

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Činnost školního speciálního pedagoga v rámci inkluzivní podpory žáků se
specifickými poruchami učení na základní škole

Action of school special education teacher in inclusion support of pupils with
specific learning disabilities in primary school

Bc. Soňa Sejkorová

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Vanda Hájková Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: N SPG- VZ

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Činnost školního speciálního pedagoga v rámci inkluzivní podpory žáků se specifickými poruchami učení na základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

-

V Praze, dne 16.4.2023

Poděkování

Děkuji paní doc. PaedDr. Vandě Hájkové Ph.D., za odborné vedení práce, věcné komentáře a především ochotu a čas, který mi věnovala v průběhu zpracování mé diplomové práce i po celou dobu vzdělávání.

Poděkování patří všem žákům- respondentům za ochotu a nadšení při aplikaci různorodých metod v rámci výzkumu při reedukační péči.

Upřímně děkuji své rodině a blízkým, kteří mi intenzivně pomáhali po dobu studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá činnostmi školního speciálního pedagoga na základní škole, zaměřené na reedukační podporu žáků se specifickými poruchami učení.

Teoretická část se zaměřuje na vymezení profese školního speciálního pedagoga, jejího legislativního vymezení a kvalifikací. Popsány jsou činnosti školního speciálního pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání, inkluzivní vzdělávání a postupy pro jeho realizaci na základních školách. Vymezeny jsou jednotlivé činnosti školního speciálního pedagoga, spadající do kompetencí vyplývající z profese, se zaměřením na reedukační postupy u žáků se specifickými poruchami učení, konkrétněji u žáků s dyslexií.

V praktické části se formou empirického výzkumu zabývala tvorbou reedukačního postupu inspirovaného u metod užívaných pro rozvoj kognitivních funkcí osob se zdravotním postižením, především u osob se sluchovým a zrakovým postižením. Porovnáním pretestu a posttestu kognitivních funkcí pomocí nestandardizovaného testu, vytvořeného pro výzkum, byla zjišťována efektivnost nastaveného reedukačního opatření.

Výzkum má pomoci školním speciálním pedagogům, ulehčit jim plánování hodin předmětu speciálně pedagogické péče a poukázat na možnosti, které se jim nabízí pro výběr stimulačních metod práce se žáky s dyslexií.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní speciální pedagog, základní škola, speciálně-pedagogická intervence, reedukace, inkluze, žáci se specifickými poruchami učení

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the activities of a school special pedagogue at a primary school focused on the re-educational support of pupils with specific learning disabilities.

The theoretical part focuses on the definition of the profession of a school special pedagogue, its legislative definition and qualifications. The activities of the school special pedagogue, legislative definition and qualifications. The activities of the school special pedagogue in the framework of inclusive education, inclusive education and procedures for its implementation in elementary schools are described. The individual activities of a school special pedagogue falling within the competences resulting from the profession are defined with a focus on re-education procedures for pupils with specific learning disorders with a focus on pupils with dyslexia.

The practical part in the form of empirical research dealt with the creation of a re-education procedure inspired by the methods used for the development of cognitive functions of persons with disabilities especially for persons with hearing and visual impairments. By comparing the pretest and posttest of cognitive functions using a non-standardized test created for this research. Effectiveness of the set reeducation measure was being found out.

The research is intended to help school special pedagogues to make it easier for them to plan lessons for the subject of special pedagogical care and to point out the possibilities offered to them for choosing stimulation methods for working with pupils with dyslexia.

KEYWORDS

school special education teacher, elementary school, special education intervention, re-educational, inclusion, pupils with specific learning disabilities

Obsah

Úvod.....	9
1 Profese speciálního pedagoga.....	11
1.1 Legislativní vymezení.....	11
1.2 Kvalifikace.....	13
2 Činnost školního speciálního pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání.....	14
2.1 Vymezení inkluzivního vzdělávání.....	15
2.1.1 Principy inkluze ve vzdělávání na základní škole.....	18
2.1.2 Evaluace inkluzivních podmínek školy.....	20
2.1.3 Postupy pro realizaci inkluze ve vzdělávání.....	22
2.2 Činnosti školního speciálního pedagoga na základní škole.....	25
2.2.1 Intervenční činnost.....	25
2.2.2 Metodická a koordinační činnost.....	26
2.2.3 Speciálně pedagogická diagnostika a despitaž.....	29
2.2.4 Administrativa.....	31
3 Reedukační postupy u žáků se specifickými poruchami učení.....	32
3.1 Žák se specifickou poruchou učení.....	32
3.1.1 Projevy specifických poruch učení.....	34
3.2 Proces reedukace.....	36
3.2.1 Oslabené dílčí funkce u žáka s dyslexií.....	38
3.2.2 Reedukace žáka s dyslexií zaměřená na čtenářský výkon.....	41
4 Tvorba reedukačního opatření pro žáky s dyslexií.....	44
4.1 Cíle výzkumu.....	44
4.1.1 Výzkumné otázky.....	45
4.2 Metodologie výzkumu.....	45

4.3	Charakteristika výzkumného šetření.....	47
4.3.1	Portfolio pro školního speciálního pedagoga.....	63
4.3.2	Charakteristika vybraných reedukačních metod.....	65
4.4	Analýza a interpretace získaných dat.....	83
4.5	Závěry a doporučení pro speciálně pedagogickou praxi.....	106
5	Seznam použitých informačních zdrojů.....	110
5.1	Použitá literatura.....	110
5.2	Elektronické zdroje.....	115
5.3	Citovaná legislativa.....	117
	Seznam příloh.....	117

Úvod

Téma diplomové práce je mi velice blízké a vychází z mého zaměstnání, které jsem začala v roce 2021 vykonávat. Profese školního speciálního pedagoga je pro mě výjimečná svou komplexností v rámci činností, které spadají do kompetence vyplývající z profese. Hlavní doménou profese školního speciálního pedagoga na ZŠ je zajišťování inkluzivního vzdělávání, tzn. vyrovnávání příležitostí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Problematiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami studuji již od bakalářského studia a snažím se o ni hloubkově zajímat.

Změna, o které pojednává tato práce, se dá interpretovat do takzvané pyramidové stupnice, kdy na špici pyramidy stojí samotná škola. Škola se prostřednictvím vhodných kroků školního speciálního pedagoga může stát institucí se statutem, který je pro rodiče velmi lákavý. Je to statut dobré inkluzivní školy, která přijímá všechny žáky bez rozdílu a umí je vhodně a citlivě začlenit do již heterogenní třídy. Dále s těmito žáky umí pracovat a tím v nich rozvíjet potřebné vzdělávací schopnosti a zároveň je motivovat pro práci. V neposlední řadě je taková škola vřelá ke spolupráci s rodiči, kteří s důvěrou ve školu, pro kterou se rozhodli, předávají své dítě do neznámého kolektivu, což pro ně může být často velmi náročné.

Školní speciální pedagog může poskytnout osvětu všem činitelům školy, kteří často ještě v těchto dobách nejsou připraveni na to, přijmout žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Bohužel netuší, co takový žák při vzdělávání potřebuje a bojí se, že to bude pouze práce navíc, které mají už tak dost. Vedení školy se tak často obává přijetí žáků se SVP, jelikož takový žák snižuje prestiž školy a bojí se reakce rodičů a ostatních dětí ze třídy.

Ale především, co je nejdůležitější, školní speciální pedagog může ovlivnit sebepojetí žáka. Může mu pomoci se lépe a snadněji vzdělávat, poskytnout mu ztracenou sebedůvěru a úspěch v třídním kolektivu. V jeho kompetencích je provádět dítě se speciálními vzdělávacími potřebami celým školním obdobím, prostřednictvím jednotlivých kroků. Tyto kroky žákovi poskytnou motivaci pro studium, sebedůvěru a umožní mu tak maximální možnou míru uplatnění jeho silných stránek osobnosti, či vzdělávacích

schopností, při postupu do dalších životních fází, které přicházejí po ukončení povinné školní docházky.

Inkluze, nyní spíše pojem společné vzdělávání, je aktuální téma, které se neustále vyvíjí na základě zkušeností. Diplomová práce se zaměřuje na inkluzivní vzdělávání očima začínajícího školního speciálního pedagoga. Tím, co je v jeho kompetencích změnit, posunout, pomocí zjištěných, ověřených způsobů pro vzdělávání na základní škole. Výzkumným šetřením se zjišťuje, kam tyto způsoby vedly, jaké se objevily překážky či naopak pozitivní dopady při snaze o inkluzivní vzdělávání na základní škole.

Teoretická část práce zahrnuje popis profese speciálního pedagoga z aktuálního i historického hlediska. Je v ní popsán posun ve vnímání profese, který proběhl po roce 89 a vymezil jí směr, kterým se ubírá dodnes.

Dále obsahuje informace o profesi školního speciálního pedagoga v rámci inkluzivního pojetí. Jaké činnosti, povinnosti a kroky zahrnuje. Zvláštní důraz se bere na kapitolu 3. s názvem Reedukační postupy u žáků se specifickými poruchami učení.

Obecným cílem diplomové práce je poskytnout a soubor kroků školního speciálního pedagoga na základní škole, které spadají do jeho kompetencí v rámci speciálně pedagogické péče.

Hlavním cílem výzkumného šetření je sestavení a výzkumné ověření reedukačního programu školního speciálního pedagoga pro žáky s dyslexií. Jedním ze zásadních přístupů v inkluzivním vzdělávání je holistické vnímání vzdělávání všech žáků bez rozdílů. Proto je volba reedukačních metod inspirována metodami užívanými při reedukační činnosti s žáky s určitými typy znevýhodnění. Práce se snaží poskytnout ucelený postup, kterým může školní speciální pedagog pomoci škole k získání kompetencí a přijetí proinkluzivních zásad. Takovou školu budou rodiče pro své děti vyhledávat.

1 Profese speciálního pedagoga

1.1 Legislativní vymezení

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým se řadí i žáci se specifickými poruchami učení jsou z hlediska jejich definice vymezeni v zákoně č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2005 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* tzv. školského zákona. Jako žáci potřebují „*ke svému vzdělávání poskytnutí podpůrných opatření*“ (Zelinková, Černá, Zitková 2020). Zákon v § 16 pojednává o metodách, formách a obsahu vzdělávání, na které mají právo studenti se SVP, odpovídajících jejich možnostem a vzdělávacím potřebám. Zákon objasňuje typy podpůrných opatření, které jsou žákům přiznány po komplexní diagnostice ve školském poradenském zařízení, v důsledku jejich speciálních vzdělávacích potřeb a dále stanoví vhodné podmínky pro vzdělávání, které zahrnují i veškeré speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou (Šmelová, Souralová, Petrová a kol., 2017).

Ve školském zákoně jsou jako jedinci s postižením označeni ti lidé, kteří jsou postiženi tělesně, mentálně, sluchově, zrakově, lidé s vadami řeči nebo se souběžným postižením více vadami, vývojové poruchy chování, učení či autismus. Dále jsou žáci se SVP a jejich práva vymezeny vyhláškou MŠMT č. 27/2016 Sb. *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. a její poslední novela č. 248/2019 Sb. Osoby se speciálními vzdělávacími potřebami jsou jedinci se zdravotním znevýhodněním, postižením či sociálním znevýhodněním. Zmíněná vyhláška č. 27/2016 Sb. konkrétně vymezuje podpůrná opatření, na které mají právo všichni děti, žáci či studenti se SVP. Při přidělení podpůrného opatření 1-5 stupně, nabývá žákům právo na speciální formy, metody a postupy výuky, metodické, didaktické materiály, speciální učebnice, rehabilitační pomůcky, předmět speciálně pedagogické péče, úpravy dle individuálně vzdělávacího plánu, služby asistenta pedagoga aj. (Hájková, Strnadová, 2010). Pozice asistenta

pedagoga, jehož role je v inkluzivním vzdělávání nezastupitelná, je vymezena ve školském zákoně č. 82/2015 Sb. Na základě informací v zákoně může funkci asistenta pedagoga ve škole ředitel zřídit v případě, je-li do třídy zařazen žák se SVP a školské poradenské zařízení tak rozhodlo v doporučení pro vzdělávání žáka (Šmelová, Suralová, Petrová, 2017).

Podmínky poskytování poradenských služeb zmiňovaných v zákoně č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů z.č. 82/2015 upravuje vyhláška MŠMT č. 248/2019 Sb. původně č. 72/2005 *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních*. Tyto služby jsou poskytovány bezplatně všem žákům, studentům, dětem, zákonným zástupcům, školským zařízením nebo školám. Poradenské pracoviště jsou na našem území pedagogicko-psychologické poradny, střediska rané péče či speciálně-pedagogická centra (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, které vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v roce 2017, jsou popsány základní tendence ve vzdělávání. Dokument dokládá informace, které směřují k zohledňování možností a potřeb žáků při vzdělávání, k tvorbě pozitivního klimatu, které má být příznivé také po stránce sociální, pracovní a emocionální. Podporovat spolupráci a aktivizující metody výuky. Tyto metody by se měly neustále aktualizovat a navazovat na nejnovější výzkumy z různých vědeckých odvětví (Zelinková, Černá, Zitková 2020).

RVP prošel v roce 2021 revizí. Zařazena byla vzdělávací oblast Informatika a vyjmuta oblast informační a komunikační technologie. Do obecného vymezení cílů základního vzdělávání byl přidán cíl, díky kterému se žáci budou orientovat v digitálním prostředí a s informacemi získanými z digitálního prostředí budou schopni kreativně pracovat, využívat je k sebevzdělávání a zároveň je budou schopni kriticky hodnotit v rámci vzdělávání i ve svém volném čase. Další změna proběhla v datumu možných změn vykonaných ve školním vzdělávacím programu (ŠVP). Původně šlo změny v programu vytvořit vždy k datu 1. Zář. Po revizi k původnímu datu přibyl další, a to 1. Únor. Změny jsou tvořeny i ze zkušenosti s realizací ŠVP (revize.edu.cz).

1.2 Kvalifikace

Pro vykonávání profese školního speciálního pedagoga se musí splnit předpoklady vyplývající ze zákona č. 561/2004 Sb.

Příprava na profesi speciálního pedagoga je na našem území výlučně v kompetenci univerzitních či vysokoškolských zařízení. Z hlediska historie, již v poválečném období, kdy všechny předešlé snahy v rámci poznávání dítěte vyústili v nápravnou pedagogiku, vzniká požadavek vysokoškolského vzdělání učitelů ve školách pro děti s postižením (Vojtko, 2010). V období totality se vyučovala tzv. defektologie Milošem Sovákem a v osmdesátých letech dvacátého století vznikl na pedagogických fakultách obor Učitelství pro mládež vyžadující zvláštní péči a absolventi se tak mohli uplatnit na běžných základních školách v rámci specializovaných a vyrovnávacích tříd, ve speciálních školách či zařízeních a v pedagogicko-psychologických poradnách (Kucharská a kol, 2013). Kucharská dále udává, že v rámci inkluze je zapotřebí vysoké odbornosti pedagogů, a tak apeluje na zařazení oboru speciální pedagogiky jako akreditovaného studijního programu s vytvořenými standardy speciálního pedagoga. Nyní je možnost získat statut speciálního pedagoga prostřednictvím studia tohoto oboru, ovšem v různé míře vzdělávání, nebo i prostřednictvím krátkodobých kurzů (Kucharská a kol. 2013)

Absolventi v oboru speciální pedagogika nacházejí uplatnění jak v nestátním (neziskovém) sektoru, tak v ministerských rezortech. V případě školského rezortu se jedná o pozici speciálního pedagoga ve školském zařízení, jako je běžná škola, SPC, PPP, diagnostické ústavy, střediska výchovné péče, výchovné ústavy, dětské domovy se školou a také speciální školy pro žáky se zrakovým, sluchovým, mentálním postižením, žáky hluchoslepe, žáky se specifickými poruchami učení a chování a pro nemocné. Tyto školy se liší dle věku na mateřské, základní, střední, gymnázia, učiliště, konzervatoře aj. Uplatnění lze nalézt v oblastech sociálních služeb, zdravotnickém rezortu, ministerstvu spravedlnosti (Valenta a kol., 2014).

V případě profese školního speciálního pedagoga lze pracovat ve škole na částečný úvazek. Je běžné, že školní speciální pedagoga zároveň zastává pozici speciálního pedagoga ve školském poradenském zařízení. Ovšem z důvodu rozsahu kompetencí

školního speciálního pedagoga na základní škole, je ve snaze o uplatnění jeho činnosti ve školní praxi doporučován minimálně poloviční úvazek. (Kucharská et al., 2013).

2 Činnost školního speciálního pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání

O inkluzivní vzdělávání by se neměli zajímat pouze pedagogové, ale všichni činitelé školy, především školní speciální pedagogové. Dále potom směry medicínské- lékařství, psychologie, sociologie (Bartoňová, Vítová, 2015).

Nejprve by bylo vhodné vyjasnit rozdíl mezi školním speciálním pedagogem a speciálním pedagogem, jenž je zcela zásadní. Školní speciální pedagog působí ve škole v rámci školního poradenského pracoviště a zároveň může na škole působit jako učitel. Speciální pedagog působí jednak ve školách speciálních a ve školách hlavního vzdělávacího proudu jako učitel, ale také jako zaměstnanec speciálně-pedagogického centra či pedagogicko-psychologické poradny (Čech, Hormandlová, 2020). Školní speciální pedagog v rámci ŠPP (školního poradenského pracoviště) působí spolu s metodikem prevence, výchovným poradcem a na některých školách i školním psychologem.

Školní speciální pedagog by měl působit s důrazem na spolupráci v rámci školy a jejího systémového pojetí. Měl by se ptát na otázky a tím rozvíjet podnětnou diskuzi, ze které lze čerpat pro změny v chodu školy. V jeho kompetenci je také způsob vnímání dětí se specifickými poruchami učení ostatními učiteli a poskytnutí poradenské činnosti a znalostí v oblasti potřeb jednotlivých žáků s SPU (Kucharská a kol., 2013). Nutno dodat, že učitelé i v dobách, ve kterých by mělo být inkluzivní pojetí školy samozřejmostí, zastávají nepravdivá tvrzení a dopouští se rychlých soudů. Příkladují specifickým poruchám učení důležitost povahového rysu a celkově postrádají empatii, kterou by měl pedagog disponovat. Podle Adamuse by to mohlo být nedostatečným vzděláním a nedostatkem zkušeností z pedagogické praxe. Neinformovanost pedagogických pracovníků často stojí v cestě úspěchu samotné inkluze ve vzdělávání (Adamus, 2015).

2.1 Vymezení inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání by mělo vytvářet pro lidi s postižením prostor, ve kterém mají stejné příležitosti k zapojení se do veškerých společenských aktivit, stejně jako lidé bez postižení. Měla by být nikdy nekončícím procesem (Jašková, Bartoňová, 2020).

V České republice došlo v posledních dvou desetiletích k zásadním proměnám ve školství. Tyto změny se projevují snahou integrovat co největší počet žáků do běžných škol v místě jejich bydliště a vytvářet podmínky inkluzivního prostředí školy (Adamus, 2015).

Inkluzivnímu pojetí ve vzdělávání předcházela integrace. Je důležité si uvést význam obou pojmů. **Integrace** je přístup, při kterém se vnímá žák jako jedinec se svým znevýhodněním, který bude integrován- začleněn do hlavního vzdělávacího proudu a vzdělávací podmínky mu budou modifikovány tak, aby žák dosáhl svého funkčního minima. Začleňuje se jednotlivec nebo skupina žáků s postižením. Rozdílnost a slabé stránky jedince jsou z hlediska vzdělávání vnímány jako jeho dominantní rys. U **inkluzivního vzdělávání** je stěžejní nikoliv jedincovo postižení, ale systém vzdělávání a učitelovi kompetence s cílem maximální podpory a možnosti rozvíjení všech žáků. (Adamus, 2015). Řehulka poskytl velmi zjednodušený význam integrace a z ní vycházející inkluze. Integrace podle něj vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, kdežto inkluze přizpůsobuje edukační prostředí svým žákům. (Řehulka in Bartoňová a Vítová, 2015). Inkluzivní společnost považuje jinakost za normální a její klima je založené na pocitu sounáležitosti všech. Inkluze je proces, který všechny zúčastněné učí o právech všech, podílet se na společném životě a kultuře (Řehulka in Bartonova a Vítová, 2015). Rozdílný význam mají také termíny inkluze ve vzdělávání a inkluzivní vzdělávání. **Inkluze ve vzdělávání** se dá chápat jako transformace určitých postupů nebo proces, pomocí kterého vznikají postupné změny, jejímž cílem je společné vzdělávání žáků v běžné škole. **Inkluzivní vzdělávání** se dá poté vnímat jako cíl, ideální stav, kterého je pomocí transformace vzdělávacích systémů dosaženo. Nyní termín inkluze nahradil model nazývaný se společné vzdělávání. V tomto modelu se vzdělávají společně žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, žáci mimořádně nadaní a žáci z cizojazyčného prostředí (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol 2015).

