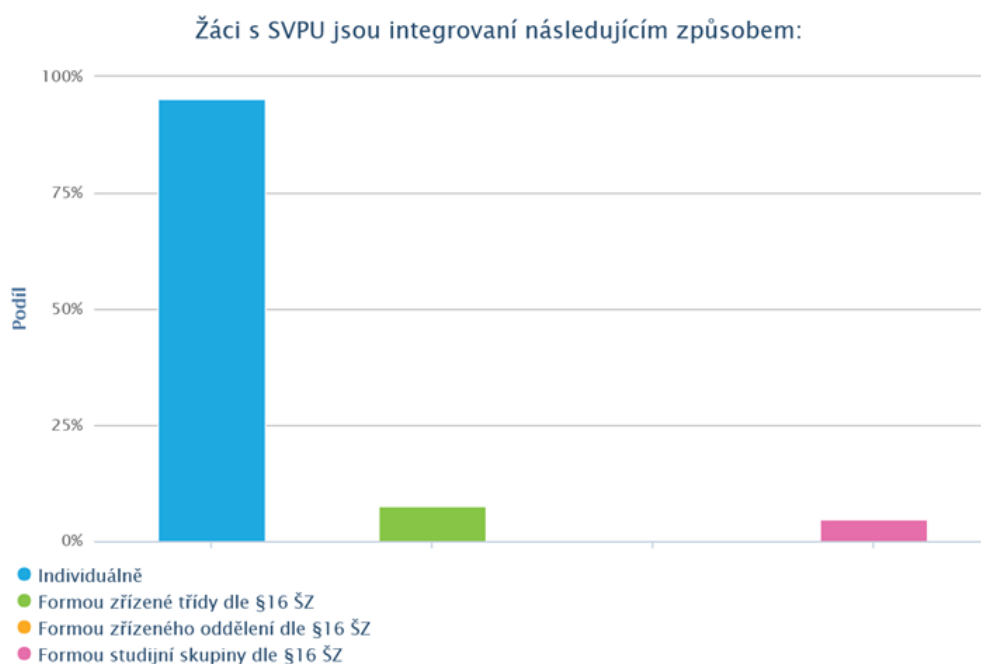
Položka č. 6 – Výskyt kombinací SVPU s jiným znevýhodněním



Graf č. 2 – Kombinace specifických vývojových poruch s jiným znevýhodněním

Výskyt SVPU v kombinaci s jiným znevýhodněním popisujeme v grafu č. 2. Kombinace je nejčastější s ADHD/ADD, a to v 78,5 %. Kombinace s narušenou komunikační schopností se objevuje v 70,8 %. Sociální znevýhodnění se vyskytuje v 29,2 % případů. Mezi dalšími kombinacemi byly uváděny poruchy autistického spektra, sluchové nebo tělesné postižení, poruchy chování různého charakteru. V jednom případě byla uvedena zraková vada a v jednom případě úzkostná porucha.

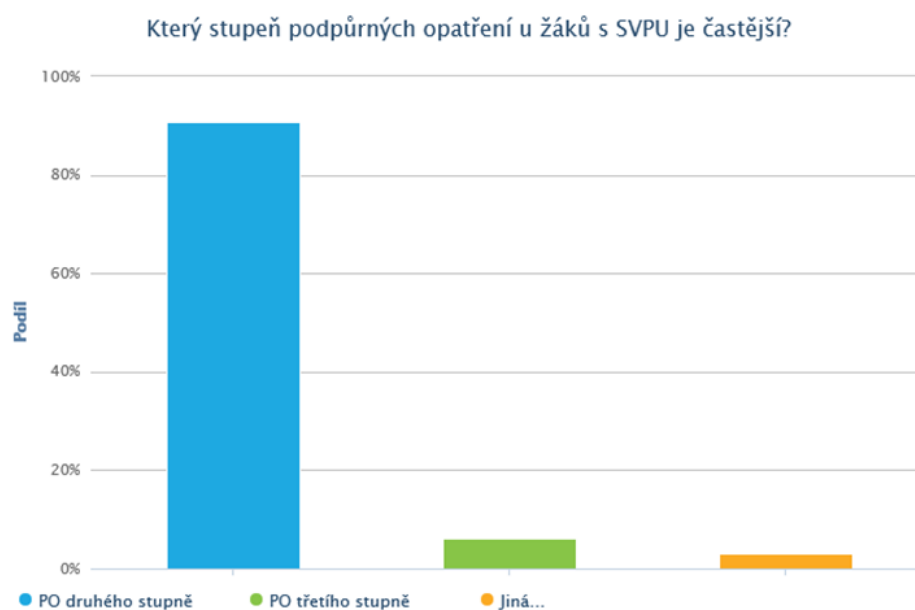
Položka č. 7 – Integrace žáků se SVPU



Graf č. 3 – Formy integrace žáků se SVPU

Žáky se SVPU je možné, stejně jako ostatní žáky se SVP, na základě rozhodnutí rodičů a podkladů ze školského poradenského zařízení integrovat do běžné základní školy čtyřmi způsoby. Graf č. 3 uvádí, že v Moravskoslezském kraji je nejčastější individuální integrace, a to v 95,4 %. V pěti školách zvolili možnost zřízené třídy. Těchto pět škol činí 7,7 %. Formou studijní skupiny jsou vzdělávání 4,6 % žáků. Studijní oddělení se na zkoumaných školách v Moravskoslezském kraji nevyskytuje vůbec.