Společná forma vzdělávání nebo inkluzivní forma vzdělávání jsou pojmy nové a naše školství se s nimi do jisté míry stále vyrovnává a neustále se pozvolně transformují přístupy, které by společnému vzdělávání odpovídaly. Výzkumy dané oblasti mají počátek již v 70. letech 20. století, kdy probíhala snaha o efektivnost vzdělávacích přístupů osob s postižením. Následně se výzkumy z této oblasti začaly orientovat na oblast účinnosti a postojů vůči inkluzivnímu vzdělávání. V současnosti se výzkumy zaměřují především na jednotlivé účastníky vzdělávacího procesu tj. žáky, pedagogy, zákonné zástupce, ředitele škol, poradenské pracovníky atd. (Šmelová, Suralová, Petrová a kol. 2017).

Požadavek inkluze a její rámec se tvořil v eticky a morálně závazných dokumentech tzv. deklaracích, významně se na konceptu společného vzdělávání z pohledu lidských práv podílela **Všeobecná deklarace práv a svobod** přijatá OSN roku 1948, která definuje lidská práva založená na faktu, že jsou lidé sobě rovni v důstojnosti i právech, jelikož každý člověk je držitelem práv. Deklarace definuje proces vzdělávání jako „*prostředek šíření úcty ke všem právům a svobodám*“. **Evropská sociální charta** roku 1961 vymezuje povinnost všem státům, zajistit sociální práva bez diskriminace. Dále je z hlediska inkluze významná definice práv zdravotně postižených osob, kde se mimo jiné uvádí právo na „*sociální readaptaci bez ohledu na původ a povahu postižení*“ (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, 2015).

Z pohledu práv dítěte byla v souvislosti s inkluzí stěžejní **Deklarace práv dítěte**, kdy se zájmy dítěte dostaly do popředí v rámci zákonodárné činnosti ve snaze naplňovat práva všech dětí. Rovnost ve vzdělávání má být prostředkem k tomu, aby se každé dítě stalo platným členem společnosti. Vzdělávání je zde pojímáno jako prostředek k rozvoji dítěte z hlediska jeho rozumových a fyzických schopností, rozvoji jeho nadání a osobnosti. **Úmluva o právech dítěte** z roku 1989 vytvořena organizací OSN, udává mimo jiné opatření, prostřednictvím kterých má být zabezpečeno právo na vzdělávání dítěte na základě rovných příležitostí. Velmi důležitá část úmluvy se týká práv dětí duševně a tělesně postižených. Dle úmluvy mají právo na přístup respektující zvláštní potřeby dětí s postižením. Myslí se tím účinné postupy při vzdělávání a to nejen v rámci speciální péče (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol 2015).

Na vzniku konceptu společného vzdělávání se významně podílí **Salamanská deklarace** UNESCO roku 1994, při které byl vytvořen pojem speciální vzdělávací potřeby. (Hájková, Strnadová, 2016). V roce 1994 byl v Salamance mimo jiné poprvé užit pojem inkluzivní vzdělávání jako odklon od oddělených vzdělávacích drah, které prohlubují sociální separaci a neumožňují začlenění žáků do života majoritní společnosti. Ve vzdělávání by neměl být kladen důraz na odlišnost žáka a nápravu, ale jinakost by měla být považována za běžný jev. V případě neúspěchu žáka ve vzdělávání, kdy jsou požadavky úspěchu individualizovány žakovým schopnostem, by se měla hledat chyba ve volbě metod a forem vzdělávání (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol 2015). Podpora inkluzivního vzdělávání byla potvrzena **Akčním plánem Vzdělávání pro všechny** v Dakaru organizací UNESCO v roce 2000. V plánu mimo jiné stojí, že nediskriminační, vstřícné společenství usilující o vzdělání pro všechny zvyšuje úspěšnost ve vzdělávání většiny dětí a tím napomáhá ekonomické hospodárnosti školského systému (Adamus, 2015).

V roce 1999 byl vládou ČR uznán Národní program rozvoje vzdělávací soustavy, ve které byla vytyčena vzdělávací politika včetně strategií ve vzdělávání. V roce 2001 vyšla Bílá kniha, která „*formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směřodatných pro vývoj vzdělávací soustavy*“ (msmt.cz) Zásadním dokumentem týkající se vzděláváním lidí se speciálními vzdělávacími potřebami je **Úmluva OSN právech osob se zdravotním postižením** vydaná v roce 2006. Inkluzivní vzdělávání by se mělo podle úmluvy zaměřovat na vzdělání na všech úrovních, včetně celoživotního vzdělání. Vzdělávání by mělo také podporovat sociální soudržnost a realizovat rovné zacházení a příležitosti všem dětem prostřednictvím individuálního zacházení a tím rozvíjet jejich studijní potenciál (Adamus, 2015).

V roce 2009 byla vytvořena **ratifikace úmluvy o právech osob s postižením**, která považuje za velmi důležitý přístup k fyzickému, kulturnímu a ekonomickému prostředí aj. Jejím hlavním principem je rovnost. O rovnosti pojednává také již zmíněný školský zákon č. 82/2015 § 2 podle kterého by se zásady vzdělávání měly stavět na základě „*rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka,*

víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“ (z.č.561/2004 zakonyprolidi.cz)

Vliv na český vzdělávací systém, jenž podporuje práva dětí, žáků včetně studentů a to v nerestriktivním přirozeném prostředí, byl přijat v roce 2010 a nazývá se **Národní akční plán inkluzivního vzdělávání**. Je to právo, které by mělo být přirozenou součástí demokratické společnosti (Hájková, Strnadová in Strnadová 2016). Tímto dokumentem se české školství pokoušelo vytvořit takový systém, ve kterém by podmínky vzdělávání byly stejné pro všechny žáky bez rozdílu.

V dnešní době se akcent na rovný přístup ke vzdělávání vytrácí a centrum pozornosti směřuje na užitek ze vzdělávání ve smyslu rozvoje osobnosti, jeho rozumových a fyzických schopností a rozvoje jeho nadání prostřednictvím procesu inkluze ve vzdělávání (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, 2015).

2.1.1 Principy inkluze ve vzdělávání na základní škole

Inkluzivní vzdělávání pojímá široké spektrum procesů, aktivit a strategií s cílem poskytnout užitečné, adekvátní a kvalitní vzdělání pro všechny.

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání ve své příručce podporující vzdělávání učitelů k inkluzi s názvem Profil inkluzivního učitele uvádí, že se inkluze v současné době zabývá etnicitou, pohlavím, sociálními podmínkami, lidskými právy, přístupem, participací a zapojením každého jedince. Hodnoty jako rovnost, participace, rozvoj společnosti, udržitelnost a respekt k diverzně, se dají považovat v inkluzivním vzdělávání za zásadní a budují se pomocí určitých práv a zásad. Cílů inkluzivního vzdělávání je potřeba dosáhnout prostřednictvím systému a podmínek, kde pro každého platí stejná pravidla a ve které je škola považována jako hodnotový zdroj pro společnost (Profile of inklusive teacher, 2012)

Autoři Booth a Ainscow vymezili oblastí školy, ve kterých by se měl iniciovat princip inkluze. První je oblast **kultury školy**. Do kultury školy spadá ideově provázaná komunita, která sdílí stejné inkluzivní hodnoty a předává je dalším učitelům, žákům, rodičům i

správním orgánům. Tato komunita by měla být vstřícná a spolupracující. Z hodnot a principů kultury školy vychází nejen každodenní praxe ve třídě, ale i politika školy. Další oblast školy, na kterou se zaměřit při tvorbě inkluzivního vzdělávání, je **politika školy**. Škola by se měla zaměřit na žáky ze spádové oblasti a upravit prostorové podmínky, aby mohli být přijati i žáci s omezením hybnosti. Politika školy by se měla zaměřit i na zaměstnance, především na nově nastupující, kterým by se mělo při nástupu adekvátně pomáhat. Poslední oblastí je **školní praxe**. Při zajišťování inkluzivního vzdělávání je nutné spravedlivé rozdělování finančních prostředků, podporování zaměstnanců ve využívání svých odborných znalostí a společně s tím podporovat žáky a umožnit jim uplatnit jejich rozmanitost. Vyučovací proces má být diferenciovaný a individualizovaný.

Kultura, politika i praxe školy jsou tak vzájemně provázány a nelze zaměřit pozornost jen na jednu oblast, při tvorbě inkluzivního prostředí se musí pracovat se všemi oblastmi (Adamus, 2015).

V rámci inkluzivního vzdělávání mají právo na plnohodnotné vzdělávání všichni děti a tedy i děti se zdravotním znevýhodněním. Z toho důvodu pedagogové uplatňují nové formy a metody vyhovující všem žákům. Důležitá je podpora k aplikaci inkluzivního vzdělávání. Taková podpora si klade za cíl inkluzi jako normu pro většinu škol. Podpora inkluze se řídí dle jistých kritérií (Jašková, Bartoňová, 2020).

Jašková a Bartoňová uvedli jako kritéria inkluze:

- Sociální aspekt integrace
- Motivovanost a spokojenost žáků
- Plnění cílů nastavených školním vzdělávacím programem
- Vzdělávací výsledky
- Kvalita kompenzace jazykové bariéry
- Spokojenost rodičů

Projekt Férová škola nastavila tématické oblasti školní inkluze:

- Relace- komunikace, spolupráce, vztahy
- Podmínky- materiální, personální, organizační
- Kultura- postoje, politika, kultura

- Praxe- didaktika, individualizace, hodnocení

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání uvedla principy inkluzivního vzdělávání jako:

- Nediskriminace
- Rovné příležitosti
- Universalismus

Dokument ze Salamanky uvádí principy:

- Aktivní účast všech žáků
- Dovednosti efektivního učitele
- Naslouchání žákům
- Pozitivní přístup učitele
- Uvědomělé vedení škol
- Smysluplnost interdisciplinárních služeb
-

2.1.2 Evaluace inkluzivních podmínek školy

Pro to, aby bylo vytvořeno ideální proinkluzivní prostředí se musí vytvořit přístupné i dostupné podmínky. Tyto podmínky by se měly vztahovat na prostředí školy, jak fyzické tak komunikační z hlediska školy i veřejnosti ve kterém spolupůsobí žáci bez rozdílu. Z hlediska vzdělávacího systému jde o dostupnost vzdělávacího obsahu, jeho variabilitu a návaznost. Vhodné podmínky by měli zajišťovat právě pedagogové prostřednictvím výukových strategií, forem, metod dostupných pro všechny žáky. (Hájková a Strnadová, 2016). Adamus rozdělil podmínky pro měření inkluzivních podmínek školy na:

- Organizační
- Personální
- Obsahové
- Materiální

- prostorové

Ještě před realizací postupů pro podporu inkluzivního vzdělávání, by se měl provést rozbor aktuální situace na škole. Rozbor má přinést poznatky, díky kterým lze proces inkluze usnadnit a naplánovat (Adamus, 2015).

Jako první vytvořili nástroj pro měření inkluze ve vzdělávání Booth a Ainscow s názvem *Ukazatel inkluze*. Ukazatelé inkluzivní kultury školy podle nich zní následovně (Ainscow, Booth 2007 podle Řehulka in Bartoňová a Vítová, 2015).

- škola, která je otevřená svému okolí
- spolupráce pedagogických i nepedagogických pracovníků
- partnerství mezi pedagogy a rodiči žáků
- vzájemná součinnost žáků
- jednání učitelů směrem k žákům s úctou
- spolupráce školy s místními komunitami
- vzájemná efektivní spolupráce učitelů se členy správních orgánů

Velice významný nástroj pro měření inkluze ve vzdělávání poskytl Adamus v rámci *Metodiky hodnocení kvality inkluzivního vzdělávání*. Vymezil ukazatele inkluzivní školy včetně oblastí a kritérií, pomocí kterých lze hodnotit inkluzi ve vzdělávání na konkrétní škole. Pro potřeby hodnocení inkluzivní školy a její kvality vytvořil souhrn principů následovně:

- Princip vzájemné spolupráce a podpory
- Princip individualizace a diferenciacce
- Princip vzájemné úcty a respektu
- Princip funkční komunikace (Adamus, 2015).

Vítová (2015) ve svém zkoumání inkluze ve škole vymezily perspektivy, které hodnotily s cílem komplexního poznatku inkluze ve školách. Perspektivy rozdělily následovně:

- Vzdělávací politika
- Organizačně řídicí
- Pedagogicko- didaktická

- Speciálně pedagogická
- Medicínská
- Psychologická
- Sociologická

Dalšími nástroji lze evaluovat inkluzivní praxi škol v ČR jsou například Rytmus-Standardy školní integrace (2007), **Dobrá škola- metoda pro stanovení priorit školy** od Lazarové a Pola z roku 2011, **Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání** od Lucase z roku 2012, **Inkluze v základní škole: vývoj a ověřování evaluačního nástroje** od Tannenbergerové z roku 2013.

2.1.3 Postupy pro realizaci **inkluzie ve vzdělávání**

Metody a formy výuky v inkluzi přejímají mnoho koncepcí vzdělávání, které mají společný cíl a tím je zaměření se na žáka. Inkluzivní postupy navazují na humanistické pedagogické směry vycházející z období konce 19 až 20 století tzv. reformní pedagogiky.

Škola by měla prosazovat a uznávat lidskou heterogenitu, stále se rozvíjet a být tak vzorem pro žáky. Neúspěch proinkluzivních snah může přinést nedostatečná informovanost pedagogů i nepedagogických pracovníků, nevhodně nastavené postupy k dosažení inkluze, nedostatečná spolupráce a pozitivní vztah s rodiči. Velký problém může přinést i vedení školy, které se neřídí zásadami pro společné vzdělávání a není tak v jeho kompetenci podněcovat své podřízené k proinkluzivnímu jednání a k realizaci potřebných změn. V neposlední řadě by měla být škola jako instituce v úzkém kontaktu s inkluzivně orientovanými školami (Hájková a Strnadová, 2016).

Na úrovni pedagogů nestačí pozitivní postoj k inkluzi. Stěžejní je schopnost pracovat s různými typy žáků ve třídě, respektovat jejich rozmanitost a podporovat jí v rámci efektivních postupů (Svoboda, Zichler, 2020). Adamus uvedl, že by měl inkluzivní pedagog disponovat především zkušenostmi a adekvátním vzděláním. Diverzita žáků by měla učitele vybízet ke kreativě při sestavování vyučovacích hodin (Adamus, 2015). Z hlediska výuky by měl mít dobře zvládnutou předmětovou metodiku. Až tehdy může

začít vnitřně diferencovat vzdělávací proces a individualizovat metody a formy vzdělávání, volit efektivní postupy a zároveň byl schopen volbu postupů odůvodnit. Stěžejní je také spolupráce a komunikace o problémech ale i sdílení úspěchů ve volbě metod a tím i inspirovat ostatní pro jejich práci (Hájková a Strnadová, 2016). Bartoňová a Vítová uvedly, že učitelé jsou velmi důležitou součástí inkluze ve vzdělávání jelikož prostřednictvím svých zkušeností i vzdělání sledují dopad požadavků školních vzdělávacích programů na všechny žáky. Volí takové strategie a postupy ve výuce, díky kterým eliminuje nežádoucí projevy žáka při vzdělávání díky tomu, že žáka znají (Bartoňová, Vítová, 2015).

Univerzální model pro učení (UDL). Snahou tohoto modelu je tvorba prostředí, metod a přístupů k tvorbě kurikula, které by podporovalo úspěch, zajišťovalo vlastní iniciativu žáků a bylo vhodné pro široké spektrum lidí. Jeho obsah a doporučení pro koncepci výuky se proměňoval časem, první model UDL z roku 1996 byl nahrazen modelem novějším, jež je podložen řadou výzkumů a metaanalytických studií. Novější model UDL se zaměřuje na diferenciaci výuky pro rozsáhlou škálu žáků a poskytuje více způsobů jako je:

- Působení, vyjádření žáků a činností ve výuce
- Výklad obsahu rozličnými způsoby
- Zapojení široké škály forem a metod výuky, které mají zvyšovat motivaci žáků

Cestu k inkluzi vytvořenou analýzou napříč dokumenty vymezili autoři Lazarová, Hloušková, Trnková a Pol. (2015). Inkluze ve vzdělávání jako cesta je podle nich založena na: konkretizaci strategií, mainstreamingu, spolupráci, hledání zdrojů, nových technologiích, neformálním a odborném vzdělávání, rizikových skupinách, řízení změn, vzdělávání a osvětě (Lazarová, Hloušková, Trnková a Pol., 2015).

Hájková a Strnadová (2016) poskytli soubor kroků, prostřednictvím kterých by měl pedagog zavádět inkluzivní praxi. Je to:

1. Diagnóza vstupních podmínek školy
2. Tvorba plánu spolupráce se všemi subjekty vzdělávání žáků (pedagogové, asistenti, poradenští pracovníci, rodiče)
3. Volba metody průběžného hodnocení úspěchů/neúspěchů v zavádění opatření

4. Získání podpory z vedení školy ale i pedagogů s vysokou prestiží, kteří mohou pozitivně působit na ostatní členy vzdělávacího procesu
5. Rodič by měl být partner při cestě k dosažení úspěchu ve vzdělávání svého dítěte a to tím způsobem, že bude úzce spolupracovat s pedagogem

V rámci projektu byly identifikovány čtyři hodnotové pilíře související s výukou a učením, které projekt považuje za základ práce každého učitele v inkluzivním vzdělávání. Těmito čtyřmi hodnotovými pilíři jsou: 1. Respektování hodnoty diverzity žáků – odlišnost je chápána jako zdroj a přínos pro vzdělávání; 2. Podpora všech žáků – učitelé mají vysoká očekávání ohledně výsledků vzdělávání všech žáků; 3. Spolupráce – spolupráce a týmová práce jsou zásadními součástmi přístupu každého učitele; 4. Osobní profesní rozvoj – vyučování je činnost, při níž se učíme, a učitelé mají zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání (Hájková a Strnadová, 2016)

Kroky školního speciálního pedagoga v rámci inkluzivního pojetí jsou v následujících kapitolách rozčleněny do hlavních kroků, ke kterým se váže řada činností, jejichž výsledek může být znatelný až po delší době.

2.2 Činnosti školního speciálního pedagoga na základní škole

Školní speciální pedagog a jeho odborná činnost v rámci speciálně pedagogické podpory, zajišťuje vzdělávání pro všechny prostřednictvím volby vhodných výukových metod i organizace vyučování. Je součástí školního poradenského pracoviště a jeho činnosti a organizace je popsána ve vyhlášce č. 72/2005 v novelizovaném znění č. 248/2019 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních* dále také vyhláškou 73/2005 v novelizovaném znění 27/2016 Sb. K těmto činnostem patří intervence, poradenské práce, metodická i koordinační činnosti, despitáž a diagnostika. Rozsah těchto činností přímo závisí na typu školy, kde školní speciální pedagog působí. Liší podle toho, zda li se jedná o speciální školu, nebo školu základní. V případě speciální školy se bude odborník soustředit na vzdělávání žáků s postižením. Na běžných školách se bude věnovat

více žákům s přechodnými vzdělávacími obtížemi a žákům s rizikem rozvoje SVP (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

2.2.1 Intervenční činnost

Vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných specifikuje intervenci která „*slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku a k rozvoji učebního stylu žáka*“. Intervence lze vykonávat v rámci 1 stupně podpůrného opatření, jednomu či více žákům najednou. Poskytovat jí může škola, družina, školní klub nebo střední škola(v.č.27/2016 zakonyprolidi.cz).

Podpůrnými opatřeními se míní takové úpravy v rámci vzdělávání, které jsou potřebné pro vyrovnávání příležitostí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky bez znevýhodnění, společně se vzdělávajících na základní škole v rámci inkluzivního vzdělávání. Podpůrné opatření je žákovi se SVP poskytováno bezplatně. Podpora spočívá v úpravách organizace, metod a forem vzdělávání, poskytování kompenzačních pomůcek či využívání komunikačního systému odpovídajících potřebám žáků se SVP, využití asistenta pedagoga či jiného pedagogického pracovníka dle potřeb žáka se SVP, vzdělávání dle individuálně vzdělávacího plánu, prodloužení délky vzdělávání o dva roky v rámci středního či vyššího odborného vzdělávání, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, stavební nebo technické úpravě prostoru nebo úpravě podmínek pro přijímání či ukončení vzdělávání. Míra poskytované podpory je členěna do pěti stupňů, kdy každý stupeň zahrnuje jiné finanční, organizační či pedagogické nároky (z.č. 82/2015 Sb. zakonyprolidi.cz).

2.2.2 Metodická a koordinační činnost

Spolupráce se zaměstnanci školy

Školní speciální pedagog v rámci společného vzdělávání zajišťuje, aby všechny pedagogické úvahy jednotně usilovaly o to, aby komplexnost a rozdílnost potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebyla překážkou, ale naopak možností využívat kreativitu své profese (Bartoňová (studijní text, nevím kdy byl vydán) Adamus v tomto směru píše o kultuře školy, kterou tvoří sami zaměstnanci svým přístupem ke kvalitě prostředí organizace. Tvorba inkluze ve vzdělávání tak není jen o zařazení určitých metod do výuky a jiných změn ve vyučování. Mělo by se jednat o jednání školy k učitelům, žákům, vzájemné působení obou činitelů, způsobu komunikace učitelů mezi sebou jelikož i to přejímají samotní žáci do své komunikace se spolužáky (Adamus, 2015).