Položka č. 8 – Stupeň podpůrných opatření

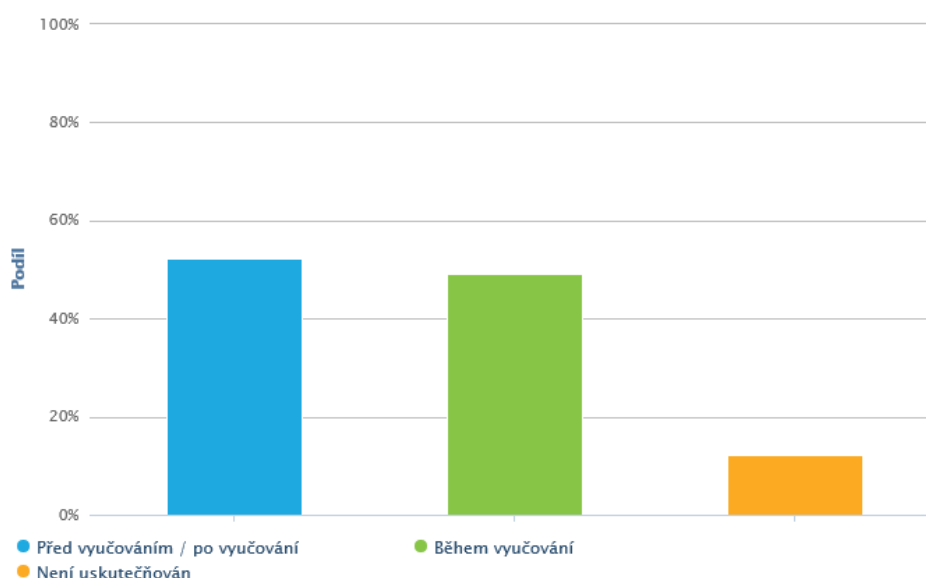


Graf č. 4 – Stupeň podpůrných opatření

Žákům se SVPU jsou poskytovány tři stupně podpory. Jejím obsahům se věnujeme ve třetí kapitole teoretické části této práce. První stupeň, který je v kompetenci školy, je jen dočasným řešením před odborným diagnostikováním poruchy. Největší výskyt žáků se SVPU jsou dle grafu č. 4 žáci se stupněm podpory druhého stupně, a to 90,8 %. Třetí stupeň podpory je častější pouze u 6,2 % zúčastněných škol. Mezi zmíněnými jinými možnostmi je uveden právě první stupeň podpory.

Položka č. 9 – Předmět speciálně pedagogické péče

Jedno z podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením je předmět speciálně pedagogické péče (PSPP). Kdy je tento předmět na Vaší škole uskutečňován?



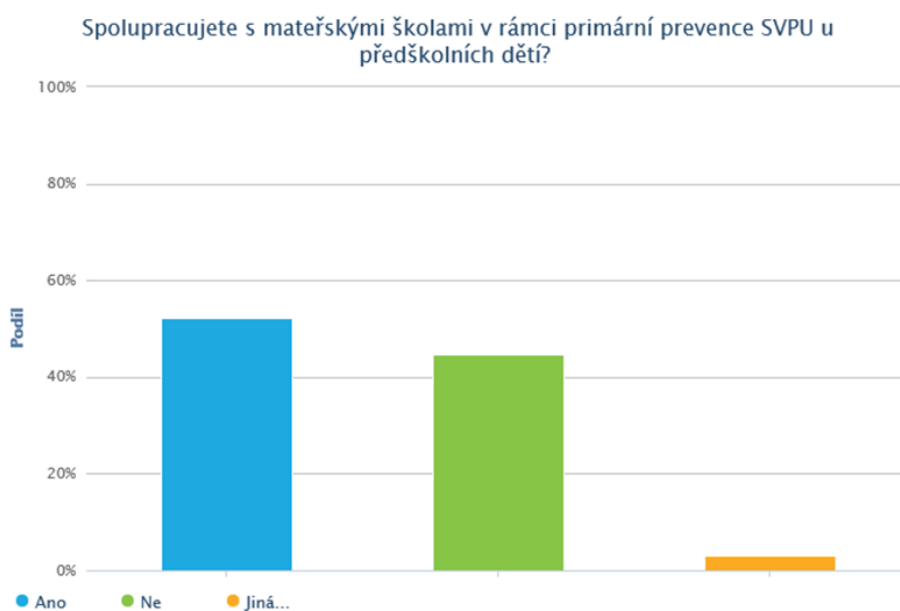
Graf č. 5 – Předmět speciálně pedagogické péče

Uskutečnění PSPP je závislé na pedagogických pracovnících školy. Tuto funkci nemohou vykonávat všichni. Pokud není ve škole nikdo, kdo je pro výkon kompetentní, záleží na interních domluvách s příslušnou poradnou. Jak jsme z průzkumu zjistili, PSPP probíhá jak mimo vyučování (52,3 %), tak během něj (49,2 %) z tzv. disponibilních hodin.

Během vyučování se na PSPP nejčastěji podílí školní speciální pedagog, což nám potvrzuje další výzkumná položka, která je zaměřena na pedagogy, kteří se na PSPP podílí. V **položce č. 10** respondenti uvedli následující: pedagog s rozšířenou klasifikací, pedagog prvního stupně s kurzem, školní psycholog, pedagog s vystudovaným učitelstvím i speciální pedagogikou, dyslektický asistent, externí pracovník. V několika případech jsme se setkali i s tvrzením, že tento předmět vykonává běžný učitel.

Položka č. 11 si klade za cíl získat informace ohledně nejčastěji používaných autorů, které pedagogové používají k reedukaci SVPU v předmětu speciálně pedagogické péče. 37 respondentů uvedlo Zelinkovou, 27 Bednářovou, 17 Pokornou. Dalšími zmiňovanými autory byli: Šup, Michalová, Nováková, Treuová, Jucovičová, Swierkoszová, Svoboda, Černá, Balharová...

Položka č. 12 – Spolupráce s mateřskými školami

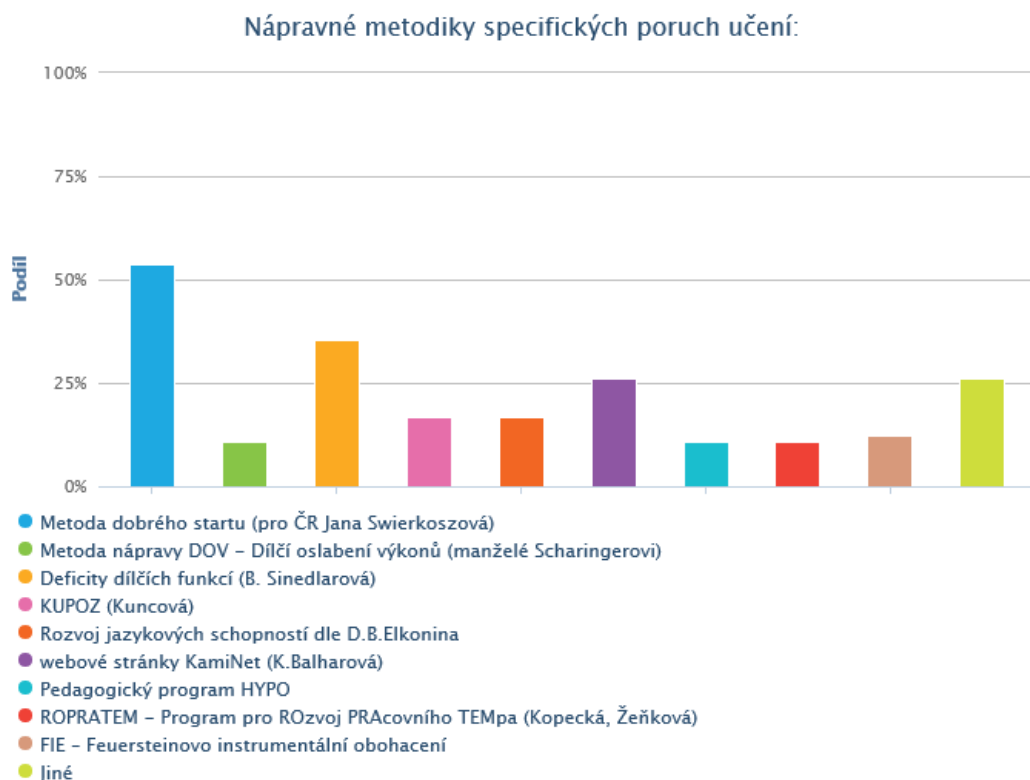


Graf č. 6 – Spolupráce s mateřskými školami jako forma primární prevence

Systém, který je postaven na prevenci, je funkční systém. Touto otázkou jsme měli v úmyslu zjistit připravenost školy na příchod žáků se SVP. Z grafu č. 6 vyplývá, že více než polovina respondentů (52,3 %) s mateřskými školami spolupracuje. Celkem 44,6 % nespolupracuje. Zbýlá 3 % uvedla, že jejich spolupráce není systematická nebo je natolik malá, že ji neuvedla jako spolupráci.

Následujícími položkami se dostáváme do kategorie, která se zabývá přímo reedukací SVPU. Zabývali jsme se metodikami na reedukaci všech oblastí, které se poruch učení týkají, rovněž také nápravou jednotlivých poruch. Přesněji se jednalo o dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii.

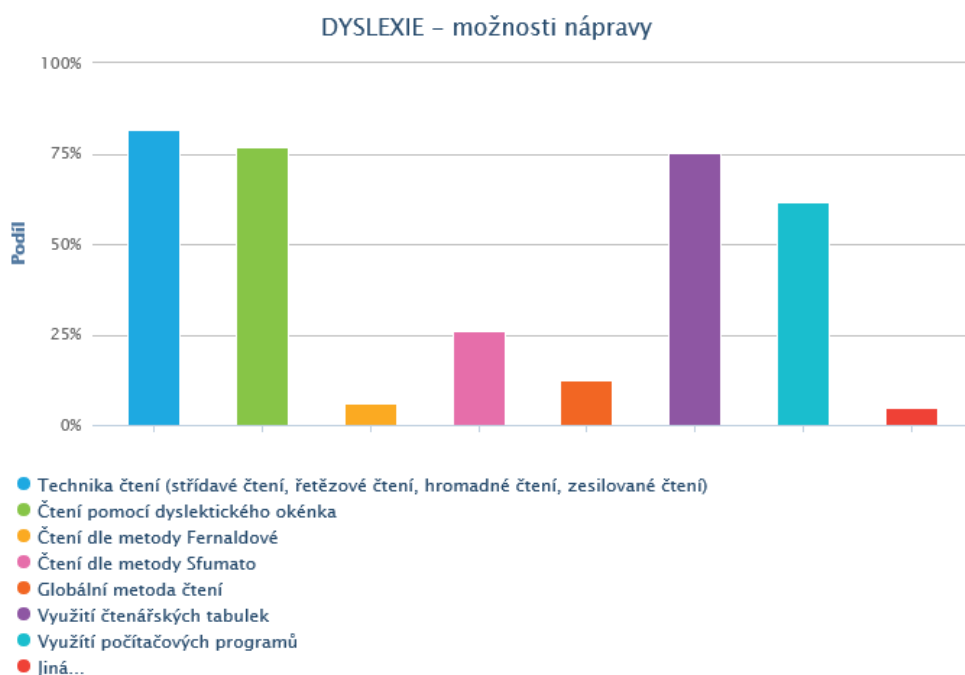
Položka č. 13 – Nápravné metodiky SVPU



Graf č. 7 – Nápravné metodiky

Graf č. 7 je zaměřený na nápravné metodiky. Nejvíce používanou metodou je Metoda dobrého startu, kterou do českého jazyka přeložila Jana Swierkoszová. Tato metoda je zastoupena v 53,8 %. Deficity dílčích funkcí (B. Sinedlarová) zvolilo 35,4 % respondentů. Webové stránky KamiNet (K. Balharová) používá 26,2 % zkoumaných škol. Terapeutický program KUPOZ (Kuncová) 16,9 %. Rozvoj jazykových schopností dle D. B. Elkonina 16,9 %. FIE – Feuersteinovo instrumentální obohacení 12,3 %. Metoda nápravy DOV – Dílčí oslabení výkonů (manželé Scharingerovi) 10,8 %. Pedagogický program HYPO 10,8 %. ROPRATEM – Program pro ROzvoj PRAcovního TEMpa (Kopecká, Žeňková) 10,8 %. Jiné 26,2 %.