Škola by měla prosazovat a uznávat lidskou heterogenitu, stále se rozvíjet a být tak vzorem pro žáky. Neúspěch proinkluzivních snah může přinést nedostatečná informovanost pedagogů i nepedagogických pracovníků, nevhodně nastavené postupy k dosažení inkluze, nedostatečná spolupráce a pozitivní vztah s rodiči. Velký problém může přinést i vedení školy, které se neřídí zásadami pro společné vzdělávání a není tak v jeho kompetenci podněcovat své podřízené k proinkluzivnímu jednání a k realizaci potřebných změn. Zdrojem selhání může být právě nedostatečné zapojení všech činitelů školy. Neinformovanost těch, kteří se do školní praxe připojili nebo nepodnětné vedení školy které si nenastavuje vyšší cíle. V neposlední řadě by měla být škola jako instituce v úzkém kontaktu s inkluzivně orientovanými školami (Hájková a Strnadová, 2016).

Spolupráce s vedením školy

Proinkluzivní vizi by si měli objasnit především ředitelé školy, kteří mají tu moc řídit svou instituci a pozitivně působit na všechny členy komunity. Obecně platné inkluzivní didaktické přístupy, které by ředitelé školy mohli uplatňovat, stále nejsou ustálené. Lze se inspirovat řadou doporučení a možných postupů. Je na řediteli, aby vedl svůj pedagogický tým k zodpovědnosti za rozhodování, které se řídí hlavní inkluzivní myšlenkou a to je

práce, která má potenciál maximalizovat schopnosti všech žáků.(Svoboda, Zídek) Pokud si vedení osvojí principy inkluze, budou je ostatní pracovníci školy užívat přirozeně i ve vzdělávacím procesu. Vedení pak tuto ideologii převede do školní politiky (Adamus, 2015).

Z hlediska spolupráce se školním speciálním pedagogem by si měl ředitel vyjasnit potřeby školy, zorientovat se v poradenských službách a tím vyjasnit kompetence svého školního speciálního pedagoga. Vhodné je se inspirovat u jiných škol. Na základě společné diskuze se obě strany domluví na kompetencích a aktivitách školního speciálního pedagoga. Je třeba myslet na to, že se domluvené aktivity mohou měnit na základě odlišných potřeb měnící se školní populace i samotné školy. Škola je živý organismus a tak by měly být obě strany připraveny na spolupráci a měli by být schopni vycházet si vstříc (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

Spolupráce s ostatními pedagogy

Ve vyhlášce o poradenských službách ve školách a školských zařízeních č. 72/2005 Sb.novela vyhláška č. 198/2015 Sb. je školnímu speciálnímu pedagogovi přidělena kompetence vedení asistentů pedagoga.

Úkolem školního speciálního pedagoga v rámci spolupráce s asistentem pedagoga je jeho metodické vedení, poskytování podpory v rámci jeho činností a následné dohlížení na plnění všech předem domluvených postupech práce při výuce. Především na to, aby asistent nepomáhal jen jedinému žákovi a aby společně s pedagogem vytvářeli klima třídy, ve kterém bude probíhat efektivní vzdělávání pro všechny žáky.(Svoboda, Zichler, 2020).

Měl by mu popsat oblasti obtíží žáků z hlediska jejich SPU včetně strategií pro jejich podporu v průběhu vzdělávání prostřednictvím video tréninku interakcí díky kterému lze reflektovat práci asistenta s žáky. Lze mu pomoci s efektivním rozdělením úkolů a rolí s učitelem, kdy stěžejní je schopnost komunikace a zpětné vazby mezi oběma aktéry. Školní speciální pedagog může spolupráci podporovat a řídit. Pro asistenta poskytovat podporu a zastupovat tím třídního učitele, který nemusí mít na asistenta pedagoga dostatek času. (Hájková a kol. 2018).

Jako efektivní se jeví pravidelná setkávání asistentů pedagoga v rámci příslušné organizace. Taková setkání může koordinovat právě školní speciální pedagog. V průběhu setkání se konzultuje ohledně jednotlivých žáků s SPU a jejich projevů při výuce. Společnou konverzací si asistenti vyměňují své zkušenosti, sdílí problémové situace a možnosti řešení, dávají si tipy pro zdokonalení jejich praxe. Setkávání slouží jako důležitá opora pro asistenty pedagoga.

Spolupráce s rodiči/ zákonnými zástupci žáka

Zapojení rodiče nebo zákonného zástupce jako partnera při vzdělávání žáka může výrazně pomoci při volbě podpůrných opatření a to díky cenným znalostem o svém dítěti. Propojení pohledu učitele a rodiče na žáka utvoří ucelený předobraz žáka a jeho potřeb. Na základě potřeb se volí metody a formy ve prospěch žáka a může to vést až ke změně jeho sociálního chování ve škole. Inkluzivní kultura školy se buduje mimo jiné i tvorbou komunity, ve které jsou všichni činitelé organizace partneři a mezi ně by měli patřit právě i rodiče žáků (Adamus, 2015). Předobraz takové spolupráce žákům dává jedinečný start do života, kdy je vnímána vzájemná součinnost jako jedna ze základních kompetencí pro spokojený život.

Spolupráce se školním poradenským pracovištěm

Pracovníky školního poradenského pracoviště (ŠPP) v případě základního modelu jsou výchovný poradce a metodik prevence. Speciální pedagog a školní psycholog je součástí ŠPP v případě modelu rozšířeného (Kucharská a kol., 2014).

Školní speciální pedagog by se měl v pravidelných intervalech setkávat s pracovníky školských poradenských zařízení (ŠPZ) tzn. s pracovníci pedagogicko psychologických poraden, speciálně pedagogických center či středisek výchovné péče. Taková součinnost zajišťuje kvalitu poskytovaných poradenských služeb a tím i naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků. (v.č.72/2005 Sb.)

Školní speciální pedagog síti ŠPZ poskytuje impulsy k prováděným změnám v systému, je tak zprostředkovatel potřeb vycházejících ze školní praxe (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

2.2.3 Speciálně pedagogická diagnostika a despitáž

Školní speciální pedagog je odborník, v jehož kompetenci je i odborná diagnostika-pedagogická nebo speciálně pedagogická. Zaměřováním se pouze na intervenci a nápravné činnosti s žáky zcela neuplatňuje všechny možnosti, prostřednictvím kterých může žákům s SPCH pomáhat. Takováto diagnostika může mít podobu průběžných rozhovorů s učiteli, rodiči nebo spolužáky buďto po náslechu v hodině, ale i bez předchozí návštěvy třídy. Dále může mít testovou podobu, plošné screeningové zkoušky s cílem identifikovat potencionální defekty čtenářských dovedností (Kucharská a kol. 2014) Valenta a kol. ve své publikaci poskytuje možnost pedagogické diagnostiky, pomocí které se určí žákovi deficity dílčích funkcí. Těchto deficitů je deset a při bližším určení se dá v rámci reedukačního cvičení zacílit přímo na jádro problému. Neznamena to, že jde vždy o jeden deficit, ovšem zaměření se na něj je efektivnější, než obecný nácvik čtení, psaní či počítání. Apeluje tak na pedagogickou diagnostiku procesu čtení a poznávání samotného dítěte (Valenta a kol. 2020). Další dostupnou pedagogickou diagnostiku deficitu dílčích funkcí poskytuje Brigitte Sindelar z roku 2016.

Jak je zmíněno v Metodice pro nastavování podpůrných opatření z února 2016, určení formální diagnostiky je často jedinou přijatelnou cestou pro učitele, aby byli svým žákům ochotni poskytovat podporu. Takováto diagnóza ze školského poradenského zařízení ovšem často prohlubuje stigmatizaci, vyloučení dětí z kolektivu či patologizaci. Zmíněné jevy jsou přesným protipólem inkluzivních snah, které by měli být brány jako samozřejmost. (Zapletalová, Mrázková, 2016).

Kucharská a kol. ve svém 3MP, neboli třístupňovém modelu péče na který později navazuje projekt RAMPS-VIP III. koncipuje přístup k dětem s poruchami učení a poruchami chování nebo k dětem s rizikem vzniku poruch učení a chování. V rámci

třístupňového modelu péče řeší způsob inkluzivního vzdělávání žáků s SPU a jejich diagnostická kritéria (Kucharská a kol., 2014). Třístupňový model péče reaguje na fakt, že se počty dětí se specifickými poruchami učení navyšují, učitelé často předběžně a bez veškeré prvotní snahy radí rodičům, aby s dětmi poradenské zařízení navštívili. Často se tím vzdávají zodpovědnosti za práci s dětmi, které disponují projevy SPU. Taková práce vyžaduje více času, kreativitu a trpělivost. Motivací učitele k doporučení žákovi návštěvy ŠPZ může být i možnost získání asistenta pedagoga pro žáka a tím i ulehčení z už tak dost náročné práce učitele s heterogenní třídou.

V případě přítomnosti školních specialistů jako je školní speciální pedagog a školní psycholog je v případě speciálně pedagogické diagnostiky potřeba spolupráce těchto odborníků s ostatními činiteli školy jako je učitel zaznamenávající prvotní projevy SPU u žáka, třídním učitelem žáka, ředitelem školy, pracovníkem ŠPP a v neposlední řadě rodič žáka i samotný žák (Kucharská a kol, 2014).

Prvotní kroky směřující k vyřešení problémů žáka, by měly být dobře naplánovány a podílet by se na jejich realizaci měli všichni zmínění činitelé vzdělávání žáka. Jejich včasná reakce na prvotní projevy poruch učení nebo chování by se měla realizovat v rámci prvního stupně podpory (Kucharská a kol, 2014). Zelinková uvádí, že správně provedená diagnostika je stěžejní pro integraci dítěte.

K speciálně pedagogické diagnostice je vytvořeno mnoho formulářů, pozorovacích archů, dotazníků či standardizovaných testů.

2.2.4 Administrativa

Do kompetencí školního speciálního pedagoga spadá zodpovědnost za administraci nových zpráv z PPP, vytváření přehledů žáků se SVP pro učitele včetně vyplňování údajů do matriky. Veškerou dokumentaci vede v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů. Eviduje veškeré pomůcky a didaktický materiál, sloužící k nápravě či kompenzaci specificky narušených funkcí žáků se SVP. Pokud speciální vzdělávací potřeby žáka vyžadují specifický přístup, lze vytvořit individuálně vzdělávací plán (IVP) na základě

doporučení školského poradenského zařízení. Zelinková popisuje IVP jako materiál sloužícím všem činitelům podílejících se na výchovně- vzdělávacím procesu žáka. Při jeho vzniku je nutná spolupráce pracovníka provádějící reedukaci, učitelů, vedení školy, rodičů žáka a také ŠPZ (Zelinková, 2007). V případě projevů SPU u žáků bez podpůrného opatření 2-5 stupně má školní speciální pedagog zahájit podporu 1 stupně. Tato podpora zahrnuje mírnou úpravu organizace, hodnocení, metod bez normované finanční náročnosti(zákon č.27/2016 sb.zakonyprolidi.cz). Školní speciální pedagog sestavuje plán pedagogické podpory, kde specifikuje obtíže žáka, důvody pro sestavení PLPP a následnou podporu, která mu bude poskytována v rámci vzdělávání. Často podpora 1 stupně zahrnuje i předmět speciálně pedagogické péče či pedagogickou intervenci. PLPP je nastaven na přechodnou dobu a to nejčastěji na 3 měsíce. Po uplynutí předem stanoveného období PLPP vyhodnocuje školní speciální pedagog společně s učiteli, kteří se podílejí na vzdělávání žáka. Pokud se pedagogové shodnou na nedostatečnosti podpory 1 stupně, je žáku doporučeno vyšetření v SPC či PPP. Poradna vydává zprávy z vyšetření žáka při kterém posuzuje je speciálně vzdělávací potřeby a následně udává stupeň potřebné podpory pro vyrovnání příležitostí při jeho vzdělávání. Po zaslání doporučení poradenského zařízení pro školská zařízení, nejčastěji prostřednictvím datové schránky, je školní speciální pedagog povinen zajistit informovaný souhlas zletilého žáka či zákonného zástupce žáka před zahájením poskytování dané podpory. Pokud je součástí

3 Reedukační postupy u žáků se specifickými poruchami učení

3.1 Žák se specifickou poruchou učení

Typické pro žáka se specifickou poruchou učení je nesourodost mezi jeho kognitivní a výkonovou složkou. Běžné výukové metody se tu neseťkávají s úspěchem i přes žákovu průměrnou inteligenci či přiměřený sociokulturní příležitosti.

Specifické poruchy učení se řadí k vývojovým poruchám, kdy v období prenatálním, perinatálním až postnatálním, může dojít k organickým potížím ve vývoji mozku čímž

vznikne podklad pro odlišné fungování centrální nervové soustavy. Valenta a kol. (2020) ve spojitosti s příčinami SPU/CH uvádí deficity dílčích funkcí, v jejichž důsledku dochází k disharmonickému rozvoji komplexních funkcí a dovedností, jako je třeba čtení, počítání a psaní. Velmi blízko k pojmu DDF se pojí pojem dílčí oslabení výkonu, který se primárně vztahuje k reedukaci funkcí, jenž jsou postiženy. Dílčími funkcemi se myslí deset funkcí, které se v edukaci projevují obdobným způsobem a je velmi důležité je v rámci diagnostiky přesně určit, aby bylo možné se na ně v reedukaci přímo zaměřit (Valenta a kol. 2020). Dále mohou mít vliv hereditální příčiny, neboli vliv dědičnosti. Taková příčina při vzniku SPU má za následek její lehčí formu u které je náprava snazší. V případě vzniku specifických poruch učení, konkrétně dyslexie, nemůže pouze jeden gen. Z hlediska dědičnosti jde o způsob vývoje funkcí, podílejících se na čtení jako je globální vnímání slov, fonemické uvědomování, paměť nebo řečové dovednosti. Statisticky má dědičnost vliv na vznik SPU, konkrétně dyslexie, u 40-50% žáků. V případě, jedná li se o chlapce, pravděpodobnost vzniku je pětkrát větší, u dívek to je čtyřikrát větší riziko (Zelinková, Černá, Zitková 2020). Celkově ale nelze říci, že by chlapci trpěli specifickými poruchami učení výrazně více než dívky. Ve výzkumech byl zaznamenán sice vyšší počet chlapců-žáků s SPU ovšem tyto výzkumy se v historii prováděli na vzorku dětí z dyslektických tříd. Zastoupení chlapců v těchto třídách bylo většinové a to z toho důvodu, že si s nimi učitelé v běžné škole často nevěděli rady, oproti dívkám se specifickými poruchami učení (Pokorná, 2010).

Příčiny vzniku SPU tedy nejsou snížené intelektové schopnosti, nýbrž narušení kognitivních (poznávacích) funkcí, které jsou stěžejní pro schopnost číst, psát a počítat. Zmíněné dovednosti se uplatňují především při osvojování školních dovedností. Dále mohou být narušeny funkce motorické koordinace (souhra pohybů), rytmicky, funkce percepční (smyslové tzn. zrakové a sluchové vnímání), porucha senzomotorických i intersenzorických funkcí (propojení motorických a poznávacích funkcí) (Jucovičová, Žáčková, 2010). Důležitým faktem je, lidé s SPU tvoří nesourodou skupinu a projevy se mohou vyskytovat v kombinaci (Bartoňová *in* Pipeková, 2008).

Poruchy učení se dělí na specifické a nespecifické poruchy učení. Nespecifické vznikají působením vnějších vlivů, například působením učitele prostřednictvím nevhodných

výukových metod, nízkým sociokulturním prostředím dítěte, smyslovými vadami aj. Důležité je mít na mysli, že specifické poruchy učení jsou doživotní, neztrácejí se, ovšem lze eliminovat jejich vliv na výkon prostřednictvím vhodných kompenzačních mechanismů. K velmi aktuálním tématům, se řadí styly učení, využití mediálních prostředků se zaměřením na informační technologie, kooperace při výuce, řízení vlastního učení a jiné možnosti jak žákům zprostředkovat učivo především tak, jak jim to vyhovuje. Jelikož má SPU díky své multifaktorialitě vliv na celou osobnost jedince i prostředí, ve kterém žije, je stále v zájmu velkého množství vědních oborů (Bartoňová in Pipeková, 2010)

V rámci inkluzivního pojetí lze uvést slova Zelinkové, která popisuje žáka se specifickými poruchami učení jako jedince, který je více než vše ostatní osobnost, neopakovatelná a jedinečná, se svými pozitivními i negativními charakteristikami, kde pouze jednou z nich je snížená schopnost vzdělávat se v určitých oblastech běžným způsobem. Apeluje na chápání specifických obtíží jako jednu z mnoha rozličných stránek dítěte, tudíž se obtíže spojené s učením nemohou stát dominujícím znakem. Je nutné zaměřit se na osobnost dítěte (Zelinková, 2009). V rámci vzdělávání tak lze uplatňovat jejich individuální styly učení. Žáci s SPU se liší tím, jak vyjadřují porozumění včetně konstruování vědomostí. Problematika se týká nejen psaní, čtení, počítání, ale problémy se projevují také v oblasti pracovní paměti a organizace. Proto využívání jejich individuálního stylu učení je tak stěžejní (Strnadová, 2016).

O klasifikaci žáků s dyslektickými obtížemi se pokoušelo mnoho badatelů.

Pro žáky se specifickými poruchami učení se ve školství pojí termín speciální vzdělávací potřeby. Žáka se speciální vzdělávací potřeby definuje školský zákon č. 561/2004 Sb., §16 jako „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., §16)

3.1.1 Projevy specifických poruch učení

Jak bylo uvedeno v textu výše, specifické poruchy učení jsou vývojové poruchy. I přes jejich dřívější vznik se mohou projevit až v době, kdy se dítě setká s konkrétní činností, při které se porucha manifestuje. Narušení se většinou projevuje ve schopnosti číst, psát, v řeči, porozumění mluvenému, či při matematických dovednostech- počítání a usuzování buď izolovaně nebo v kombinaci. Nutno dodat, že k projevům SPU dochází především za průměrné či nadprůměrné inteligence. Pokud má jedinec mentální postižení, automaticky se dají předpokládat projevy typické pro dyslexii, avšak u jedince s tímto typem postižení dyslexii nelze diagnostikovat.

Konkrétní projevy jedinců se specifickými poruchami učení se značně liší. Důvodem je řada vnějších faktorů nebo závažností poruchy. Jedním z nejvýznamnějších faktorů je věk dítěte v době, kdy byla zahájena komplexní práce na zmírnění projevů SPU, dále to může být učitel jakožto první činitel podílející se na vzdělávání žáka a určující tak vztah dítěte k učení (Zelinková, Černá, Zítková, 2020).

Z hlediska lékařské terminologie lze dělit poruchy učení dle projevů podle Mezinárodního klasifikačního manuálu, platného pro evropskou unii, nazývajícím se 10. Decenální revize MNK- WHO z roku 1992, neboli Mezinárodní klasifikaci nemocí. Manuál uvádí *Specifické vývojové poruchy školních dovedností (F81)*, řadící do skupiny *Poruch psychického vývoje (F80-F89)*(V. kapitola Poruchy duševní a poruchy chování /F00-F99/ ©2010-2017). MNK-10 dělí specifické vývojové poruchy školních dovedností následovně:

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1. Specifická porucha psaní

F81.2. Specifická porucha počítání

F81.3. Smišená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné poruchy školních dovedností

F81.9. Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí uvádí mimo jiné také *Poruchy chování a emocií s obvyklým nástupem v dětství a dospívání (F90-F98)* se kterými se lze setkat ve školním prostředí. Poruchy chování jako je porucha pozornosti (ADD), či syndrom poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD) se často vyskytují v kombinaci s poruchami učení, které se v konkrétním výčtu uvádějí níže (Jucovičová & Žáčková, 2008).

Projevy jsou u jednotlivých poruch do značné míry společné a objevují se v různé míře. Vzájemná příbuznost jednotlivých poruch je tak zřejmá (Zelinková, 2009).

Koncepce *specifické poruchy učení nebo specifické poruchy chování a učení* jsou pojmem nadřazeným pro výčet v následující podkapitole. Z hlediska výzkumného zaměření, je uvedena specifická porucha učení- dyslexie. Dalšími kategoriemi v rámci SPU jsou dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. Soubor těchto poruch se projevuje především při nabývání školních dovedností při přiměřené inteligenci, sociokulturních příležitostech a běžném výukovém vedení (Špačková, 2016)

Specifikem se kterým se nelze setkat v zahraniční literatuře jsou pojmy dysmúzie (specifická porucha hudebnosti), dyspraxie (specifická porucha vykonávání složitých úkolů) či dysprinxie (specifická porucha kreslení) (Bartoňová *in* Pipeková, 2008).