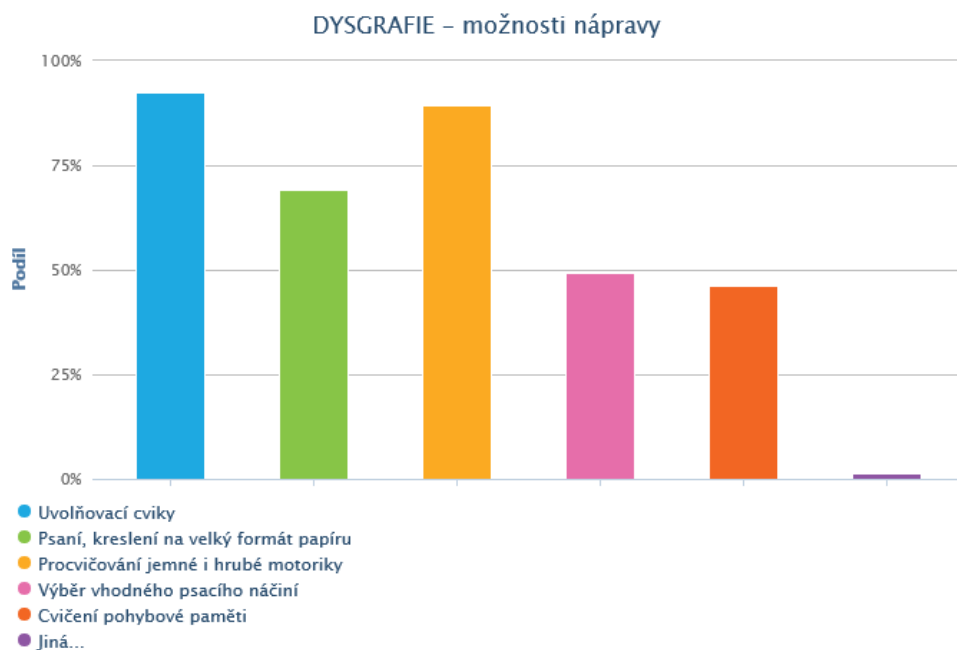
Položka č. 14 – Reeducace dyslexie



Graf č. 8 – Dyslexie

Z prvních dvou položek v grafu vidíme, že nejvíce škol klade důraz na procvičování čteného textu klasickou, zaběhnutou formou. Jiné metody čtení nejsou na základních školách v Moravskoslezském kraji moc zastoupené. Na základě různých technik čtení staví reeducaci 81,5 % škol, čtecí okénko používá 76,9 %. Z neklasických metod čtení je nejpoužívanější metoda Sfumato, a to ve 26,2 %. Čtenářské tabulky dává žákům číst 75,4 % škol. V kolonce využití počítačových programů můžeme vidět, že školy využívají možnosti, které nám doba přináší. Mezi dalšími možnostmi reeducace dyslexie uvedli respondenti postřehovací slabiky, rozvoj sluchové analýzy a syntézy, polštářky, kostky a muzikoterapii.

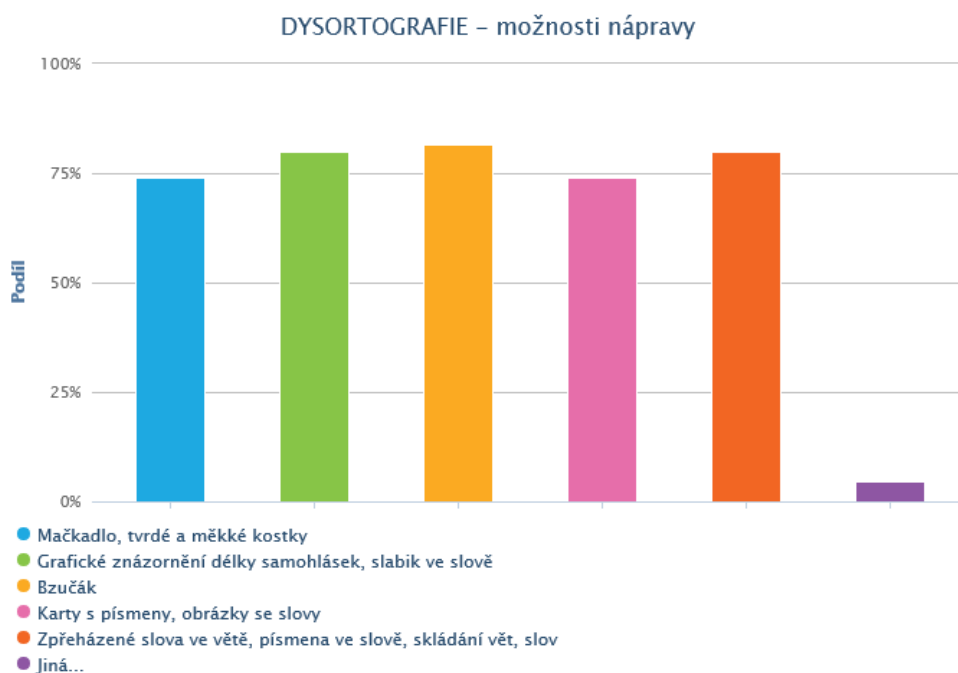
Položka č. 15 – Reedukace dysgrafie



Graf č. 9 – Dysgrafie

Reedukaci dysgrafie volí zkoumané školy nejčastěji formou uvolňovacích cviků (92,3 %). Spolu s uvolňovacími cviky úzce souvisí procvičování jemné a hrubé motoriky, kterou uskutečňuje 89,2 % respondentů. Dovolíme si říct, že cvičení pohybové paměti, kterou uvedlo jen 46,2 % respondentů je součástí dobře procvičené hrubé motoriky, ze které vychází jemná. Větší váhu přikládají respondenti procvičování na velkém formátu papíru (69,2 %) než výběru psacího náčiní (49,2 %).

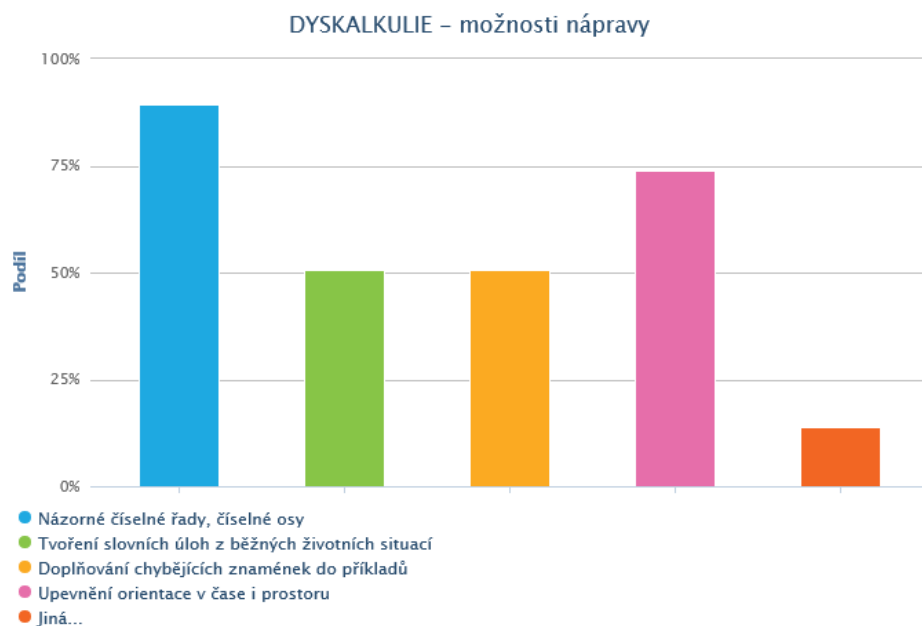
Položka č. 16 – Reeducace dysortografie



Graf č. 10 – Dysortografie

Reeducace dysortografie je specifická tím, že se skládá ze dvou narušených oblastí. Postihuje pravopis, zejména vyskytujícími se specifickými dysortografickými chybami, rovněž v upevnění a uplatnění gramatických jevů. V nabízených možnostech jsme se snažili zahrnout návrhy na reeducaci obou oblastí. Z výzkumu vidíme, že graf je vcelku vyrovnaný. Mimo výše nabízené, uvedli respondenti práci na počítačových programech, práci s Logico Piccolo, materiály z EDUPRAXE s.r.o., nácvik sluchového vnímání, sluchové analýzy a syntézy. Procentuálně můžeme graf vyhodnotit následovně: mačkadlo, tvrdé a měkké kostky 73,8 %, grafické znázornění délky samohlásek, slabik ve slově 80 %, bzučák 81,5 %, karty s písmeny, obrázky se slovy 73,8 %, zpřeházená slova ve větě, písmena ve slově, skládání vět, slov 80 %.

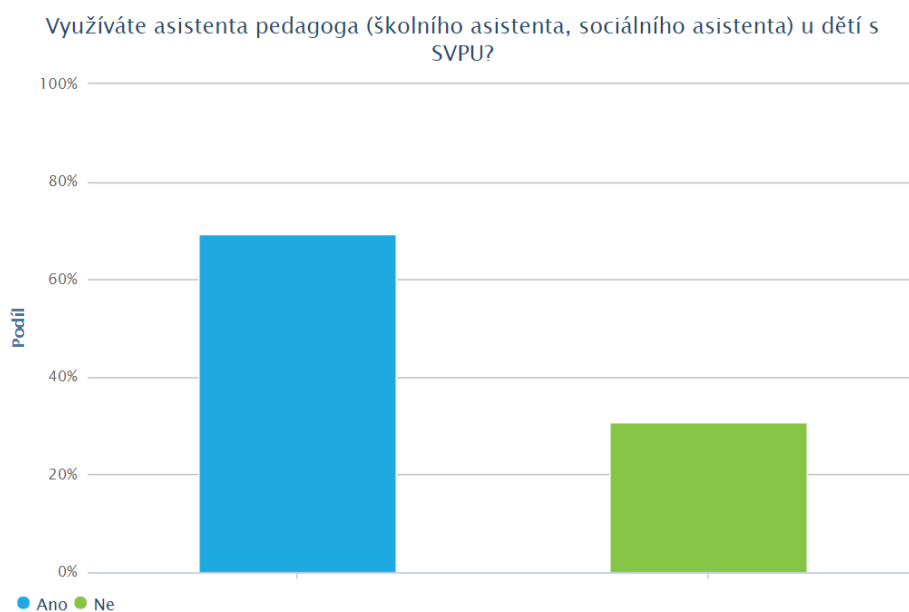
Položka č. 17 – Reedukace dyskalkulie



Graf č. 11 – Dyskalkulie

Dyskalkulie je podstatně jiná porucha než výše zkoumané, její reedukace se zaměřuje na podporu matematických dovedností, logického myšlení a orientace v prostoru i čase. Opět jsme se všechny tyto kategorie snažili zahrnout do možných odpovědí na tuto výzkumnou položku. Nejvíce užívané jsou názorné řady a osy čísel, a to v 89,2 % případů. Druhým nejužívanějším je právě způsob upevňování orientace v čase i prostoru (73,8 %). Reedukaci pomocí doplňování chybějících znamének do příkladů a vytváření slovních úloh na základě běžných, pro dítě známých, situací uskutečňuje 50,8 % tázaných základních škol.

Položka č. 18 – Asistent pedagoga

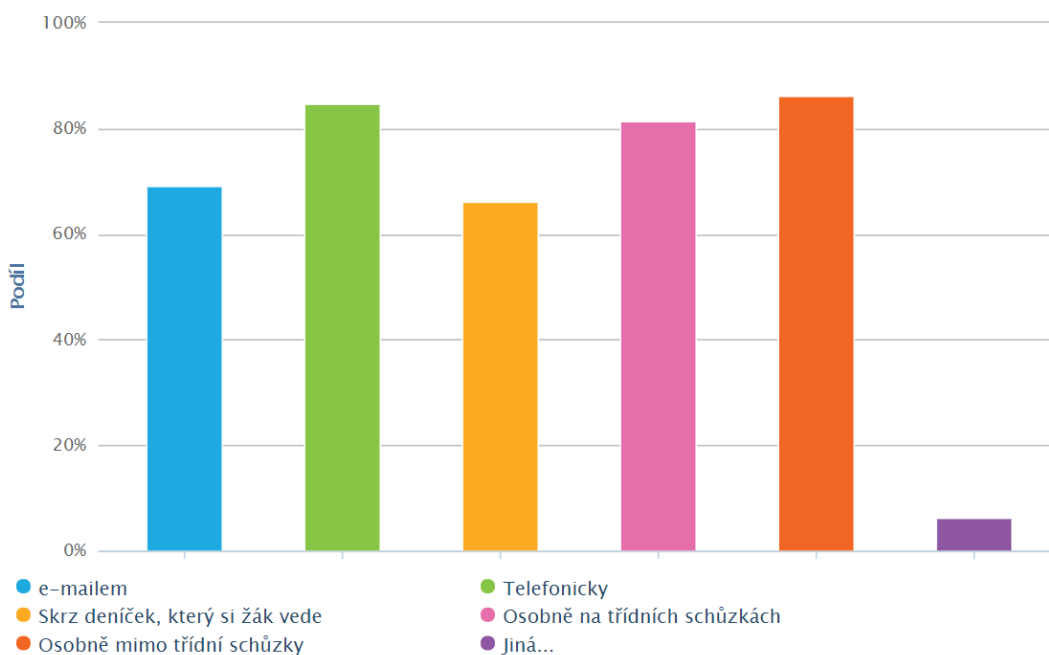


Graf č. 12 – Využití asistenta pedagoga

Personální podpora je jedním z podpůrných opatření, které je poskytováno žákům s třetím a vyšším stupněm podpůrných opatření. Vzhledem k častějšímu výskytu žáků s druhým stupněm podpůrných opatření (Graf č. 4) se dá logicky odvodit, že asistent pedagoga nebude v tolika případech přítomen. Z výsledků však můžeme vidět, že i asistent pedagoga má u žáků se SVPU své místo a je jim oporou při jejich vzdělávací cestě. Asistenta pedagoga u těchto žáků využívá 69,2 %, což je 45 dotazovaných škol. Ve zbylých 20 zařízeních (30,8 %) žáci se SVPU asistenta pedagoga nevyužívají.