3.2 Proces reedukace

Speciálně pedagogické péče žáků s specifickými poruchami učení je komplex činností ze strany odborníka- školního speciálního pedagoga, v jehož kompetenci je nastavení efektivního postupu při práci se žákem.

Součástí školního vzdělávacího programu jsou nejen speciální vyučovací předměty, ale i předmět speciálně pedagogické péče (PSPP). Předmět PSPP reaguje na potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s lehkou formou jejich zdravotního postižení či znevýhodnění (Finková a kol. 2012).

Předmět speciálně pedagogické péče nazývaný také jako intervenční činnost speciálního pedagoga s žákem nebo reedukace, obsahově vychází z konkrétních potíží

žáka. Speciálněpedagogická metoda- reedukace, tvoří souhrn speciálně pedagogických postupů pomocí kterých se zlepšuje výkonnost oblasti postižené funkce. Její zaměření je přímo na postiženou funkci. Sekundární vliv má na sebepojetí jedince a jeho postoj k vlastnímu postižení (Ludíková, Finková, 2013). Bartoňová ve své publikaci apelovala na důležitost vymezení cílů reedukace v souvislosti na již dosažené schopnosti a dovednosti žáka a na nich stavět obsah reedukace. Vymezila tři zásadní kroky pro nápravu:

1. Cíl by měl být pro žáka splnitelný
2. předem stanovené podmínky práce, při kterých probíhá práce žáka
3. objasnění požadované přesnosti žáka při vypracování konkrétního úkolu

Reedukace by měla vycházet ze znalosti žáka, jeho nadání ale i slabých stránek. Z toho lze koncipovat její obsah, zhodnotit zdali se vracet k již procvičenému učivu, jakými prostředky rozvíjet deficitní oblasti atd.(Bartoňová, 2018).Intervenční postupy by neměly být náhodně zvolené didaktické metody. Pedagog by se měl zamyslet nad tím, jak žák zpracovává informace a rozumí jim, jak aplikuje své znalosti atd. Vyvodit z toho, v jaké oblasti dílčích funkcí se projevuje deficit. (Valenta a kol., 2020). Pokud žák špatně čte, neznamená to, že by se měl obsah reedukace zaměřit pouze na čtení, jelikož příčina může být deficit v oblasti orientace v prostoru a pokud se nebude napravit tato funkce, nepřinese pouhý nácvik čtení zlepšení ve schopnostech žáka v dané oblasti.

Cílem je vytvoření kompenzačních mechanismů při vzdělávání žáka tak, aby nedošlo v důsledku konkrétní poruchy ke zhoršeným výsledkům vzdělávání, neodpovídajícím schopnostem žáka.

Reedukace by tedy měla především vycházet z navrhovaných opatření školským poradenským pracovištěm, ve kterém proběhla komplexní odborné vyšetření vedené týmem odborníků. Doporučení z ŠPZ je členěno do několika částí od zhodnocení schopností žáka v oblasti psychologické a speciálně-pedagogické, doporučení pro vzdělávání a také doporučení pro obsah předmětu speciálně pedagogické péče.

Reedukační postupy se vždy odvíjejí od konkrétních obtíží žáka, neřídí se věkem, ale konkrétními schopnostmi. Při přípravě reedukací by si měl pedagog prostřednictvím pedagogické diagnostiky vymezit konkrétní oslabení žáka. Na základě rozhovorů s učiteli

vytvořit schéma, které se během reedukací má proměňovat, jelikož potíže by se měly zmírňovat, nebo transformovat, dle nabývajících učebního obsahu.

Reedukace žáků na prvním stupni by se měla zaměřovat na smyslový rozvoj, intervence na druhém stupni spíše na vhodné strategie učení. Reedukace se může vnímat jako prostor pro vypracování domácích úkolů. Zelinková zmiňuje možnost chybné záměny reedukace s doučováním (Zelinková, 2013). Intervence by se měla zaměřovat na soubor technik a postupů, které žákům zefektivňují proces vzdělávání. Konkrétněji je pedagogická intervence popsána v kapitole 2.2.1.

Na místě je intenzivní spolupráce školního speciálního pedagoga s ostatními pedagogy, kdy sdílí své zkušenosti s žákem a na jejich základě žákovy uzpůsobují výuku. Mimo předávání informací o projevech žáka, by měl školní speciální pedagog ostatním pedagogům doporučovat strategie, které je možné využívat nejen při intervenci, ale také při výuce. Následující výčet technik a strategií vzdělávání lze aplikovat v průběhu reedukací, ale lze je také zařadit do běžného vyučování. Jsou to typické strategie uplatňující různorodé schopnosti žáků a proto je lze označit jako proinkluzivní.

Dá se říci, že nově se vyskytující reedukační metody se spíše než na nápravu, zaměřují na zdokonalování schopnosti kompenzace projevů typických pro specifickou poruchu učení. Kompenzace je předpokladem pro školní úspěšnost, na kterou by se nápravné metody také měly zaměřovat.

Změny v pojetí lze zpozorovat již v diagnostice, která se více než na oblasti znevýhodnění zaměřuje na silné stránky jedince, na kterých dovednostech lze stavět intervenční metody.

Valenta a kol. ve své publikaci pojednávají o exekutivních funkcích. Exekutivními funkcemi je schopnost plánování, inhibice pozornosti, pracovní paměť, kognitivní flexibilita, výběr a kontrola. S dílčími funkcemi jsou exekutivní funkce ve vzájemné návaznosti. Působením adekvátní intervence lze zmíněné funkce posilovat. Takové postupy souvisejí s metakognicí a jejím rozvojem. (Valenta a kol., 2020). Jedná se o cestu, při které žák zjišťuje, co mu vyhovuje prostřednictvím řízení vlastního učení. Takový postup by měl vést k žádoucím kompetencím, které bude moci žák uplatňovat po celý život (Zelinková, Černá, Zitková, 2020). Metakognitivní strategie zahrnuje schopnost plánování,

realizaci, vyhodnocení a následného shrnutí (Valenta a kol. 2020). U žáka lze metakognici rozvíjet pomocí vhodných otázek, nutících žáka k zamyšlení se nad svými postupy práce. Moment uvědomění si, co žákovi pomáhá k tomu se lépe učit, je pro rozvoj metakognitivních strategií stěžejní.

3.2.1 Oslabené dílčí funkce u žáka s dyslexií

System percepčních a kognitivních funkcí, který souvisí s dílčími funkcemi vychází z poznatků moderní neurologie a neuropsychologie. Ke každé vývojové etapě patří jiný soubor dovedností, schopností i návyků. Ty vycházejí z konkrétní úrovně dílčích funkcí, které se rozvíjejí a zrají postupně, často se používá příměra rozvětveného stromu, jehož kmen a kořeny jsou právě dílčími funkcemi. Pokud je kořen i kmen oslaben, bude to znát i na větvích stromu- dovednostech, schopnostech a návycích (Sindelar, 2013)

V případě hledání účinné strategie, metod při reedukaci i celkově vzdělávání žáka se speciálně vzdělávacími potřebami, je nutné znát příčiny způsobující obtíže žáka a přispět tak k efektivní inkluzi. Teprve po vhodné diagnostice kognitivních funkcí a školních dovedností lze volit optimální metody. Zmíněné metody jsou poté prospěšné nejen pro žáky se SVP ale inkusivní vzdělání pedagogovi je umožňuje aplikovat i při běžném vzdělávacím procesu (Zelinková in Bartoňová, 2007).

V případě školní neúspěšnosti žáka mohou být příčinou oslabení oslabené kognitivní funkce. Kognitivní funkce jsou různé a míra jejich oslabení se liší dle jedince. Stejně je tomu i u dyslektiků, kdy skladba a míra oslabení různých funkcí je vždy jiná a proto jsou i odlišné projevy dyslexie (Zelinková in Bartoňová, 2007).

Kupříkladu funkce jako je orientace v prostoru a ploše, má přímý vliv na čtení, psaní i počítání. Při běžném vzdělávání v prvním ročníku nelze věnovat rozvoji této funkce tolik času. Oproti tomu intervence, přímo zaměřená na rozvoj oslabené funkce, má potenciál zlepšit výkonnost žáka v několika školních předmětech (Valenta a kol. 2020).

Málokdy je u jedinců oslabená pouze jedna funkce a tak její náprava nevyřeší všechny problémy. Ovšem zaměřit reedukační opatření na posilování oslabených kognitivních

funkcí se jeví jako užitečnější než nácvik čtení, psaní a počítání (Valenta a kol. 2020). Při reedukaci zaměřené na posilování oslabených dílčích funkcí je velmi důležité dodržovat jejich posloupnost. Po zautomatizování funkcí nižšího řádu se postupuje dál k vývojově vyšším funkcím (wekatalogpo.upol.cz).

Ficová (2020) specifikovala oblasti dílčích funkcí do oblastí:

- Akustického vnímání
- Optické vnímání
- Prostorová orientace
- Intermodalita
- Serialita

Sindelar vymezila totožné oblasti dílčích funkcí. U vnímání sluchového a zrakového upozornila na fakt, že se nejedná o vady daného aparátu, nýbrž o oslabenou schopnost zpracování informace v mozku. Sindelar také vytvořila diagnostiku včetně metodiky složené z 11 oddílů členěných dle jednotlivých oblastí. Metoda se dá uplatnit k předcházení rozvoje SPU (Ficova, 2020).

Jošt (2011) ve své publikaci píše o typologii dyslektiků od prof. Z. Matějčka (1974) Jednotlivé typy jsou vymezeny dle míry obtíží v různých kognitivních oblastech. Těmito oblastmi s různou mírou deficitu jsou:

- Sluchová analýza a diferenciac
- Zraková analýza a diferenciac
- Oboje zmíněné spojené s lehkou mozkovou dysfunkcí a změnou aktivity
- Integrační mechanismy- porozumění čtenému
- Syntetizace při dobré schopnosti dekódování- dítě nedokáže písmena spojit v celky.
V praxi dítě čte na úrovni hláskování nebo slabikování.
- Reaktivita- impulsivnost či ulpívavost

Felcmanová sjednotlila oblasti dílčích funkcí pro pedagogickou diagnostiku v rámci katalogu podpůrného opatření. Rozdělila je na tři hlavní oblasti: sluchové vnímání, zrakové

vnímání a taktilně kinestetické vnímání. K oblastem zařadila podoblasti, které na sebe navzájem navazují v hierarchické posloupnosti (web: katalogpo.upol.cz)

Pro sluchové vnímání to jsou oblasti:

1. auditivní členění (rozlišení figury a pozadí / výběr podnětů)
2. auditivní diferenciaci řeči
3. auditivní paměť
4. intermodální spojení – auditivně-vizuální
5. vnímání časového sledu – auditivně

Pro zrakové vnímání to jsou oblasti:

1. vizuální členění (rozlišení figury a pozadí / výběr podnětů)
2. vizuální diferenciaci tvarů
3. vizuální paměť
4. intermodální spojení – vizuálně-auditivní
5. vnímání časového sledu – vizuálně

Pro taktilně kinestetické vnímání to jsou oblasti:

1. taktilně-kinestetické vnímání
2. tělesné schéma
3. prostorová orientace

Existují různé formulace výčtu kognitivních funkcí. Projevy jsou ovšem vždy stejné, liší se pouze jejich formulace (Valenta a kol. 2020).

3.2.2 Reedukace žáka s dyslexií zaměřená na čtenářský výkon

Jedinec s dyslexií má při čtení problémy s tempem, plynulostí, intonací, chybovostí nebo záměnou písmen. Chybu si dokáže opravit až postupem času s nabytím čtenářských dovedností. Dítě má ve škole problémy zapamatovat si a rozpoznat jednotlivá písmena, nejvíce však v písmenech tvarově podobných (Bartoňová *in* Pipeková, 2010). Jedinci u kterých se tento problém vyskytuje poté mohou zaměňovat číslice či písmena tvarově

podobná jako je 3-8, a-e-o, l-h-k, n-m, číslice nebo písmena stranově obrácená podle roviny horizontální- 6-9 a vertikální- b,d,p tento jev se nazývá statická inverze. Kinetická inverze se týká přesmykování písmen, slabik, jedinci zaměňují pořadí písmen nebo slabik ve slovech, číslic v číslech. (suk-kus, lokomotiva-kolomotiva, 24-42) (Jucovičová & Žáčková, 2008). Uvedená chybovost se ovšem může projevovat u všech začínajících čtenářů v důsledku nedostatečné fixace dovedností podílejících se na čtení (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Z hlediska techniky čtení se u žáků s dyslexií často objevuje tzv. dvojí čtení v důsledku analyticko-syntetické metody výuky čtení. Při globální technice je to běžný jev, ovšem často se stává, že nedojde k syntetizaci hlásek do slov (Zelinková, 2009). V takovém případě je nutné, aby žák přešel k hlasitému slabikování slov a dvojí čtení tak vymizelo (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Reprodukce čteného patří mezi další oblasti, ve kterých má jedinec s dyslexií potíže. Lze se setkat jevem, kdy dítě čte těžkopádně a i přes to dokáže vnímat obsah přečteného. V častějších případech je tomu ovšem tak, že mají žáci potíže s vnímáním obsahu textu a dokáží interpretovat text pouze v útržcích, bez pochopení spojitosti nebo vůbec. Neschopnost reprodukovat přečtený text se nemusí týkat pouze dětí, u kterých je čtení pomalé s častou chybovostí, ale také u žáků s tzv. překotným čtením (Jucovičová, Žáčková 2020). Může to být v důsledku narušené sluchové paměti, či přílišné námaze, kterou jedinec vynaloží při čtení textu.

Dalším typickým projevem je narušení tempa čtení. Prostřednictvím reedukace se pedagog zaměřuje na tempo čtení až jako na poslední jev, jelikož je vždy důležitější kvalita nežli kvantita jinými slovy, důležité je čtení bez chyb s porozuměním textu (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Při volbě intervenční neboli reedukační metody je nutné vycházet z velmi konkrétní znalosti obtíží individuálního jedince. Taková znalost by se nejprve měla opírat o schopnost odborníka tj. školního speciálního pedagoga, zaměřit se na aktuální úroveň dovedností, které zapříčiňují projevy, které se dají označit za dyslektické. Důležitá je schopnost odlišit oslabený čtenářský výkon od dyslexie.

Mezi obecné základní znaky čtenářského výkonu patří správnost, technika, rychlost a porozumění.

Schopnost čtení s porozuměním je závislá na úrovni funkce dekodování a lingvistického porozumění. Dle úrovně těchto schopností lze vymezit tři typy čtenářů a žáka s dyslexií. Mezi typy čtenářů je typ zvaný čtenáři s deficitem v porozumění, jehož popis obtíží se velmi blíží popisu dyslektika. Ke schopnosti porozumění čtenému je důležitá schopnost dekodování. U čtenářů s deficitem v porozumění je narušená především oblast lingvistického porozumění- což je možné zaznamenat především u dětí s vývojovou dysfázií. Kategorie čtenářů s deficitem s porozumění u nás není běžně přijímána a spadá pod ní velké množství čtenářů i část dyslektiků. Jedná se o pojem, se kterým se pracuje spíše v zahraničí a na našem území by se měl podrobit dalším výzkumům (Presslerova, Rusnakova, 2015).

Žák s dyslektickými projevy, bude mít obtíže ve schopnosti rozpoznávání slov a dekodování textů oproti tomu schopnost porozumění čtenému bude v porovnání s vrstevníky na dobré úrovni. Pokud bude schopnost porozumění čteného narušena, jedná se o sekundární narušení, zapříčiněné nedostatečnou dekodovací schopností. Oproti tomu oslabení čtenářského výkonu se projevuje adekvátní schopností dekodovat se sníženou schopností porozumění. Na míře schopnosti dekodovat se podílí schopnosti jako je fonologické uvědomování, znalost písmen a rychlé jmenování. Lingvistické porozumění neboli čtení s porozuměním je závislé na gramatických dovednostech a slovníku (Špačková, 2016).

Zatímto při čtení se aktivuje u lidí bez znevýhodnění velmi malá část mozku, u žáků s dyslexií pracuje mozek na jiném principu. Při čtení střídavě aktivuje pravou či levou polovinu mozku a tak je pro něj čtení velmi vysilující aktivitou (Zelinková in Bartoňová, 2007). Princip oslabení kognitivních funkcí u dyslektiků lze popsat i z hlediska fyziologie mozku, konkrétněji na prostřednictvím zpracovávání informací na základě neurologického modelu centrálního zpracování vjemů. Velmi zjednodušeně popsal funkce mozku v oblasti čtení Byron Rourke (1982) Informace se podle jeho modelu zpracovávají a fixují pomocí pravé a levé hemisféry. Pravá hemisféra mozku zpracovává nové informace, poznává celek, který následně analyzuje. Levá hemi-sféra následně motoricky zpracovává a ukládá

celistvé znaky, automatizuje činnosti a dovednosti. Levá hemisféra tak může analyzovat nové poznatky jen tehdy, přicházejí li z hemisféry pravé. Při čtení lze tento proces popsat tak, že pravá hemisféra mozku při výuce čtení kóduje zcela nový způsob řeči, který probíhá za pomoci znaků. Při této činnosti se pomocí pravé hemisféry propojují grafémy s fonémy na úrovni hlásek, slabik, slov a frází. V průběhu tohoto procesu se neustále uplatňuje levá hemisféra, která automatizuje získané znalosti a vytváří z nich schopnosti. Systém levé hemisféry je tak zodpovědný za schopnost plynulého čtení. Z výše uvedených informací lze tvrdit, že pravidelným nácvikem se úspěch ve čtení nemusí dostavit a to z toho důvodu, že výkon pravé hemisféry je dysfunkční. Za funkční výkon pravé hemisféry se dá považovat proces, při kterém jedinec dokáže rozlišit jednotlivé kódy a spojit jejich kvalitu za všech modálních oblastí jako je sluchové, kinestetické a zrakové. Takto předat systému levé hemisféry, která je způsobilá pro unimodální zpracování. (Pokorná, 2010). Matějček (1993) ve své publikaci uvádí výzkum psychologa D. Bakker, který uvádí přínos nevyhraněnosti obou hemisfér. Přínos se však týká pouze počátečního stádia čtení, kdy dítě luští seskupení písmen. Pokud přetrvává delší dobu, stane se překážkou.

4 Tvorba reedukačního opatření pro žáky s dyslexií

4.1 Cíle výzkumu

Jedna z hlavních činností školního speciálního pedagoga je činnost intervenční. V rámci inkluzivního vzdělávání na běžné základní škole, se setkáváme s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní speciální pedagog těmto žákům poskytuje hodiny předmětu speciálně pedagogické péče (PSPP), je-li doporučeno školským poradenským pracovištěm v rámci podpůrného opatření 2-5 stupně. Školní speciální pedagog hodiny PSPP může poskytovat i v rámci podpůrného opatření 1 stupně, má-li žák nastaven plán pedagogické podpory. Předmět speciálně pedagogické péče, neboli reedukace, slouží k nápravě specifických projevů poruch učení. V praxi se lze velmi často setkat s SPU dyslexií.

Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření je sestavení a výzkumné ověření reedukačního programu školního speciálního pedagoga pro žáky s dyslexií. Jedním ze zásadních přístupů v inkluzivním vzdělávání je holistické vnímání vzdělávání všech žáků bez rozdílů. Proto je volba reedukačních metod inspirována metodami užívanými při rozvoji žáků s určitými typy znevýhodnění. Nejčastěji však intervenčními metodami užívanými u žáků se sluchovým a zrakovým postižením. Tyto postupy budou aplikovány po dobu 3 měsíců.

Cíly vedlejšími jsou:

- 1. Tvorba reedukačního portfolia žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pro školního speciálního pedagoga.** Portfolio podpoří ucelenost reedukačních postupů, jejich návaznost a umožní hodnotit schopnosti žáků v průběhu času. Tím hodnotí úspěch či neúspěch zvolených metod. Takové portfolio by mělo podporovat a umožňovat dodržení zásad pro inkluzivní vzdělávání.
- 2. Analýza úrovně dílčích oblastí žáků s dyslexií, pomocí vytvořeného nestandardizovaného testu**
- 3. Zhodnocení účinnosti vybraných reedukačních metod**

4.1.1 Výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů, byly pro účel tohoto výzkumného šetření formulovány následující otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

- **HVO** Budou vybrané reedukační metody vhodné pro nápravu dyslektických projevů při čtení?

Dílčí výzkumné otázky:

- **VO1** Jaké reedukační metody uplatňované u osob se sluchovým postižením lze využívat při reedukaci žáků s dyslexií?
- **VO2** Jaké reedukační metody uplatňované u osob se smyslovým postižením lze využívat při reedukaci žáků s dyslexií?
- **VO3** Které z vybraných metod se jeví jako nejefektivnější?

- **VO4** Které z vybraných metod se jeví jako nejméně efektivní?