Položka č. 19 – Komunikace školy se zákonnými zástupci

Vyberte, jakou formou probíhá komunikace školy se zákonnými zástupci žáka.



Graf č. 13 – Komunikace školy se zákonnými zástupci

Poslední položenou výzkumnou položkou byla komunikace školy se zákonnými zástupci žáka. Spolupráce tohoto charakteru je neodmyslitelnou součástí vzdělávacího procesu a vývoje žáka. Tato otázka nám dokázala, že komunikace na školách probíhá rovnou několika způsoby. Mezi další možnosti uvedli respondenti způsoby komunikace, které přináší doba a nejsou běžné na každé škole. Jedná se o tzv. elektronické žákovské knížky nebo portály, jako je například škola OnLine, dm Software a jiné.

Procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí je následující: e-mail 69,2 %, telefon 84,6 %, deníček 66,2 %, třídní schůzky 81,5 %, osobní konzultace 86,2 %.

5.4 Shrnutí a diskuze

5.4.1 Odpovědi na výzkumné otázky

V tomto oddíle si na základě provedeného výzkumu odpovíme na výzkumné otázky, jež jsme si před samotným výzkumem stanovili a následně je uvedli na začátku praktické části, v kapitole Cíle výzkumu.

První výzkumnou otázku máme podloženou grafem č.1, který se zabýval stavem školního poradenského pracoviště. Nejčastěji zmiňovaným členem je výchovný poradce, který pracuje na šedesáti školách. Školní metodik prevence tvoří pracoviště na padesáti jedna školách. **Úplné poradenské pracoviště se všemi čtyřmi členy má pak 24,6 %, tj. šestnáct zastoupených škol.**

Druhá výzkumná otázka se zajímá o žáky s SVPU a kombinace s jiným znevýhodněním. Tuto otázku nám graficky zobrazuje graf č.2. **Kombinace je nejčastější s ADHD/ADD a to v 78,5 %.** Ačkoli se náš výzkum více tímto problémem nezabýval, dovolíme si podotknout, že poruchy pozornosti ať už v kombinaci s hyperaktivitou nebo bez ní mohou velmi negativně ovlivnit nejen reedukaci SVPU, ale celkovou motivaci a úspěšnost žáka po dobu povinné školní docházky.

Třetí výzkumná otázka zobrazena grafem č.3 zjišťuje formu integrace žáků. Na základě výsledků, můžeme říct, že ve zkoumané oblasti je nejčastější **individuální integrace** a to v **95,4 %**. Studijní oddělení se na zkoumaných školách v Moravskoslezském kraji nevyskytuje vůbec.

Čtvrtá otázka se zabývá stupněm podpůrných opatření. Je znázorněna grafem č.4 a uvádí nám míru podpory **druhého stupně PO značně větší, než je stupeň PO 3**. V souvislosti s tímto zjištěním zde zmíníme i graf č.12, který poukazuje na přítomnost asistenta pedagoga u žáků s SVPU. Kombinace těchto dvou zjištění je rozporuplná, jelikož je většina žáků s SVPU v druhém stupni PO, který žákovi vzhledem k vyhlášce č. 27/2016 Sb. personální podporu neposkytuje.

Pátá otázka má za cíl zjistit dobu uskutečňování PSPP. Z výsledků znázorněných v grafu č. 5 je zřejmé, že žádná z možností výrazně nepřevyšuje. **Mimo vyučování probíhá PSPP na 52,3 % škol, a během, z disponibilních hodin na 49,2 % škol.**

Šestá výzkumná otázka zjišťuje, zda existuje spolupráce základních škol se školami mateřskými. Z výsledků (graf č. 6) nám vyšlo, že **52,3 % škol s mateřskými školami spolupracuje**. Otázkou zůstává, jak spolu tyto dvě instituce spolupracují. Myslíme si, že tato

otázka by si zasloužila být prozkoumaná více do hloubky. Z odpovědí respondentů můžeme usoudit, že v rámci primární prevence je zde pouze jakési povědomí o nově příchozích žácích.

5.4.2 Verifikace hypotéz

Stanovené hypotézy ověřujeme pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Schéma čtyřpolní tabulky i vzorec pro výpočet uvádíme dle Chrásky (2016).

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad-bc)^2}{(a+b) \cdot (a+c) \cdot (b+d) \cdot (c+d)}$$

Formulace hypotézy 1, postavené na položkách 1 a 5, je následující:

H₀: Na úplnost školního poradenského pracoviště nemá vliv lokalita školy – město x vesnice.

H_A: Na úplnost školního poradenského pracoviště má vliv lokalita školy – město x vesnice.

Data získaná z výzkumu uvádíme pro přehlednost do tabulky č. 4

Tabulka č. 4 – Hypotéza 1

	Úplné ŠPP	Neúplné ŠPP	
Město	13	27	40
Vesnice	2	23	25
	15	50	65

Zjišťujeme, že výsledná hodnota $\chi^2 = 5,202$, v porovnání s kritickou hodnotou 6,635 při stupni volnosti 1 a hladině významnosti 0,01 je nižší. V tomto případě přijímáme hypotézu nulovou a odmítáme hypotézu alternativní. Ve zkoumané oblasti tedy sledujeme, že **lokalita školy nemá vliv na úplnost školního poradenského pracoviště.**

Formulace hypotézy 2, postavené na položkách 2 a 5, je následující:

H₀: Přítomnost školního speciálního pedagoga není vázána na celkový počet žáků ve škole.

H_A: Přítomnost školního speciálního pedagoga je vázána na celkový počet žáků ve škole.