4.2 Metodologie výzkumu

Práce je složena ze dvou částí. První, praktická část je zpracována metodou monografickou, složenou z analýzy odborné literatury a deskripce daných témat. Praktická část výzkumu probíhala prostřednictvím **evaluačního výzkumného šetření**. V průběhu šetření bylo využito:

- **Kazuistiky** Zpracování 6 kazuistik žáků s dyslexií
- **Analýza dokumentace**
- **Tvorba portfolia**
- **Ověřování vybraného souboru reedukačních metod**

Na základě hlavního cíle výzkumu, bylo stěžejní nastavit efektivní reedukační péči. Úvodní část praktické části je věnována šesti kazuistikám a vymezením aktuálních problémů žáků při čtení. Jednalo se o tvorbu tzv. kauzálního modelu vycházejícího z analýzy dokumentace, rozhovorů a ověřování aktuální úrovně jednotlivých dílčích funkcí a jejich případné míry deficitu, v rámci hodin PSPP. Až poté šlo vymezit konkrétní obtíže, ty zařadit pod konkrétní oslabené dílčí funkce a pro ně zvolit vhodnou reedukační metodu. Při volbě metod byla hledána návaznost v oslabení dané dílčí funkce respondenta s dyslexií, s oslabením typickým pro konkrétní zdravotní postižení.

Nezbytnou částí výzkumu byl sběr dat pomocí analýzy dokumentace. Především se jednalo o doporučení z pedagogicko-psychologických poraden pro školní zařízení jednotlivých žáků. Analýzou byla podrobena školní dokumentace, jako je Školní vzdělávací program (ŠVP) a údaje uvedené ve školní matrice ohledně rodinné a osobní anamnézy, dosavadních výsledků ve vzdělávání či případné individuální vzdělávací plány (IVP). K dokumentům měl výzkumník přístup díky vykonávání profese školního speciálního pedagoga na místě probíhajícího výzkumného šetření a přímé intervenční činnosti s žáky- respondenty v rámci svého povolání.

Před zahájením reedukačního opatření nastaveného pro výzkum, bylo vytvořeno portfolio školního speciálního pedagoga. Portfolio umožňuje evaluovat výsledky činností žáků

v průběhu výzkumu a ulehčí plánování jednotlivých lekcí. Obsahem portfolia je nestandardizovaný test, který je možné využívat kdykoliv v průběhu celé spolupráce školního speciálního pedagoga s klientem. Test je inspirován pedagogickou diagnostikou dílčích funkcí od PhDr. Lenky Felcmanové a Prof. Brigitte Sindelar. Ke každé dílčí funkci si výzkumník zvolil různé metody k ověřování míry jejího případného deficitu.

Ústřední částí výzkumu je 3 měsíce probíhající reedukační péče, při které výzkumník experimentálně využívá reedukační metody pro žáky se zdravotním postižením.

Na závěr výzkumník uvedl výsledky posttestu a porovnával je s výsledky v pretestu. Údaje byly převedeny do grafů, prostřednictvím kterých byl zaznamenán stav oblastí před výzkumem a po výzkumu. Hodnoty byly převedeny z bodového hodnocení na procenta úspěšnosti v úkolu ověřující schopnosti v dílčí funkci. V grafu schopnosti čtení jsou výsledky převedeny na procenta množství přečtených slov (maximum bylo 100 slov) a procentuální vyjádření chybovosti v rámci přečtených slov. Poslední měřenou oblastí bylo čtení s porozuměním, procentuálně vyjádřená úspěšnost v testu obsahující soubor 10 otázek ověřující porozumění textu.

Změny ve výsledcích posttestu byly připisovány cílenou stimulací metodami, které tvořily náplň reedukační péče.

4.3 Charakteristika výzkumného šetření

Charakteristika místa výzkumného projektu

Výzkumné šetření probíhalo na základní škole. Zřizovatelem školy je soukromá osoba. Škola se nachází v Hradci Králové, kde byla založena v roce 2003.

Škola pracuje s menšími počty žáků ve třídách (cca. 10 žáků ve třídě). Nejméně žáků je ve 3. třídě- 10 žáků a z toho 2 žáci speciálními vzdělávacími potřebami využívající PO 2 stupně. Nejvíce žáků je v 9. třídě tzn. 24 žáků. Ve škole je zaměstnáno **7 asistentů pedagoga** a 1 školní asistent. Ve všech třídách je asistent pedagoga k dispozici minimálně v počtu 1. V jedné třídě (5. třída) asistent pedagoga není přítomný.

Pedagogický sbor zahrnuje 11 osob. **Školní poradenské pracoviště** je složeno z výchovného poradce, který na škole působí jako třídní učitel 8 třídy a učitel výtvarné výchovy. Metodik prevence, který zastupuje pozici třídního učitele 1 třídy. Posledním členem je školní speciální pedagog (výzkumník), který je ve škole zaměstnán v rámci polovičního úvazku 0,5.

Menší počet žáků umožňuje **individualizovat a diferenciovat** vzdělávací proces dle aktuálních potřeb studentů a poskytuje žákům pocit bezpečí za přítomnosti rodinné atmosféry.

Heterogenní třídy jsou složeny nejen z běžných žáků, ale i žáků mimořádně nadaných, u kterých se uplatňuje možnost rozšířeného učiva, ale také žáků se specifickými vzdělávacími potřebami u kterých je uplatňováno podpůrné opatření 2-3 stupně, v počtu 50 osob. Aktuálně ve škole nejsou žáci s PO 4-5. Žáků u kterých se uplatňuje podpůrné opatření 1 stupně je na škole 11. U 5 z nich školní speciální pedagog zahrnuje hodiny reedukace. Několik žáků ve škole spadají do kategorie PAS, vzdělávají se tam žáci se zrakovým či sluchovým postižením a v neposlední řadě žáci se specifickými poruchami učení. Žáků s diagnostikou dyslexie je ve školním zařízení 9, SPU dyskalkulie- 7 žáků, dysgrafie- 12 žáků, dysortografie 14 žáků. Žáků se specifickou poruchou chování ADHD je ve škole 5 a s poruchou pozornosti ADD 3 žáci.

Realizovaných hodin **předmětu speciálně pedagogické péče**, vykonávané školním speciálním pedagogem je dohromady 7. Školní speciální pedagog si složení žáků v hodinách sestavuje sám, dle potřeby. Žák vykazující výrazné oslabení ve schopnosti čtení, psaní či počítání v důsledku oslabení v oblasti dílčích funkcí má nastaveny hodiny PSPP individuálně. V případě, kdy žáci vykazují oslabení ve stejné dílčí funkci, lze s nimi vykonávat hromadnou reedukaci, maximálně však o počtu 2 dětí. Vyšší počet žáků při hodinách PSPP neosvědčil jako dostatečně efektivní. Hodiny reedukace se realizují ve třech variantách. V ranních hodinách před vyučováním, v odpoledních hodinách po vyučování a v rámci disponibilních hodin. **Disponibilní hodiny** školní speciální pedagog využívá v případě, kdy má žák s SPU dyslexie výrazné oslabení v oblasti čtení, v rámci hodin literární kavárny. Disponibilní hodiny se neosvědčilo užívat v hodinách Českého jazyka nebo Matematiky (v případě žáka s dyskalkulií).

Školní speciální pedagog ve škole vytváří aktivní spolupráci s **externími pracovníky** a to konkrétně dvěma speciálně pedagogickými centry, dvěma pedagogicko psychologickými poradnami, jedním dětským ambulantním psychologem, jedním rodinným terapeutem. Pracovníci z pedagogicko psychologické poradny navštěvují školní zařízení dvakrát za školní rok. Jednou v případě setkání se školním speciálním pedagogem v rámci informací o dostatečnosti nastavených podpůrných opatřeních směrem k žákům s SVP- klientům dané poradny. Při druhém setkání poskytuje metodickou podporu pro pedagogické pracovníky a asistenty pedagogů ve škole.

Charakteristiky výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek je složen z šesti žáků základní školy, na které probíhal výzkum. Pět žáků má dyslexii diagnostikovanou v pedagogicko-psychologické poradně a využívají podpůrné opatření 2 stupně. Jeden žák vykazuje projevy dyslexie, ale v PPP ještě nebyl, tudíž je mu nastaven předmět speciálně pedagogické péče v rámci podpůrného opatření 1 stupně. Všichni navštěvují hodiny PSPP jednou týdně, každý individuálně. Hodina trvá 60 minut a probíhá v odpoledních hodinách, po vyučování. Celkově jsou žáci z prvního stupně ZŠ od druhé třídy do páté. Jeden žák má vývojovou dysfázii, jeden má problémy s vyvozením hlásky R a Ř. Charakter jejich obtíží, daný jednotnou poruchou učení, je obdobný. Jedná se především o problém s plynulým čtením, intonací, čtením s porozuměním, záměnou písmen, nejčastěji b-d.

V jednotlivých charakteristikách dětí jsou ve snaze o ochranu osobních údajů změněny jména žáků.

Případové studie žáků s dyslexií

Respondent č. 1

Jméno: Lenka

Věk: 11

Diagnóza: dyslexie, dysortografie, porucha pozornosti

PO: 3

Bydliště: Hradec Králové

Rodinná a osobní anamnéza:

Lenka je z rozvedené rodiny, ve střídavé péči. Maminka má také dyslexii, vystudovala s maturitou, stejně tak tatínek. Sourozence nemá.

Studium Lenku moc nebaví, má ráda jízdu na koni. O všem si vždy ráda popovídá, když může, se vším pomůže.

Školní anamnéza:

Lenka má pomalejší tempo čtení a horší porozumění čteného textu. Zároveň má poruchu osvojování pravopisných pravidel, proto je důležité, aby při samostatné práci využívala přehledy učiva, které si může vytvořit při hodině nebo je využít předtiskuté. Často je při vyučování unavená a přestává tak pracovat. V tu chvíli je důležité jí dávat relaxační pauzu, aby mohla pracovat dál. Pokud je jí poskytnuta pomoc při samostatné práci, je za ní ráda a v případě navádění na chybu jí aktivně vyhledá.

Speciálně-pedagogická charakteristika:

Čtení: Podprůměrné tempo jak v případě hlasitého, tak tichého čtení. Obsah čtených textů ne vždy vnímá, nejisté je porozumění. V reprodukci jsou patrné nejasnosti, ne vše si vybavuje správně. Nesprávně přečtená slova si neopravuje. Získávání informací pomocí čtení je pro respondentku v tuto chvíli výrazně ztíženo.

Analýza výsledků nestandardizovaného testu dílčích funkcí

Výsledky pretestu:

učivo	umí dobře	potřebuje docvičit	neumí	Body Maximum 10 b. za úkol
sluchové vnímání		*		
auditivní členění	*			10b.
zaměřenost akustické pozornosti		*		8b.
auditivní diferenciacce řeči			*	4b.
analýza	*			10b.
syntéza		*		7b.
auditivní paměť			*	3b. (Řada slov zopakováno na pokus č.7/10)
intermodální spojení auditivně-vizuální		*		8b.
zrakové vnímání		*		
vizuální členění (rozlišení figury/pozadí)	*			10b.
vizuální diferenciacce	*			10b.
vizuální paměť		*		7b.
nácvik levo-pravého pohybu očí	*			10b.
P – L a prostorová orientace			*	5b. plete si b-d- výrazné oslabení
Čtení s porozuměním		*		
Čtení		*		Kolk slov za minutu-78 Kolik chyb za minutu-8 Pozn.

Tab.1 Tabulka zaznamenávající stav jednotlivých dílčích funkcí

Shrnutí poznatků pretestu dílčích funkcí

Lenka byla při testování veselá, komunikativní a pracovala s chutí. Výrazné oslabení se projevilo v rámci testování v auditivní diferenciaci řeči, auditivní paměti a pravo- levé orientaci. Naopak výborně si vedla v rámci auditivního členění nebo sluchové analýzy.

Drobná chybovost se projevila v testech sluchové diferenciaci řeči, sluchové syntézy či intermodálního spojení.

V rámci testování zrakového vnímání si Lenka vedla lépe, byla sebejistější a to se projevilo ve výsledcích. Mírně oslabená se projevila vizuální paměť. V silném oslabení je již zmíněná pravolevá orientace.

Čtení bylo pomalé, chyby si po sobě Lenka opravovala. Obsah čteného textu Lenka dokázala převyprávět, ovšem nedokázala zachytit hlavní pointu příběhu. To se projevilo v rámci odpovědí na otázky týkající se textu.

Vzor plánu hodiny reedukace

Čas	Stimulace	Metody, činnosti	Materiály, pomůcky
0-5	<ul style="list-style-type: none"> • Auditivní diferenciacce 	Přihořívá, hoří s podkresem	bzučák
5-15	<ul style="list-style-type: none"> • Auditivní diferenciacce • Syntéza slova • Intermodální spojení 	Kabicožrout Vyber slovo	Krabice- Krabicožrout, kartičky s obrázky, kartičky se slovy
15-30 min	<ul style="list-style-type: none"> • Čtení • Čtení s porozuměním • Pravolevá orientace 	Čtení s lupou Reliéfní písmena- do čtení zapojit haptické vnímání problematických písmen Hledej v textu	Lupa v mobilu Reliéfní písmena Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996)
30-40 min	<ul style="list-style-type: none"> • Zaměření akustické pozornosti • Auditivní paměť 	Vyskoč, pokud slyšíš daný zvuk Zvukový řetěz	Předměty pro aktivitu Zvukový řetěz
40-45 min	<ul style="list-style-type: none"> • Závěrečná relaxace • Auditivní rozlišení figury a pozadí • Intermodální spojení 	Co se děje venku	

Tab. 2: Plán hodin reedukace

Respondent č.2

Jméno: Anna

Věk: 11

Diagnóza: dyslexie, dysortografie, dyskalkulie

Bydliště: Hradec Králové

Rodinná a osobní anamnéza:

Anna je z úplné rodiny, má mladší sestru. Maminka vystudovala s maturitní zkouškou a tatínek učební obor.

Anna je plachá dívka, má dvě kamarádky, s nikým jiným se nebaví. V případě jakékoliv kritiky pláče. Sama přiznává, že nemá žádné koníčky a je doma ráda na mobilu.

Školní anamnéza:

Anna má oslabenou sluchovou paměť, pokyny musí dostávat předtištěné, učitelé jí je píšou na tabuli. Vždy ověřují, že ví na čem pracovat, v případě potřeby jí zadání dovysvětlují. Dostává také předtištěné zápisy z hodin. Je velmi důležité Anně poskytovat co nejčastější zpětnou vazbu při samostatné práci. Také je potřeba časté pochvaly a dodávat jí tím sebevědomí. Anna jinak neví na čem pracovat a neřekne si o pomoc. Práci tak odevzdá nedodělanou a nemá zájem si jí opravit. Při vysvětlování látky Anna nechápe, co jí učitel říká, dostává se pod tlak a začíná brečet. Její sebevědomí je v rámci vzdělávání velmi malé a tím i její aspirace. Potíže jí dělají všechny naukové předměty, nemá tak svůj oblíbený předmět, ve kterém by mohla vynikat. Nezískává tak sebedůvěru a tak je pro ní škola velkým trápením.

Speciálně-pedagogická charakteristika:

Čtení: Anna čte podprůměrným tempem s vysokou frekvencí chyb, které si ovšem v téměř polovině případů je schopna opravit. Problém jí dělají slova se souhláskovými shluky a slabikotvorným rl. Při čtení nerespektuje intonaci na konci vět a tím čte bez pauzy na nádech, který vytváří při nesprávných momentech. Tím je její čtení až přerývané a pomalé. Čtení s porozuměním je na dobré úrovni, chybí některé souvislosti.

Analýza výsledků nestandardizovaného testu dílčích funkcí

Výsledky pretestu

učivo	umí dobře	potřebuje docvičit	neumí	Body Maximum 10 b. za úkol
sluchové vnímání		*		
auditivní členění		*		8b.
zaměřenost akustické pozornosti		*		6b.
auditivní diferenciacce řeči			*	3b.
analýza		*		9b.
syntéza			*	0b.
auditivní paměť			*	0b. (Řada slov zopakováno 0/10)
intermodální spojení auditivně-vizuální		*		8b.
zrakové vnímání	*			
vizuální členění (rozlišení figury/pozadí)	*			10b.
vizuální diferenciacce	*			10b.
vizuální paměť		*		9b.
nácvik levo-pravého pohybu očí	*			10b.
P – L a prostorová orientace	*			10b.
			*	3b.
Čtení s porozuměním				
				Kolik slov za minutu-71 Kolik chyb za minutu-18
Čtení		*		Pozn.

Tab.3 Tabulka zaznamenávající stav jednotlivých dílčích funkcí

Shrnutí poznatků pretestu dílčích funkcí

Anna byla z testování velmi nervózní a opakovaně se ptala na zadání jednotlivých úkolů. Výrazné oslabení se projevilo ve sluchovém vnímání. Za nejvíce oslabené oblasti se dají označit auditivní diferenciacce řeči, sluchová syntéza slova, auditivní paměť. Ve zbylých

oblastech sluchového vnímání se projevilo menší oslabení. Testy zrakového vnímání vyšly dobře, s minimální chybovostí. Zrakové vnímání má Anna na velmi dobré úrovni.

Čtení bylo pomalejší s poměrně vysokou mírou chybovosti. Anna nedokázala převyprávět obsah čteného textu, útržkovitě popisovala nedůležité informace či parafrázovala náhodné věty.

Vzor plánu hodiny reedukace

Čas	Fáze hodiny	Metody, činnosti	Zdroje; Poznámky
0-5	<ul style="list-style-type: none"> • Auditivní paměť 	Řada slov	
5-15	<ul style="list-style-type: none"> • Čtení • Plynulé čtení • Čtení s porozuměním 	Procvičení očí před čtením Čtení se záložkou Opakované čtení Hledej v textu	Kontrastní záložka text pro opakované čtení Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996)
15-25 min	<ul style="list-style-type: none"> • Auditivní členění • zaměřenost akustické pozornosti • akustická paměť 	Urči množství sirek	Balíčky sirek s označením množství
25-35 min	<ul style="list-style-type: none"> • Intermodální spojení • Rozvoj slovní zásoby • Auditivní diference-analýza a syntéza slova • Auditivní paměť 	Krabicožrout Banka slov	Krabicožrout s obrázky, lístečky- soubor vět
40-45 min	<ul style="list-style-type: none"> • Plynulé čtení • Čtení s porozuměním 	Opakované čtení	Kontrastní záložka text pro opakované čtení Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996)

Tab. 4: Plán hodin reedukac

Respondent č. 3

Jméno: Michael

Věk: 10

Diagnóza: dysfázie, dyslexie, porucha pozornosti

Bydliště: Pardubice

Rodinná a osobní anamnéza:

Michael bydlí s oběma rodiči a svým starším bratrem v Pardubicích, do školy tak každý den dojíždí. Maminka má také vývojovou dysfázii, kterou částečně kompenzuje v komunikaci s ostatními. Při komunikaci se synem mluví mnohem pomaleji s větší frekvencí „zadržávání“ se. Maminka vystudovala vysokou školu, stejně tak tatínek. Rodina je velmi klidná.

Michael je milý, hovorný, ochotný k práci, ovšem moc přátel však nemá. Při komunikaci se často zadržává- koktá z důvodu artikulační neobratnosti a hledá slova. Na ostatní spolužáky často vrčí, hraje si na svého psa. Při přestávkách a obědech sedí sám. Spolužáci ho respektují, avšak nemají zájem se s ním bavit. I přes to Michael tvrdí, že je s tím v pořádku. Chodí do skauta a má rád přírodu.

Školní anamnéza:

Michael má defektní úroveň čtenářských schopností. Je pro něj velmi náročné pracovat s textem. Má oslabenou sluchovou paměť a z toho důvodu si nepamatuje slovní instrukce-ty by se mu měly opakovat. Ve všech předmětech mu učitelé poskytují předtištěné, velmi stručné zápisy a musí ověřovat znalosti slovně. Pro Michaela je velmi náročné udržet pozornost po celou vyučovací hodinu a tak mu učitelé umožňují si během hodiny odpočinout, projít se po chodbě. Po samostatné práci je velmi unavený. Při hodinách se projevuje psychomotorický neklid, stále si s něčím hraje, tluče do stolu, píská si. Velmi dobrých výsledků dosahuje při matematice, při které je namotivovaný.