Data získaná z výzkumu uvádíme pro přehlednost do tabulky č. 5

Tabulka č. 5 – Hypotéza 2

	Speciální pedagog je součástí ŠPP	Speciální pedagog není součástí ŠPP	
Škola s počtem žáků do 300	7	25	32
Škola s počtem žáků nad 300	25	8	33
	32	33	65

V případě hypotézy 2 docházíme k zjištění, že výsledná hodnota $\chi^2 = 18,871$, v porovnání s kritickou hodnotou 6,635 při stupni volnosti 1 a hladině významnosti 0,01 je vyšší, proto přijímáme hypotézu alternativní a odmítáme hypotézu nulovou. Ve zkoumané oblasti tedy sledujeme, že **přítomnost školního speciálního pedagoga je vázána na celkový počet žáků ve škole.**

Závěr

Bakalářská práce přináší náhled na aktuální stav základních škol v Moravskoslezském kraji v oblasti poskytované podpory žákům se SVPU. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládala ze tří kapitol popisujících obecné poznatky o SVPU. V první kapitole se jednalo o etiologii SVPU z různých hledisek. Dále klasifikaci a popis, či projevy jednotlivých druhů SVPU. Druhá kapitola obsahovala zásady reedukace. Jak obecné, tak konkrétní. V poslední kapitole teoretické části se hovořilo o současné legislativě, která žáky s SVP doprovází po celou dobu vzdělávacího procesu. Poukázala na roli školního poradenského pracoviště jako poskytovatele pomoci a podpory ve škole a na školská poradenská zařízení na úrovni mimoškolní. Současně vymezila pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytování patřičných stupňů podpůrných opatření.

V praktické části se dostáváme blíže k datům, která byla získaná formou dotazníkového šetření, spadajícího do kvantitativních metod výzkumu. Praktická část sledovala poskytovanou podporou žákům s SVPU na základních školách v Moravskoslezském kraji. Výzkumné šetření bylo realizováno formou elektronického dotazníku. Pro vlastní výzkum byl stanoven hlavní cíl práce, výzkumné otázky a dvě hypotézy, které byly následně ověřeny pomocí testu chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

Vzhledem k rozsahu zkoumané oblasti hodnotíme výběr elektronického dotazníkového šetření kladně. V případě potřeby hlubšího zkoumání, které je v některých oblastech žádoucí, by bylo vhodné například zmenšit územní celek zkoumání a navštívit školy osobně v rámci kvalitativního výzkumu a realizovat například rozhovory.

Na základě zjištěných poznatků, získaných z šedesáti pěti základních škol v Moravskoslezském kraji, jsme dospěli k názoru, že míra poskytované podpory a prováděných intervenčních technik u žáků se SVPU, uskutečňovaných v předmětech speciálně pedagogické péče i mimo ně, je komplexní a žádná ze složek není opomíjena.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BABTIE, Patricia a Jane EMERSON. 2018. *Dítě s dyskalkulií ve škole*. 1.vydání. Přeložil Marie TĚTHALOVÁ. Praha: Portál. 152 s. ISBN 978-80-262-1304-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2012. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.

BLAŽKOVÁ, Růžena. 2009. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 108 s. ISBN 978-80-210-5047-1.

Definition of Dyslexia – International Dyslexia Association. *International Dyslexia Association – ...until everyone can read!* [online]. Copyright © 2019 [cit. 2019-01-09]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>.

DVOŘÁK, Josef. 2001. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. 223 s. ISBN 80-902536-2-8.

CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANDERKOVÁ, Dita, Jitka KENDÍKOVÁ, Jarmila KLÉGROVÁ, Iva STRNADOVÁ, Jana SWIERKOSZOVÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. *SPU a ADHD*. 2016. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-215-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vydání. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.

KOŠČ, Ladislav. 1972. *Psychológia matematických schopností*. 1. vydání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 276 s.

MIKULAJOVÁ, Marina. Špecifické poruchy učenia. In: KEREKRETIOVÁ, Aurélia a kol. 2016. *Logopédia*. 1. vydání. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave vo Vydavateľstve UK. 342 s. ISBN 978-80-223-4165-3.

MKN-10. ÚZIS ČR. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. 2018 [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

NOVÁK, Josef. 2004. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*. 3. vydání, zcela přeprac., rozš. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 125 s. ISBN 80-7311-029-6.

POKORNÁ, Věra. 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vydání. Praha: Portál. 336 s. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, Věra. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. 1. vydání. Praha: Portál. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 2018-01-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

SLOWÍK, Josef. 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 160 s. ISBN 9788024717333.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. 2007. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. 616 stran. ISBN 978-80-7367-340-6.

Vyhláška č. 197/2016 Sb. „*Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky*“

Vyhláška č. 27/2016 Sb. „*o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*“

Zákon č. 561/2004 Sb. „*o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*“

Zákon č. 563/2004 Sb. „o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů“

ZELINKOVÁ, Olga. 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. vydání. Praha: Portál. 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 – Složení školního poradenského pracoviště

Graf č. 2 – Kombinace specifických vývojových poruch s jiným znevýhodněním

Graf č. 3 – Formy integrace žáků se SVPU

Graf č. 4 – Stupeň podpůrných opatření

Graf č. 5 – Předmět speciálně pedagogické péče

Graf č. 6 – Spolupráce s mateřskými školami jako forma primární prevence

Graf č. 7 – Nápravné metodiky

Graf č. 8 – Dyslexie

Graf č. 9 – Dysgrafie

Graf č. 10 – Dysortografie

Graf č. 11 – Dyskalkulie

Graf č. 12 – Využití asistenta pedagoga

Graf č. 13 – Komunikace školy se zákonnými zástupci

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Charakteristika respondentů

Tabulka č. 2 – Počet žáků na zkoumaných základních školách

Tabulka č. 3 – Počet žáků se SVP a SVPU na zkoumaných školách

Tabulka č. 4 – Hypotéza 1

Tabulka č. 5 – Hypotéza 2

SEZNAM ZKRATEK

ADHD/ADD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder/ Attention Deficit Disorder

EU – Evropská unie

IDA – International Dyslexia Association

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PO – Podpůrné opatření

PSPP – Předmět speciálně pedagogické péče

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základní vzdělávání

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

SVPU – Specifické vývojové poruchy učení

ŠPP – Školní poradenské pracoviště

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

WHO – World health organization

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1 Dotazník k bakalářské práci

Příloha č. 1 Dotazník k bakalářské práci

Dobrý den,

jsem studentka Speciální pedagogiky – intervence na Univerzitě Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci. Věnujte prosím několik málo minut vyplnění následujících otázek týkajících se intervenčních technik u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení (dále jen SVPU) na základních školách v Moravskoslezském kraji.

Vaše odpovědi a výsledky dotazníku zůstanou anonymní a budou použity výhradně pro bakalářskou práci.