Speciálně-pedagogická anamnéza:

Čtení: Hlasité čtení je velmi pomalé s četnými zárazy. Dvojí čtení se v rámci hodin PSPP eliminovalo, nyní přetrvává čtení delších slov vázaně po slabikách. Brzy po začátku čtení

se ptá, kolik toho ještě musí přečíst. Objevuje se domýšlení slov, vynechávání a záměny písmen. Porozumění čtenému je útržkové a bez souvislostí. Lze říci, že čtením není Michael schopný získávat informace

Analýza výsledků nestandardizovaného testu dílčích funkcí

Analýza výsledků nestandardizovaného testu dílčích funkcí

Výsledky pretestu:

Učivo	umí dobře	potřebuje docvičit	neumí	Body Maximum 10b za úkol
sluchové vnímání		*		
auditivní členění	*			10b.
zaměřenost akustické pozornosti	*			10b.
auditivní diferenciacie řeči		*		9b.
Analýza	*			10b.
Syntéza	*			10b.
auditivní paměť			*	2b. (řada slov zopakováno na pokus č. 8/10)
intermodální spojení auditivně-vizuální		*		8b.
zrakové vnímání		*		
vizuální členění (rozlišení figury/pozadí)		*		9b.
vizuální diferenciacie		*		9b.
vizuální paměť			*	2b.
nácvik levo-právěho pohybu očí		*		Žák se občas vracel, někdy chaoticky tikal po řádku
P – L a prostorová orientace	*			10b.
				3b.
Čtení s porozuměním		*		
Čtení		*		Kolk slov za minutu-41 Kolik chyb za minutu-18 Pozn.

Tab.5 Tabulka zaznamenávající stav jednotlivých dílčích funkcí

Shrnutí poznatků pretestu dílčích funkcí

Michael si byl v rámci testování sluchového i zrakového vnímání jistý, až na zkoušky zaměřené na paměť auditivní i vizuální si vedl velmi dobře ve všech oblastech. Sluchové vnímání vyšlo nejsilnější v rámci oblastí auditivního členění, zaměření akustické pozornosti, sluchové analýzy i syntézy. Drobné potíže mu dělala auditivní diferenciaci řeči nebo intermodální spojení auditivně-vizuální.

V rámci zrakového vnímání si vedl poměrně dobře. I přes to, že se v rámci testování žádná z oblastí zrakového vnímání (až na vizuální paměť) neprojevila ve výrazném oslabení, lze usoudit, že následné trénování zrakového vnímání je i přes to žádoucí.

Čtení bylo výrazně oslabené, Michael byl velmi unavený, číst se mu nechtělo. Obsah čteného nedokázal převyprávět, hlavní pointa příběhu mu unikla.

Vzor plánu hodiny reedukace

Čas	Fáze hodiny	Metody, činnosti	Zdroje; Poznámky
0-5	<ul style="list-style-type: none"> Zrakové vnímání Propojování mozkových hemisfér 	Výhled z okna Propojování mozkových hemisfér pomocí šátku	Rám z papíru Šátek na tyčce
5-15	<ul style="list-style-type: none"> Intermodální spojení auditivně vizuální auditivní paměť artikulace 	Odezírání s artikulačními obrázky	Artikulační kartičky s písmeny ve všech čtyřech tvarech
15-25 min	<ul style="list-style-type: none"> Vizuální diferenciací tvarů Čtení Plynulé čtení Čtení s porozuměním 	Reliéfní písmena Hledej v textu Lupa místo záložky	Reliéfní písmena Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996) Lupa (aplikace v mobilu)
25-35 min	<ul style="list-style-type: none"> Vizuální diferenciací tvarů Vizuální paměť 	Skládej podle předlohy	Barevné kostky
35-45 min	<ul style="list-style-type: none"> Vizuální diferenciací tvarů Plynulé čtení Čtení s porozuměním 	Opakované čtení	Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996)

Tab. 6: Plán hodin reedukace

Respondent č. 4

Jméno: Tomáš

Věk: 9 let

Diagnóza: dyslexie, dysortografie, porucha pozornosti

Bydliště: Hradec Králové

Rodinná a osobní anamnéza:

Tomáš bydlí s oběma rodiči a se starší sestrou, na kterou je velmi fixovaný. Maminka má vystudovanou vysokou školu a tatínek obor s maturitou. Tatínek má dyslexii. Oba rodiče jsou velmi vytížení z důvodu rodinného podniku.

Tomáš je velmi pohodový a usměvavý žák. Je zdatný tanečník a velmi rád maluje. Baví ho se přátelit s dívkami, aktuálně má velkou oblibu v natáčení videí, na kterých tančí.

Školní anamnéza:

Tomáš má oslabené sluchové vnímání, zrakového rozlišování- především záměnu písmen. Nejčastěji zaměňuje písmena a-e, b-d. Číslice často píše zrcadlově obrácené. To se nejvíce projevuje při čtení, kdy čte po slabikách, v případě neúspěchu i po hláskách. Nemá vytvořenou představu čísla, ukotvenou číselnou řadu s přechodem přes dvacítku. Problémem je potíže s udržení pozornosti. Tomáš je celkově demotivovaný po opakovaném neúspěchu. V případě, kdy si neví rady, si neřekne o pomoc a nezáleží mu na výsledku své práce.

Speciálně-pedagogická anamnéza:

Hlasitý čtený projev je méně jistý s pomalým podprůměrným tempem, čte vázaně po slabikách. Výraznější chybovost se projevuje vynecháváním nebo záměnou koncovek, přehozením pořadí písmen. Většinou si nesprávně přečtená slova neopravuje. Čtení s porozuměním je však na dobré úrovni, vybavuje si děj a dokáže ho stručně popsat.

Analýza výsledků nestandardizovaného testu dílčích funkcí

Výsledky pretestu:

Učivo	umí dobře	potřebuj e docvičit	neum í	Poznámky
sluchové vnímání		*		
auditivní členění		*		7b.
zaměřenost akustické pozornosti		*		8b.
auditivní diferenciacie řeči			*	2b.
Analýza		*		6b.
Syntéza			*	4b.
auditivní paměť			*	0b. (Řada slov zopakována 0/10)
intermodální spojení auditivně-vizuální			*	4b.
zrakové vnímání		*		
vizuální členění (rozlišení figury/pozadí)		*		8b.
vizuální diferenciacie			*	8b.
vizuální paměť			*	5b.
nácvik levo-pravého pohybu očí	*			Bez problému
P – L a prostorová orientace			*	Výrazné oslabení
Čtení s porozuměním			*	5b.
Čtení		*		Kolk slov za minutu-49 Kolik chyb za minutu-18 Pozn.

Tab.7: Tabulka zaznamenávající stav jednotlivých dílčích funkcí

Shrnutí poznatků pretestu dílčích funkcí

Tomáš v rámci pretestu vykazuje výrazné oslabení v rámci sluchového vnímání. O trochu jistější si byl při testech zrakového vnímání, ve kterých vyšlo oslabení menší. Největší oslabení se v rámci sluchového vnímání projevilo v auditivní diferenciaci řeči. Tomášovi

dělá problém sluchová analýza i syntéza slova. Nedokázal si slovo rozložit a určit prostřední slabiku. O trochu lépe si vedl v rámci auditivního členění. Intermodální spojení vyšlo opět velmi oslabené. V rámci zrakového vnímání se projevilo oslabení ve vizuální diferenciaci, vizuální paměti a pravo- levé orientaci.

V rámci čtení se prokázala vysoká míra chybovosti. Chyby si po sobě Tomáš neopravoval, slova domýšlel. Vznikala tak slova významově odlišná i podobná. Při čtení mu záleželo na rychlém tempu, což bylo na úkor kvality. I přes vysokou míru chybovosti Tomáš vnímal obsah čteného, dokázal věcně popsat děj v textu.

Vzor plánu hodiny reedukace

Čas	Fáze hodiny	Metody, činnosti	Zdroje; Poznámky
0-5	<ul style="list-style-type: none"> Auditivní diferenciacie řeči, analýza a syntéza slova 	Krabicožrout	Krabicožrout Karty s obrázky
5-15	<ul style="list-style-type: none"> Vizuální diferenciacie tvarů Čtení Plynulé čtení Čtení s porozuměním 	Reliéfní písmena Hledej v textu Kontrastní záložka na čtení	Reliéfní písmena Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996) Kontrastní záložka na čtení
15-25 min	<ul style="list-style-type: none"> Auditivní diferenciacie řeči, analýza a syntéza slova 	Vyber slovo	Dva košíky, lístečky-varianta na počty slabik a určování délek ve slovech
25-40 min	<ul style="list-style-type: none"> Prostorová orientace Zraková diferenciacie 	Práce mezi linkami	Linkovaný papír a rozstříhané obrazce
40-45 min	<ul style="list-style-type: none"> Plynulé čtení Čtení s porozuměním 	Kontrastní záložka na čtení	Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996) Kontrastní záložka na čtení

Tab. 8: Plán hodin reedukace

Respondent č. 5

Jméno: Ivo

Věk: 8

Diagnóza: riziko rozvoje dyslexie

Bydliště: Hradec Králové

Rodinná a osobní anamnéza:

Ivo bydlí se svým starším bratrem a oběma rodiči. Bratr má diagnostikovanou dysgrafii. Maminka má vystudovaný obor s maturitou a tatínek vysokou školu. Rodiče jsou velmi klidné a přátelské povahy. Bratrovo chování ve škole je problémové, často při hodinách vyrušuje a nerespektuje autoritu.

Ivo je tišší, přátelské povahy, avšak vyhledává spíše společnost dospělých. Ve třídě nemá moc přátel, hraje si sám. Má spousty koníčků, aktuálně sbírá pokémony.

Školní anamnéza:

Ivo je při výuce tichý, baví ho matematika. Při čtení je velmi demotivovaný, číst nechce. Problémy mu dělají i oblasti českého jazyka, jako je určování měkkých a tvrdých souhlásek, určování délek. Při vyučování je unavený, kouká do prázdna, zapomíná se a nepracuje.

Speciálně-pedagogická anamnéza:

Čtení: Ivo čte při hlasitém čtení podprůměrně pomalým tempem. Slova jsou často nesrozumitelná i v důsledku problémů s vyvozením hlásky R a Ř. Čte trhaně po slabikách. Na úkor tempa se chybovost vyskytuje poměrně málo, chyby si neopravuje. Při čtení plete písmena, nejčastěji a-e, b-d.

Analýza výsledků nestandardizovaného testu dílčích funkcí

Výsledky pretestu:

učivo	umí dobře	potřebuj e doevčit	neum í	Poznámky
sluchové vnímání		*		
auditivní členění			*	2b.
zaměřenost akustické pozornosti		*		5b.
auditivní diferenciacie řeči			*	4b.
analýza			*	5b.
syntéza			*	2b.
auditivní paměť			*	0b.
intermodální spojení auditivně-vizuální			*	0b.
zrakové vnímání		*		
vizuální členění (rozlišení figury/pozadí)		*		8b.
vizuální diferenciacie		*		7b.
vizuální paměť			*	5b.
nácvik levo-pravého pohybu očí	*			Bez problému
P – L a prostorová orientace	*			10b.
Čtení s porozuměním			*	2b.
Čtení		*		Kolk slov za minutu-35 Kolik chyb za minutu-12 Pozn.
Artikulace				

Tab.9: Tabulka zaznamenávající stav jednotlivých dílčích funkcí

Shrnutí poznatků pretestu dílčích funkcí

Ivo vykazoval výrazné oslabení sluchového vnímání. Při testu byl nepozorný, soustředit se mu dělalo problém. V rámci sluchového vnímání se projevilo výrazné oslabení ve všech oblastech. Nejméně však v zaměření akustické pozornosti. V rámci zrakového vnímání se

prokázalo menší oslabení. Nejslaběji vyšla vizuální paměť a nejlépe pravolevá orientace, levo- pravý pohyb očí při čtení je bez problému.

Čtení bylo velmi pomalé, nejisté. Ivo přečetl 17 slov za minutu s 8 chybami. V rámci čtení s porozuměním se projevilo, že věnuje velké úsilí dekodování jednotlivých slabik a následně mu uniká pointa textu.

Vzor plánu reedukace

Čas	Fáze hodiny	Metody, činnosti	Zdroje; Poznámky
0-5	<ul style="list-style-type: none"> • Auditivní členění • Zaměření akustické pozornosti • Auditivní diferenciaci • Auditivní paměť 	Přihořívá, hoří s podkresem	Bzučák Hudba (lze pustit zvuky dopravy z youtube)
5-15	<ul style="list-style-type: none"> • Vizualní diferenciaci tvarů • Čtení • Plynulé čtení • Čtení s porozuměním 	Reliéfní písmena Hledej v textu Lupa místo záložky	Reliéfní písmena Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996) Lupa (aplikace v mobilu)
15-25 min	<ul style="list-style-type: none"> • Auditivní členění • Zaměřenost akustické pozornosti • Auditivní paměť • Intermodální spojení 	Zvukový řetěz Pamatování řady slov	Hudební nástroje nebo předměty vydávající specifický zvuk
25-40 min	<ul style="list-style-type: none"> • Vizualní diferenciaci tvarů • Čtení • Plynulé čtení • Čtení s porozuměním 	Reliéfní písmena Hledej v textu Lupa místo záložky	Reliéfní písmena Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996) Lupa (aplikace v mobilu)
40-45 min	<ul style="list-style-type: none"> • Zrakové vnímání 	Výhled z okna	Rám z papíru

Tab. 10: Plán hodin reeduka

Respondent č. 6

Jméno: Klára

Věk: 11

Diagnóza: dyslexie, dysgrafie, porucha pozornosti

Bydliště: Hradec Králové

Rodinná anamnéza:

Klára bydlí se svými rodiči i bratrem. Maminka i tatínek se přestěhovali ze Slovenska a oba tak mluví slovensky. Při komunikaci mimo rodinu mluví česky. Bratr Kláry má dyslexii. Rodiče Kláry jsou moc milí a podnikaví. Klára má s bratrem velmi hezký vztah.

Klára je milá, tichá dívka, velmi stydlivá a plachá. Komunikuje jen s pár spolužáky s především se svým bratrem, se kterým chodí do stejné školy. Ráda si i přes svoje omezení čte nebo hraje karetní hry.

Školní anamnéza:

Klára má tendenci se při zadávání úkolu "zaseknout". Nejčastěji je to důsledek nepochopení zadání. V tu chvíli je důležité se jí věnovat a vše jí v klidu znovu zopakovat. Práce se jí dle potřeby zkracujte, velmi jí záleží na tom, aby vše stihla. Pokud bude nucena odevzdat nedodělanou práci z důvodu časového limitu pro práci, bude pod tlakem a tím více se bude uzavírat (přestane komunikovat, rozpláče se).

Speciálně-pedagogická anamnéza:

Čtení: Čtení je výrazně pomalé, přetrvává slabikování, při delších slovech nebo slovech se souhláskovými shluky dělá Klára pauzy, předložky čte odděleně od slova. Chybovost při čtení je minimální. Občas při čtení zaměňuje tvarově podobná písmena. Porozumění čtenému je velmi dobré.

Analýza výsledků nestandardizovaného testu dílčích funkcí

Výsledky pretestu:

učivo	umí dobře	potřebuj e docvičit	neum í	poznámky
sluchové vnímání		*		
auditivní členění	*			10b.
zaměřenost akustické pozornosti	*			10b.
auditivní diferenciacie řeči	*			10b.
analýza	*			10b.
syntéza	*			10b.
auditivní paměť			*	5b. (Řada slov zopakováno na pokus č.5/10)
intermodální spojení auditivně-vizuální		*		9b.
zrakové vnímání		*		
vizuální členění (rozlišení figury/pozadí)	*			10b.
vizuální diferenciacie		*		9b.
vizuální paměť	*			10b.
nácvik levo-právěho pohybu očí	*			Bez problému
P – L a prostorová orientace	*			10b.
				2b.
Čtení s porozuměním		*		
Čtení		*		Kolk slov za minutu-52 Kolik chyb za minutu-12 Pozn.
Artikulace	*			

Tab.11: Tabulka zaznamenávající stav jednotlivých dílčích funkcí

Shrnutí poznatků pretestu dílčích funkcí

Klára si v testech dílčích funkcí vedla poměrně dobře. Oblast sluchového vnímání je na velmi dobré úrovni. Testy sluchového vnímání vyšly velmi dobře, neměla problém s auditivním členěním ani diferenciací, sluchová analýza a syntéza slov byla bezchybná. U testu v oblasti intermodálního spojení si byla nejistá, pracovala velmi pomalu a s rozvahou. Velké potíže má ve sluchové paměti, kdy nedokázala zopakovat řadu slov a to 5 krát za sebou. Výsledkům by odpovídalo chování žákyně v běžných hodinách. Slovní instrukce jí

je třeba často opakovat, pokud je jí zadána slovní instrukce, často na ní nereaguje a „zasekne se“. Intervence v oblasti sluchového vnímání je žádoucí.

V oblasti zrakového vnímání si vedla poměrně dobře. Drobné potíže jí dělala zraková diferenciacce nebo pravolevá orientace.

Čtení bylo pomalé, nejisté, chyby si po sobě ve většině případů opravovala. Obsah textu dokázala stručně a věcně převyprávět, neunikla jí hlavní pointa textu.

Vzor plánu hodiny reedukace

Čas	Fáze hodiny	Metody, činnosti	Zdroje; Poznámky
0-5	<ul style="list-style-type: none"> Vizuální diferenciacce tvarů 	Vypichování	Pracovní listy na vypichování Tlustá jehla s korkovým úchytem
5-15	<ul style="list-style-type: none"> Čtení Plynulé čtení Čtení s porozuměním 	Hledej v textu Čtení s kontrastní záložkou na čtení	Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996) kontrastní záložka na čtení
15-25 min	<ul style="list-style-type: none"> Auditivní paměť 	Pamatování řady slov	
25-40 min	<ul style="list-style-type: none"> Čtení Opakované čtení Čtení s porozuměním 		Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996) kontrastní záložka na čtení
40-45 min	<ul style="list-style-type: none"> Vizuální diferenciacce Vizuální paměť 	Skládej podle předlohy	Barevné kostky

Tab. 12: Plán hodin reedukace

4.3.1 Portfolio pro školního speciálního pedagoga

Portfolio je rozděleno do tří částí. **První část** obsahuje stručné **osobní údaje**, diagnózu z PPP a aktuální úroveň dílčích funkcí a konkrétní obtíže reflektující se při vzdělávání. Součástí jsou i výsledky pretestu nestandardizovaného testu úrovně dílčích funkcí. **Druhá část** je zaměřena na plánování **průběhu reedukací**. Reedukace by se měla zaměřovat na rozvoj oslabených dílčích funkcí, které mají přímý vliv na schopnosti, stěžejní pro školní úspěšnost. Jednotlivé dílčí funkce na sebe navazují. Proto je důležité se orientovat v tom, jaká dílčí funkce se rozvíjí a jaká bude následovat. Například když je oslabená sluchová analýza slova, tzn. Rozklad slova na hlásky, nelze trénovat sluchovou syntézu. Část portfolio pro plánování reedukací usnadňuje školnímu speciálnímu pedagogovi přehled o tom, na rozvoji jaké oslabené funkce s žákem pracoval minulý týden či před měsícem. Pomocí jakých pomůcek a postupů a jak byl žák v činnosti úspěšný/neúspěšný. **Třetí část tvoří nestandardizovaný test dílčích funkcí**, k rychlému zhodnocení vstupní a výstupní úrovně schopností v rámci jednotlivých dílčích funkcí. Takové hodnocení by měl speciální pedagog, který vede hodiny PSPP vykonávat pravidelně k tomu, aby viděl úspěšnost zvolených metod reedukace. Test je rozdělen na dvě části. Část A. testuje úroveň sluchového vnímání. Sluchové vnímání je rozděleno na pět dílčích funkcí, u kterých se hodnotí jejich úroveň na- umí dobře, potřebuje docvičit a neumí. Jednotlivé dílčí funkce sluchového vnímání byly vybrány:

1. auditivní členění (rozlišení figury a pozadí / výběr podnětů)
2. zaměření akustické pozornosti
3. auditivní diferenciaci řeči
4. auditivní paměť
5. intermodální spojení – auditivně-vizuální
6. vnímání časového sledu – auditivně

Druhá část B. je vymezena zrakovému vnímání, které bylo rozděleno na následující dílčí funkce:

1. Vizualní členění
2. Vizualní diferenciaci tvarů
3. Vizualní paměť
4. Intermodální spojení- vizualně-auditivní

5. Vnímání časového sledu- vizuálně

Výběr dílčích funkcí pro jednotlivé oblasti jsou inspirovány článkem v katalogu podpůrných opatření, jejímž autorem je PhDr. Lenka Felcmanová. Od stejné autorky byly použity testovací materiály z Testu zrakového vnímání (2013). Pro test dílčích funkcí se autor dále inspiroval Prof. Brigitte Sindelar a její publikaci Předcházíme poruchám učení (2007) jejíž součástí je soubor testovacích materiálů. Pro účel výzkumu byl test použit 3krát a to v podobě pretestu, mezitestování a posttestu. Výsledky testování byly převedeny do grafů. Grafy byly vytvořeny se záměrem poskytnutí vizuálního popisu účinnosti reedukačního postupu, ve kterém byly využívány metody, uplatňující se u osob se sluchovým a zrakovým postižením.

4.3.2 Charakteristika vybraných reedukačních metod

Inspiraci pro metody a pomůcky využívané při reedukaci zaměřené na schopnost čtení, bral autor z různých publikací, výzkumů či článků zabývajících se vzděláváním a rozvojem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedním z trendů inkluzivního vzdělávání je pojem dekategoriace. Myslí se tím odklon od zaměření se na tradičně vymezené kategorie postižení s cílem zastření rozdílnosti mezi žáky. Z hlediska cílu výzkumu, byly vybrány reedukační metody uplatňující se u žáků se sluchovým a zrakovým postižením. V rámci výzkumu byly vybrané metody uplatňovány při reedukacích s dyslektiky.

Následující výčet metod je rozdělen na metody rozvíjející sluchové a zrakové vnímání. Jedná se o dvě kognitivní funkce, jejichž rozvoj je stěžejní pro schopnost čtení.

Výběr metod vychází z oslabených dílčích funkcí žáků s dyslexií, kterými jsou sluchové a zrakové vnímání, pravolevá a prostorová orientace či senzomotorická koordinace. Výzkum je zaměřen na metody rozvíjející sluchové a zrakové vnímání. Výzkumník jednotlivé metody pojmenoval za účelem lepší přehlednosti. Každá metoda primárně slouží k rozvíjení oslabených dílčích funkcí jedinců s postižením. Výzkumník pomocí metod stimuloval žáky, u kterých specifická porucha učení je jediným znevýhodněním, to znamená, že děti nemají k SPU žádné přidružené postižení.

Výzkumník experimentoval s metodami užívanými u dětí se sluchovým postižením, smyslovým postižením, narušenou komunikační schopností nebo metodami užívanými u žáků s PAS. Metody mají různou úroveň náročnosti, některé lze využívat pro aktivizaci při začátku hodiny, některé lze využít před samotným čtením jako „rozcvičku“, jiné se dají využít pro nácvik čtení ve středové části stimulace. Pro čtení při reedukačních hodinách výzkumník zařadil texty z *Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996)* a *Čítanka III. Pro ZŠ- pro sluchově postižené(1997)*.

Na konci výčtu metod, které jsou doplněné obrázkovým materiálem je grafem znázorněn poměr metod a jejich rozložení mezi jednotlivé oslabené dílčí funkce. V rámci výzkumu byly po období 3 měsíců aplikovány všechny metody bez ohledu na to, jaké dílčí funkce žáků byly v největším oslabení. Na konci výzkumu, v rámci posttestu, byla ověřována míra účinnosti metod, na rozvoj dílčích funkcí respondentů. V případě, kdy by byly funkce rozvíjeny v požadované míře, šlo by označit metody jako žádoucí pro jejich zařazení školním speciálním pedagogem do hodin reedukační péče. Takové zjištění by mohlo pomoci školním speciálním pedagogům nabídnout inspiraci pro náplň hodin reedukační péče a posílit inkluzivní tendence ve vzdělávání. Zlepšení schopností žáků by se mělo manifestovat lepšími výsledky při vzdělávání, což bude hodnoceno v rámci polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy.

Metody lze do budoucna v rámci reedukačních hodin aplikovat izolovaně, v případě potřeby. Nejedná se o ucelený program.

1. Rozvoj sluchové percepce

Pro rozvoj oblasti sluchového vnímání byly použity metody od Naděždy Janotové a z její příručky *Reedukace sluchu sluchově postižených dětí (1996)*, Jarmily Roučkové z její publikace *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením (2006)*, *Náprava dyslektických a dysortografických obtíží u žáků zvláštních škol (1994)* od Dagmar Krejbichové.

Dalšími zdroji nápadů pro výběr metod složily webové stránky jednotlivých speciálně pedagogických center pro osoby se sluchovým postižením v České republice, ale i v zahraničí.

Název: Přihořívá, hoří s podkresem

Rozvíjené oblasti: auditivní členění, zaměření akustické pozornosti, auditivní diferenciacie, auditivní paměť, intermodální spojení (předmět-zvuk)

Postup: Hra je variantou na známou hru, pro úplné zapojení sluchového vnímání lze místo slovních pokynů navádějící žáka k předmětu využít bzučák. Délka bzučení má žáka navést k hledanému předmětu. Pro zapojení schopnosti auditivního členění lze ke hře pustit zvuky dopravy, nebo jiné tlumenější zvuky.



Obrázek 1. Pomůcka k metodě Přihořívá, hoří s podkresem

Název: Vyskoč, pokud slyšíš daný zvuk

Rozvíjené oblasti: auditivní členění, zaměřenost akustické pozornosti, auditivní paměť, intermodální spojení

Postup: Pedagog má k dispozici několik předmětů, vydávající zvuk např. tamburínu, chrastítko, dvě lžice, svazek klíčů, prázdný obal, prázdnou plastovou lahev aj. Před dítě položí obrázek věci, kterou má určit sluchem. Pedagog se k žákovi otočí zády a vydává zvuky s různými předměty a zařadí mezi ně i zvuk hledaného předmětu. Dítě by v tu chvíli mělo předmět identifikovat.

Obtížnost cvičení lze zvyšovat zhoršenými akustickými podmínkami tím, že vytvoříme zvukové pozadí různých šumů nebo venkovních zvuků (Vaněčková, 1996).

Název: Urči množství sirek

Rozvíjené oblasti: auditivní členění, zaměřenost akustické pozornosti, akustická paměť

Postup: Pedagog si připraví několik balíčků sirek, které se budou lišit množím sirek v obsahu krabičky. Žák určuje, kde je sirek nejvíce a kde naopak nejméně. Poté krabičky seřadí od nejplnější krabičky po tu nejprázdnější.



Obrázek 2. Krabičky s různým množstvím sirek

Název: Zvukový řetěz

Rozvíjené oblasti: auditivní členění, zaměřenost akustické pozornosti, auditivní paměť, intermodální spojení

Postup: Pedagog se otočí zády k žákovi. Vytvoří řadu zvuků různými předměty. Množství zvuků záleží na schopnostech dítěte. Následně dítěti poskytuje krabici předmětů vydávající zvuky. Dítě je skládá před sebe v pořadí, ve kterém slyšel jejich zvuk.



Obrázek 3. Pomůcky k metodě Zvukový řetěz

Název: Jaký je to kamarád?

Rozvíjené oblasti: zaměřenost akustické pozornosti, auditivní paměť, intermodální spojení

Příprava: Audio nahrávka pozdravu všech dětí ze třídy daného žáka. Učitel nahrává po lavicích, aby věděl, jaký hlas ke komu patří.

Postup: Pedagog žákovi pustí audio nahrávku pozdravů spolužáků žáka. Žák si propojuje představu tónu hlasu svého spolužák a s jeho reálným obrazem a následně určuje, kdo ho v audio nahrávce pozdravil. Pedagog může nahrávku pouštět opakovaně, lze pouze střídat sekvence (pustit nahrávku od poloviny atd.).

Název: Vyber slovo

Rozvíjené oblasti: auditivní diferenciacie řeči

Postup: pedagog má dvě krabice. Na jednu krabici kancelářskou svorkou připevní lísteček s určitým počtem slabik, v podobě teček. Slabiky lze rozdělit na krátké- tečka a dlouhé- čárka. Pedagog následně jmenuje jednotlivá slova a žák hodí kostku do krabice, která odpovídá počtu slabik.

Stejný postup lze využít u rozlišování di/ti/ni-dy/ty/ny. Na krabici pedagog kancelářskou svorkou připevní velké DY a na druhou velké DI. Následně říká slova, obsahující obě varianty a dítě hází kostku do odpovídající krabičky.



Obrázek 4. Pomůcky k metodě Vyber slovo

Název: Odezírání s artikulačními obrázky

Rozvíjené oblasti: Intermodální spojení auditivně- vizuální, artikulace

Postup: Metodu lze zařadit před samotným čtením. Pedagog si s dítětem jmenuje jednotlivé hlásky a k nim přikládá obrázky s postavením mluvidel- artikulační obrázky. Následně se pedagog posadí před dítě a ústy jmenuje jednotlivé hlásky. Při tom opravdu zřetelně artikuluje. Dítě ukazuje na daný artikulační obrázek a u toho hlásku vysloví.



Obrázek 5. Pomůcky k metodě Odezírání s artikulačními obrázky

Název: Kartičkožrout inspirovaný SPC EDA

Rozvíjené oblasti: auditivní diferenciacce- analýza a syntéza řeči, auditivní paměť

Postup: Z krabice pedagog vytvoří Kartičkožrouta a vytiskne si na kartičky soubor obrázků, i slov s různým počtem hlásek, slabik, měkkými/tvrdými souhláskami, slabikami BĚ, PĚ, VĚ aj. dle potřeby procvičovaného jevu. Pedagog dává žákovi pokyn, aby do Kartičkožrouta vložil slova se třemi slabikami, slovo které má uprostřed slabiku TA, slovo které obsahuje souhlásku DI. Pokyn může zahrnovat několik požadavků na slovo např. „Kartičkožrout má chuť na slovo, které má tři slabiky, kdy prostřední slabika je dlouhá, poslední slabika je KA a obsahuje tvrdou souhlásku.“



Obrázek 6. Pomůcky k metodě Kartičkožrout

Název: Broukání

Rozvíjené oblasti: auditivní členění, zaměřenost akustické pozornosti

Postup: Pedagog si brouká slovo a žák určuje, kolik mělo slabik a co to může být za slovo.

Role si oba následně vymění.

Název: Pamatování řady slov

Rozvíjené oblasti: auditivní paměť

Postup: Pedagog začne větou „Přijela babička z Číny“ nebo „ Ve výloze v hračkářství/v lese/na zahradě jsem viděla..“ a žák jmenuje věci jako např. auto. Žák zopakuje úvodní větu i s věcí (auto) a k tomu přidá další věc. Obvykle se hraje do 6 slov, ale lze i více.

Název: Otázky

Rozvíjené oblasti: auditivní diferenciací- analýza a syntéza slova

Postup: Pedagog určí písmeno, které bude stát na začátku vymyšlených slov. Poté se ptá na otázky jako „Jak se jmenuješ?“, „Co rád jíš?“, „Co rád děláš?“.

Název: Co se děje venku

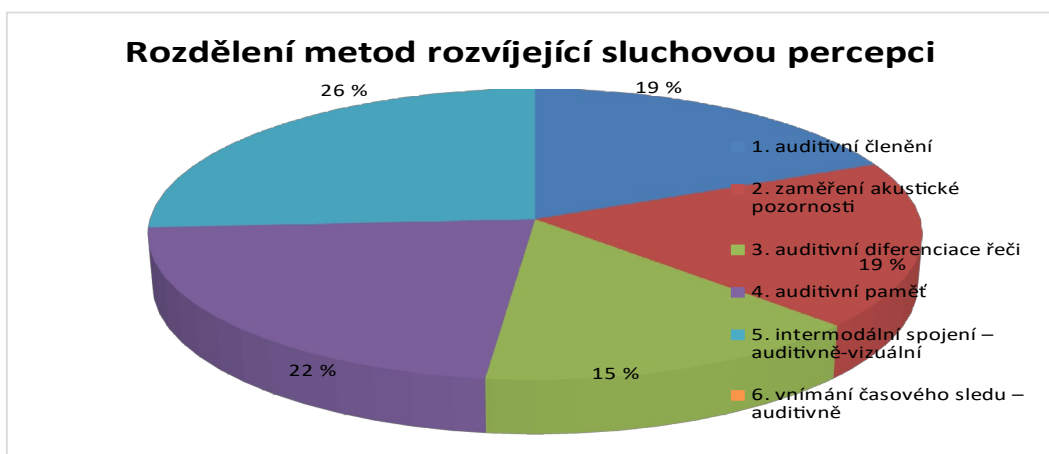
Rozvíjené oblasti: auditivní členění, intermodální spojení

Postup: Pedagog s dítětem otevrou okno, společně se koukají ven a v naprostém tichu poslouchají. Dítě vnímá všechny zvuky a zkouší si je propojit s vizuálním podobou zdroje zvuku. Určuje, jaké zvuky jsou blízko, jaké daleko, zda li jde zvuky přiřadit k některým činnostem. Aktivitu lze vykonávat venku, na veřejných místech jako jsou například parky s bohatým zdrojem zvukových podnětů.

Název: Banka slov

Rozvíjené oblasti: intermodální spojení auditivně vizuální, rozvíjení slovní zásoby

Postup: Pedagog si vytvoří soubor vět. Větu žákovi přečte a vynechá v ní jedno slovo. Mělo by se jednat o klíčové slovo, nejlépe podstatné jméno. Žák vymýšlí slova, která by šla doplnit za chybějící slovo ve větě.



Graf 1: Rozdělení metod rozvíjející sluchovou percepci

Dílčí funkce	Metoda rozvoje
auditivní členění	<ol style="list-style-type: none"> 1. Přihořívá, hoří s podkresem 2. Vyskoč, pokud slyšíš daný zvuk 3. Zvukový řetěz 4. Broukání 5. Co se děje venku
zaměření akustické pozornosti	<ol style="list-style-type: none"> 1. Přihořívá, hoří s podkresem 2. Vyskoč, pokud slyšíš daný zvuk 3. Zvukový řetěz 4. Jaký je to kamarád? 5. Broukání
auditivní diferenciaci řeči	<ol style="list-style-type: none"> 1. Přihořívá, hoří s podkresem 2. Vyber slovo 3. Kartičkožrout inspirovaný SPC EDA 4. Otázky
auditivní paměť	<ol style="list-style-type: none"> 1. Přihořívá, hoří s podkresem 2. Vyskoč, pokud slyšíš daný zvuk 3. Zvukový řetěz 4. Jaký je to kamarád? 5. Kartičkožrout inspirovaný SPC EDA 6. Pamatování řady slov
intermodální spojení	<ol style="list-style-type: none"> 1. Přihořívá, hoří s podkresem 2. Vyskoč, pokud slyšíš daný zvuk 3. Zvukový řetěz 4. Jaký je to kamarád? 5. Odezírání s artikulačními obrázky 6. Co se venku děje 7. Banka slov

Tab.13: Seznam reedukačních metod

Rozvoj zrakové percepce

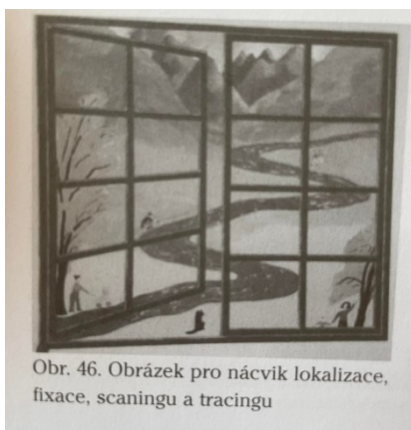
Pro rozvoj zrakové percepce autor čerpal z publikace *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vizem* (2004) od Dagmar Moravcové, *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením* (1998) od Aleny Keblové, *Náprava poruch binokulárního vidění* (2000) od Aleny Keblové a spol., *Edukace jedinců se zrakovým postižením v kontextu kvality vzdělávání* (2012) od Dity Finkové a *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením v raném a předškolním věku* (2013) od Libuše Ludíkové a Dity Finkové.

Dalšími zdroji nápadů pro výběr metod složily webové stránky jednotlivých speciálně pedagogických center pro osoby se zrakovým postižením v České republice, ale i v zahraničí.

Název: Výhled z okna

Rozvíjené oblasti: veškeré zrakové vnímání- Lokalizace, fixace, spotting, tracing, tracking

Postup: Úkolem je nalezení cíle zrakového zájmu, všímání si detailů či sledování linie. Žák pohybuje očima, sleduje pohybující se cíl (Moravcová, 2004).

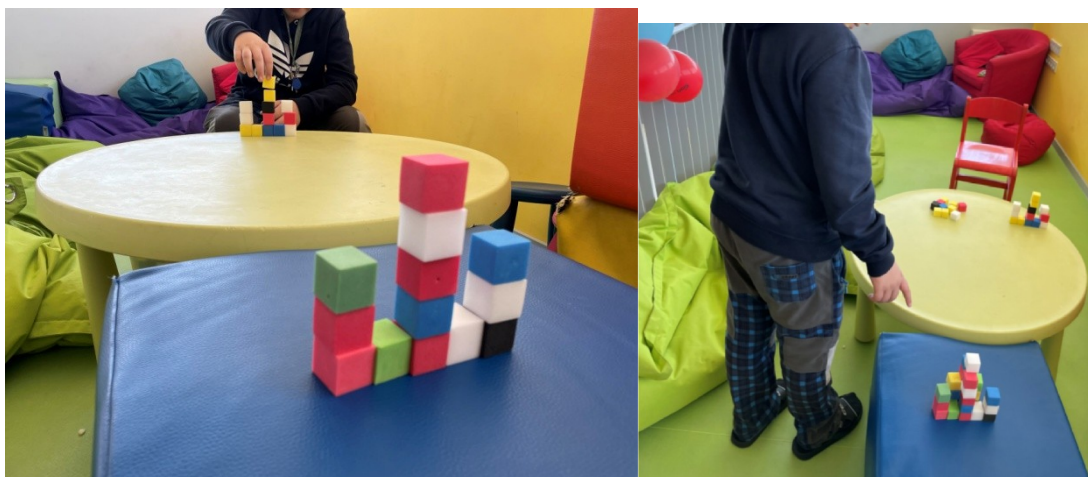


Obrázek 7., obrázek 8 Pomůcky pro metodu Výhled z okna

Název: Skládej podle předlohy

Rozvíjené oblasti: vizuální diferenciacce tvaru, vizuální paměť

Postup: před dítě postavíme složený tvar z kostek. Po chvíli tvar zakryjeme a dítě se snaží složit stejný tvar.



Obrázek 9, obrázek 10. Pomůcky k metodě skládej podle předlohy

Název: Hledej v textu

Rozvíjené oblasti: vizuální diferenciacce tvarů

Postup: Pedagog žákovi předloží text. Žák má za úkol hledat slova, ve kterých se objevují měkké souhlásky, tvrdé souhlásky, slova s jedním písmenem a, u, i, které slovo má menší počet písmen než 4, slova se třemi slabikami atd. Dalšími pokyny jsou „Najdi druhé slovo ve třetím řádku“, „Najdi předpolední slovo v šestém řádku“ apod. Následně žák text přečte.



Obrázek 11. Pomůcky k metodě Hledej v textu

Název: Reliéfní písmena

Rozvíjené oblasti: Intermodální spojení (hapticky) auditivně-vizuální

Postup: Pedagog dítěti před čteními v průběhu čtení poskytuje reliéfní písmena. Dítě se zavřenýma očima- hmatem poznává a určuje, o jaké písmeno jde. Písmena jsou o velikosti 12mm jelikož s takovou velikostí písmen se žáci se zrakovým postižením nejprve seznamují.

Název: Čtení textu s kontrastní záložkou

Rozvíjené oblasti: orientace v textu, čtení s porozuměním

Postup: Záložka se položí pod čtený text a tím usnadňuje orientaci na ploše a sledování čteného řádku. Velikostně odpovídá délce jednoho řádku (Keblová, 1998)



Obrázek 12. Pomůcky k metodě Čtení textu s kontrastní záložkou

Název: Propojování hemisfér za pomoci šátku

Rozvíjené oblasti: obě mozkové hemisféry

Postup: Pedagog s dítětem pohybuje šátkem nebo pruhem krepového papíru na tyčce. Napodobují různé tvary v obou směrech. Ve stejnou chvíli jednou rukou naznačují tvar kruhu a druhou napodobují stejný tvar za pomoci šátku apod.

Název: Neuteč ze světla!

Rozvíjené oblasti: rozvoj čtenářského tempa

Postup: Učitel vezme malou baterku a svítí žákovi na text- přesně tam, kde má číst. Dítě musí číst na světle, pokud mu světlo unikne, prohrál. Po nacvičení si žák bere baterku sám a tím si vymění role s učitelem. Baterka má napodobit funkci stojánkové lupy s osvětlením pro osoby se zrakovým postižením.

Název: Lupa místo záložky

Rozvíjené oblasti: plynulé čtení, čtení s porozuměním

Postup: Do mobilu si pedagog stáhne aplikaci Lupa. Posléze mu bude lupa sloužit jako záložka na čtení. Dítěti tak pomáhá rozkládat slovo postupným posouváním lupy, nebo naopak dítě posouvá ve čtení a tím podporuje rychlejší tempo čtení.