Předem mnohokrát děkuji za Vaše odpovědi.

Nikola Vrbická

Intervenční techniky u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení na základních školách v Moravskoslezském kraji

Položka č.1

Název vaší základní školy:

pokud si přejete, aby tento dotazník zůstal anonymní, napište prosím, zda se vaše škola nachází ve městě či na vesnici a jestli je pro oba stupně základního vzdělávání.

Položka č.2

Celkový počet žáků na ZŠ:

Položka č.3

Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

Položka č.4

Počet žáků se specifickými vývojovými poruchami učení:

Položka č.5

Složení školního poradenského pracoviště. Zatrhněte, pokud je daná osoba součástí školního poradenského pracoviště.

- Výchovný poradce
- Metodik prevence
- Školní psycholog

- Speciální pedagog
- Sociální pedagog

Položka č.6

Vyskytují se u Vašich žáků se SVPU kombinace s jiným znevýhodněním?

- Narušená komunikační schopnost
- ADHD/ADD
- Sociální znevýhodnění
- Jiná:

Položka č.7

Žáci s SVPU jsou integrováni následujícím způsobem:

- Individuálně
- Formou zřízené třídy dle §16 ŠZ
- Formou zřízeného oddělení dle §16 ŠZ
- Formou studijní skupiny dle §16 ŠZ

Položka č.8

Který stupeň podpůrných opatření u žáků s SVPU je častější?

- PO druhého stupně
- PO třetího stupně
- Jiná

Položka č.9

Jedno z podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením je předmět speciálně pedagogické péče (PSPP). Kdy je tento předmět na Vaší škole uskutečňován?

Nezaměňujte s pedagogickou intervencí

- Před vyučováním/ po vyučování
- Během vyučování
- Není uskutečňován

Položka č.10

Popište vzdělání pedagogického pracovníka, který se žákům v PSPP věnuje.

Položka č.11

Vypište prosím minimálně 3 autory odborné literatury, pracovních sešitů, které nejraději používáte k nápravě SVPU.

Položka č.12

Spolupracujete s mateřskými školami v rámci primární prevence SVPU u předškolních dětí?

Položka č. 13

Nápravné metodiky specifických poruch učení:

Vyberte techniky, které aplikujete při práci s žáky s SVPU.

- Metoda dobrého startu (pro ČR Jana Swierkoszová)
- Metoda nápravy DOV – Dílčí oslabení výkonů (manželé Scharingerovi)
- Deficity dílčích funkcí (B.Sindelarová)
- KUPOZ (Kuncová)
- Rozvoj jazykových schopností dle D.B.Elkonina
- Webové stránky KamiNet (K.Balharová)
- Pedagogický program HYPO
- ROPRATEM – Program pro ROzvoj PRAcovního TEMpa (Kopecká, Žeňková)
- FIE – Feuersteinovo instrumentální obohacení
- Jiné

Položka č. 14

DYSLEXIE-možnosti nápravy:

Vyberte Vámi používané druhy nápravy, do pole Jiné napište prosím jiné, nejužívanější formy.

- Technika čtení (střídané čtení, řetězové čtení, hromadné čtení, zesilované čtení)
- Čtení pomocí dyslektického okénka
- Čtení dle metody Fernaldové
- Čtení dle metody Sfumato
- Globální metoda čtení
- Využití čtenářských tabulek
- Využití počítačových programů
- Jiné...

Položka č.15

DYSGRAFIE-možnosti nápravy:

Vyberte Vámi používané druhy nápravy, do pole Jiné napište prosím jiné, nejužívanější formy.

- Uvolňovací cviky
- Psaní, kreslení na velký formát papíru
- Procvičování jemné i hrubé motoriky

- Výběr vhodného psacího náčiní
- Cvičení pohybové paměti
- Jiné...

Položka č.16

DYSORTOGRAFIE-možnosti nápravy:

Vyberte Vámi používané druhy nápravy, do pole Jiné napište prosím jiné, nejužívanější formy.

- Mačkadlo, tvrdé a měkké kostky
- Grafické znázornění délky samohlásek, slabik ve slově
- Bzučák
- Karty s písmeny, obrázky se slovy
- Zpřeházené slova ve větě, písmena ve slově, skládání vět, slov
- Jiné...

Položka č.17

DYSKALKULIE-možnosti nápravy:

Vyberte Vámi používané druhy nápravy, do pole Jiné napište prosím jiné, nejužívanější formy.

- Názorné číselné řady, číselné osy
- Tvoření slovních úloh z běžných životních situací
- Doplnování chybějících znamének do příkladů
- Upevnění orientace v čase i prostoru
- Jiné...

Položka č.18

Využíváte asistenta pedagoga (školního asistenta, sociálního asistenta) u dětí se SVPU?

- Ano
- Ne

Položka č.19

Vyberte, jakou formou probíhá komunikace školy se zákonnými zástupci žáka.

- E-mailem
- Telefonicky
- Skrz deníček, který si žák vede
- Osobně na třídních schůzkách
- Jiná...

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Nikola Vrbická
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Kytnarová
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Intervenční techniky u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení na základních školách v Moravskoslezském kraji
Název v angličtině:	Intervention techniques of pupils with specific developmental learning difficulties at primary schools in Moravian-Silesian Region
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá zjištěním poskytované podpory žákům se specifickými vývojovými poruchami učení na základních školách v Moravskoslezském kraji. Je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá z obecných informací o specifických vývojových poruchách učení, jejich klasifikaci, etiologii, charakteristice, reedukaci a podpoře poskytované žákovi ze strany školy a školského poradenského zařízení. Praktická část obsahuje interpretaci výsledků dotazníkového šetření, které mapuje intervenční techniky u výše zmíněných žáků.
Klíčová slova:	Intervence, specifické vývojové poruchy učení, reedukace specifických vývojových poruch učení, žák, základní škola
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis focuses on detection of provided support of pupils with specific developmental learning disorders at primary schools in Moravian-Silesian Region. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part consist of general information of specific developmental learning disorders, it's classification, etiology, characteristics, reeducation and a support provided to the pupil by the institution and the school's counseling department. The practical part includes an interpretation of outcomes of the

	survey which reveals interventional techniques of given pupils.
Klíčová slova v angličtině:	Intervention, specific developmental learning difficulties, reeducation, pupils, primary school
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Dotazník k bakalářské práci
Rozsah práce:	57 stran
Jazyk práce:	Český