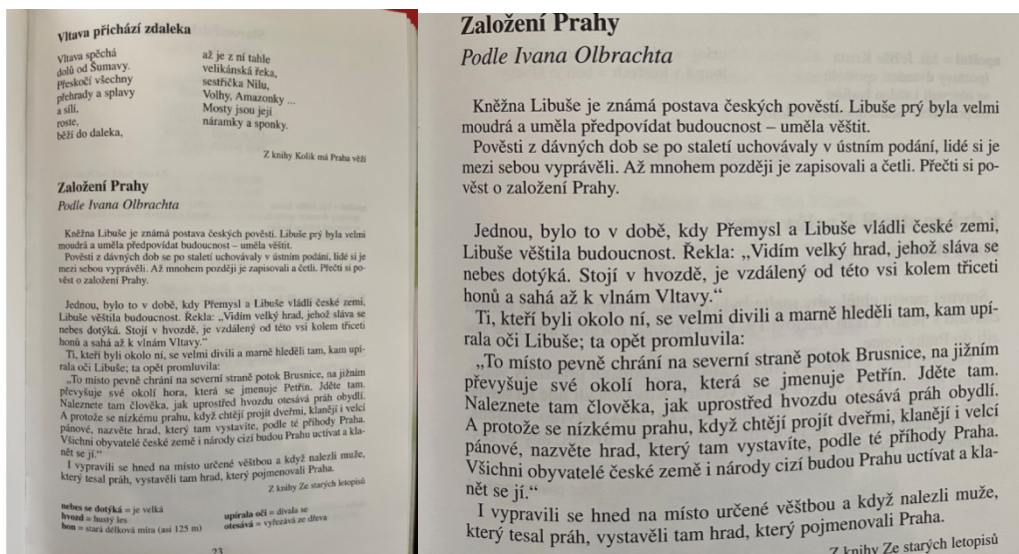


Obrázek 13. Pomůcky k metodě Lupa místo záložky

Název: Čtení se zvětšeným textem

Rozvíjené oblasti: plynulé čtení

Postup: Pedagog dítěti poskytne zvětšený text ke čtení. Buď v papírové podobě, nebo zvětší text na počítači. Lze si stáhnout aplikaci do mobilu, která slouží jako lupa s pomocí které žák čte.



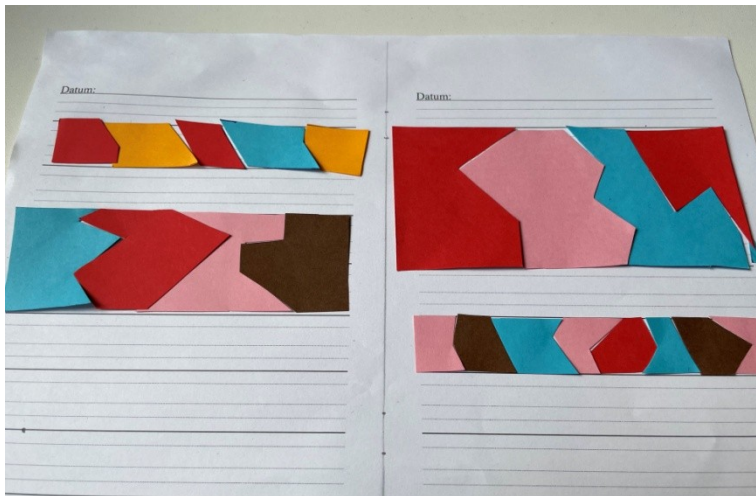
Obrázek 14., obrázek 15. Metoda čtení se zvětšeným textem

Název: Práce mezi linkami

Rozvíjené oblasti: všechny oblasti zrakového vnímání

Postup: Pedagog si připraví nalinkovaný papír, geometrické tvary různých velikostí, předem připravené rozstříhané obrazce, které se vejdu do prostoru mezi linkami. Lze použít linkované listy ze sešitu na psaní pro 1. Ročník ZŠ.

Do prostoru mezi linkami lze všívat bavlnku pomocí tlusté jehly a kartonu. Na karton se vyznačí linie, na jehlu navlékne bavlna a na konci se zauzluje. Dítě opatrně všívá bavlnu do kartonu a dodržuje hranice linií.



Obrázek16.Pomůcky k metodě Práce mezi linkami

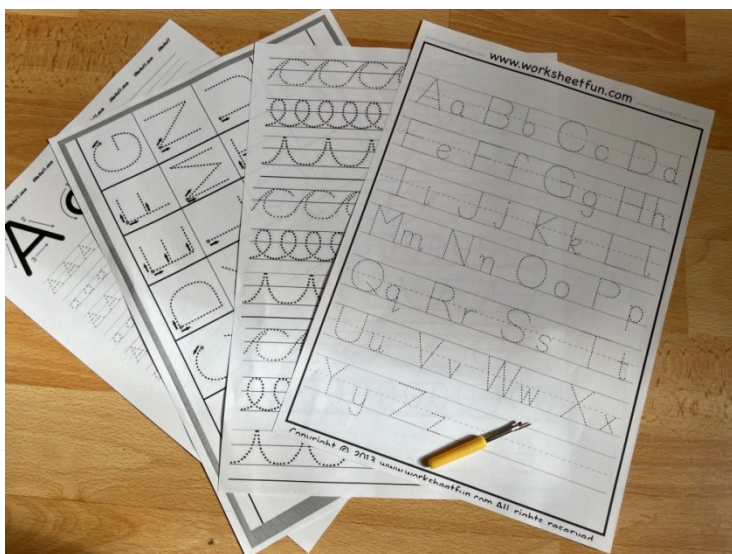
Název: Vpichování

Rozvíjené oblasti: vizuální členění, vizuální diferenciacce tvarů

Postup: Vpichování je často používaná technika pro rozvíjení zrakové ostrosti, koordinaci motoriky oka a ruky. Technika lze využít pro podporu fixace písmen prostřednictvím multisenzorického učení. Žák dostane listy, na kterých jsou pomocí jemných teček naznačeny obrysy jednotlivých písmen. K vypichování slouží silná jehla, které pedagog vytvoří úchyt pomocí korku. Pod obrázek se vloží polystyrénová podložka o velikosti větší než A4 (Keblova a spol., 2000).

Po vytvoření obrazce- písmene, lze jednotlivé vpichy spočítat. Kolem každého nakreslit čtverec, spojit linkou, nebo pomocí fantazie si jakkoliv obrys vyzdobit.

Po celou dobu cvičení dbáme na přesnost žáka při vpichování.



Obrázek 17. Pomůcky k metodě Vypichování

Název: Procvičení očí před čtením

Rozvíjené oblasti- procvičení okohybných svalů

Postup: Kulička v obruči- obruč položíme na zem a do ní vložíme kuličku. Kulička se v obruči rozpohybuje a žák má za úkol jí sledovat.

Chytání světla- pedagog pomocí světla z baterky vytvoří „světlušku“ se kterou pohybuje po místnosti. Žák má za úkol jí sledovat.

Název: Opakované čtení

Rozvíjené oblasti: plynulé čtení, čtení s porozuměním

Postup: O metodě pojednává článek v American annals od Deaf, Vol. 156 s názvem Reread-Adapt and Answer-Comprehend Intervention With Deaf and Hard of Hearing Readers: Effect on Fluency and Reading Achievement od Barbara R. Schirmer, Laura Chaffer, William J. Therrien, Todd N. Schirmer. Jedná se o metodu, při které žák opakovaně čte úryvek textu. K textu jsou přidány otázky k ověření porozumění čtenému. Pedagog má u sebe kopii textu, do které si zaznamenává počet chybně přečtených slov. Žák čtení textu opakuje do té doby, dokud nemá méně než dvě chyby, nebo v rámci otázek ověřujících porozumění čtenému textu správně nezodpoví více než polovinu otázek.

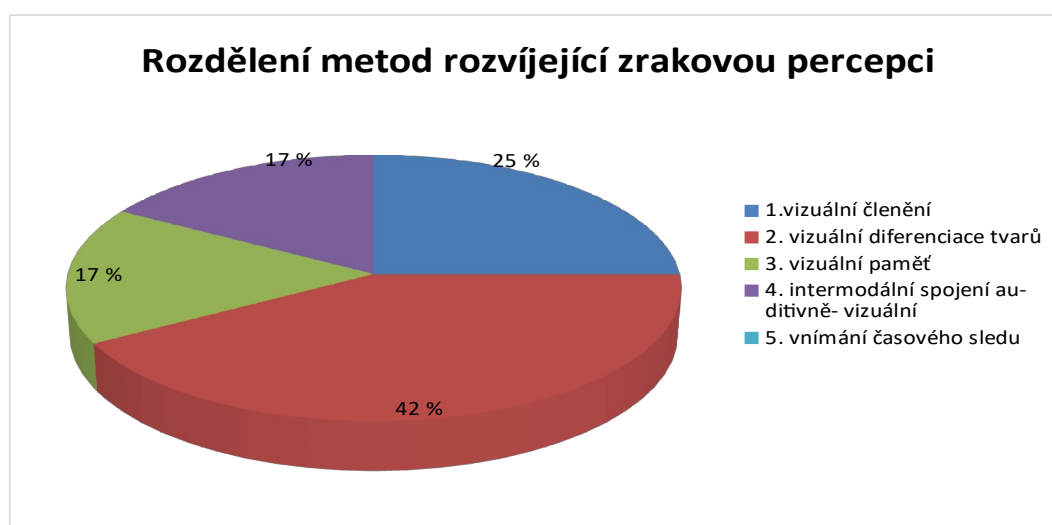
Maximální počet opakování je však 4x. Pro následující opakované čtení do dalších hodin pedagog volí náročnost dalšího textu dle schopností žáka dosáhnout stanovených kritérií.

Výzkum, ve kterém se ověřovala metoda opakovaného čtení, se prováděl na žácích Neslyšících a Nedoslýchavých. Výsledky výzkumu potvrdily přínos opakovaného čtení pro plynulost čtení a schopnost čtení s porozuměním.

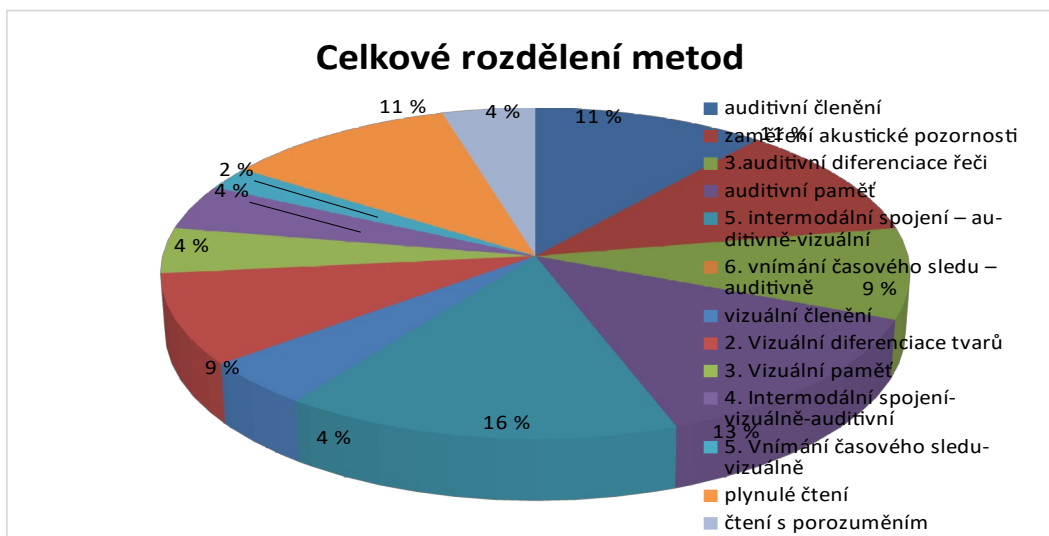
Zrakové vnímání

Dílčí funkce	Metoda rozvoje
vizuální členění	1. Výhled z okna 2. Práce mezi linkami 3. Vypichování
vizuální diferenciaci tvarů	1. Výhled z okna 2. Skládej podle předlohy 3. Hledej v textu 4. Práce mezi linkami 5. Vypichování
vizuální paměť	1. Skládej podle předlohy 2. Práce mezi linkami
intermodální spojení	1. Reliéfní písmena 2. Práce mezi linkami

Tab. 14: Seznam reedukačních metod



Graf 2: Rozdělení metod rozvíjející zrakovou percepci



Graf 3: Celkové rozdělení metod

4.4 Analýza a interpretace získaných dat

Výzkumné šetření probíhalo na Základní škole v Hradci Králové. Výzkumný vzorek byl složen z 6 žáků ve věku od 8 let do 11 tzn. žáci prvního stupně ZŠ.

Pro zjištění aktuálního stavu dílčích funkcí podílejících se na schopnosti čtení a čtení s porozuměním u žáků s SPU dyslexie byl vytvořen nestandardizovaný test určující úroveň dílčích funkcí inspirovaný PhDr. Lenkou Felcmanovou a prof. Brigitte Sindelar.

V následující části jsou stručně popsány charakteristiky práce jednotlivých dětí v rámci výzkumného období, ve které byly aplikovány vybrané reedukační metody. Obsahem je i porovnávání nárůstu či poklesu úspěchu v testu měřící jednotlivé dílčí funkce.

Výsledky byly převedeny do grafů, prostřednictvím kterých byl zaznamenán stav oblastí před výzkumem a po výzkumu. Hodnoty byly převedeny z bodového hodnocení na procenta úspěšnosti v úkolu ověřující schopnosti v dílčí funkci. V grafu schopnosti čtení jsou výsledky převedeny na bodové hodnocení v rámci rychlosti přečtených slov a chyb za minutu a na procentuální hodnocení v oblasti čtení s porozuměním (počet úspěšně zodpovězených otázek ověřující čtení s porozuměním).

Respondent č. 1

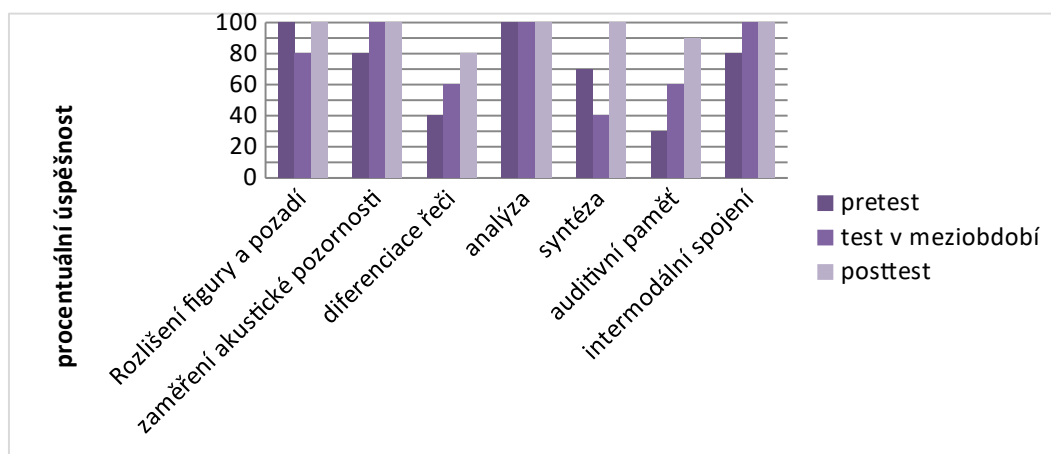
Lenka

Charakteristika práce v rámci užívaných metod

Respondentka Lenka při odpoledních reedukačních hodinách pracovala soustředěně, dle jejích slov byla cvičení zábavná a nenáročná. Sama vzpomínala na hodiny reedukace, při kterých rutinně po celou dobu intervence upevňovala znalosti pravopisu prostřednictvím diktátů nebo „doplňovaček“. Takové hodiny pro ni byly náročné, unavující a sama je posuzovala jako neefektivní. Na vybraných metodách jí bavila hravost a kreativita, díky kterým se reedukace lišila od běžných hodin v rámci vyučování.

Metody posilující sluchové vnímání

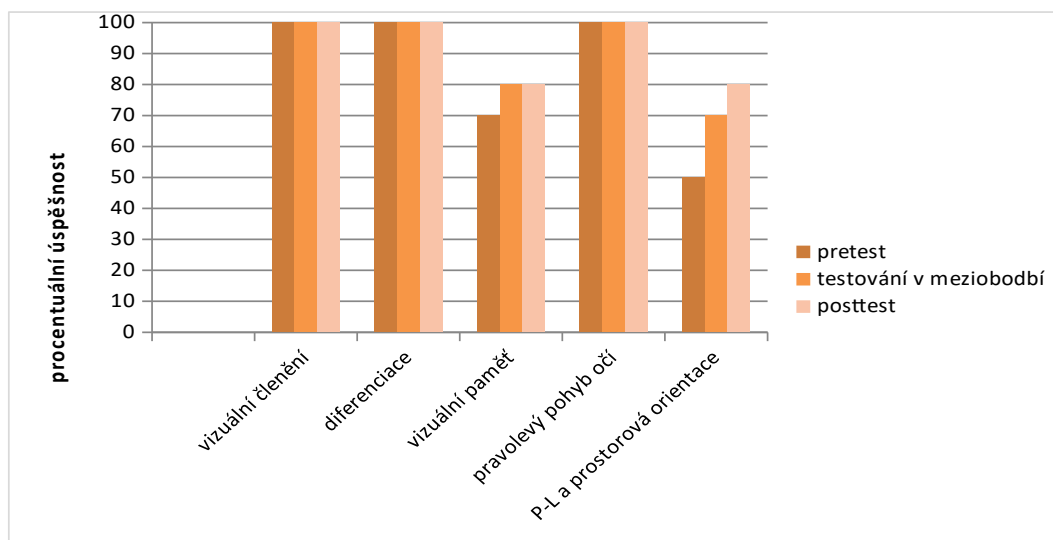
V rámci pretestu dílčích funkcí bylo zjištěno oslabení v oblasti auditivní diferenciaci, sluchové syntézy a auditivní paměti. Proto byly do reedukačních hodin zařazovány aktivity posilující dané funkce. V rámci posttestu bylo zjištěno zlepšení ve všech dílčích funkcích. Největšího rozvoje dosáhla auditivní paměť a to až o 60%.



Graf 4: Stav sluchové percepce v rámci posttestu

Metody posilující zrakové vnímání

V pretestu nebylo zjištěno výrazné oslabení v oblasti zrakového vnímání. Oslabena byla pouze pravolevá orientace. Do hodin reedukace byly zařazeny metody posilující pravolevou orientaci, čtení se záložkou, čtení s lupou, cvičení zrakové ostrosti a cvičení na posílení vizuální paměti. V rámci posilování pravolevé orientace patřily mezi nejoblíbenější metody Výhled z okna nebo Práce v lince. Největší vzrůst schopností byl v rámci posttestu zjištěn v oblasti pravolevé orientace a to až o 30%.



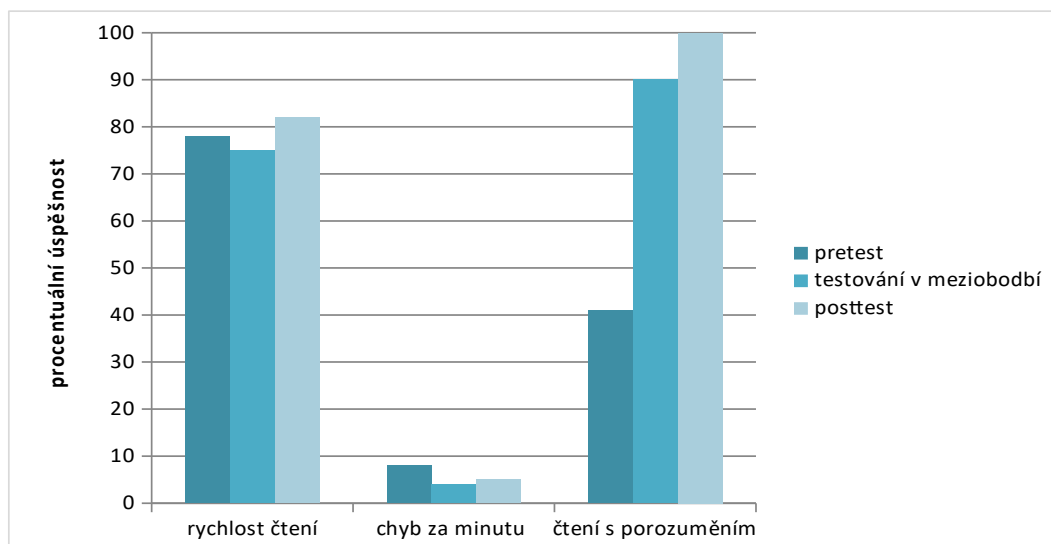
Graf 5: Stav zrakové percepce v rámci posttestu

Čtení

Čtení, jak sama uznala, pro ni bylo jednodušší a zábavnější. Dle slov respondentky bylo jednodušší vnímat obsah čteného a následně odpovídat na otázky ověřující porozumění. To jí ke čtení motivovalo a jak sama uznala, jiné texty jsou pro ni příliš složité a to i v případě textů určených pro dyslektiky např. *Dyslektická čítanka pro 2.-3. Ročník* od Zdeňky Michalové.

Zlepšení bylo dokázáno v komparaci pretestu a posttestu rychlosti čtení a počtu chyb za minutu. Pretest prokázal 10% chybovost (78 přečtených slov/ 8 chybně přečtených). V posttestu respondentce vyšla 6% chybovost (82 přečtených slov/5 chybně přečtených slov). Největší nárůst schopností a to až o 70%, byl prokázán v oblasti čtení s porozuměním. Rozdíl je daný zdrojem textů, který byl respondentce poskytnut v rámci pretestu a posttestu. Pretest tvořil text z čítanky pro žáky s dyslexií a posttest obsahoval

text z čítanky určené pro osoby se sluchovým postižením *Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996)* a *Čítanka III. Pro ZŠ- pro sluchově postižené(1997)*.



Graf 6: Stav schopnosti čtení a čtení s porozuměním v rámci posttestu

Respondent č. 2

Anna

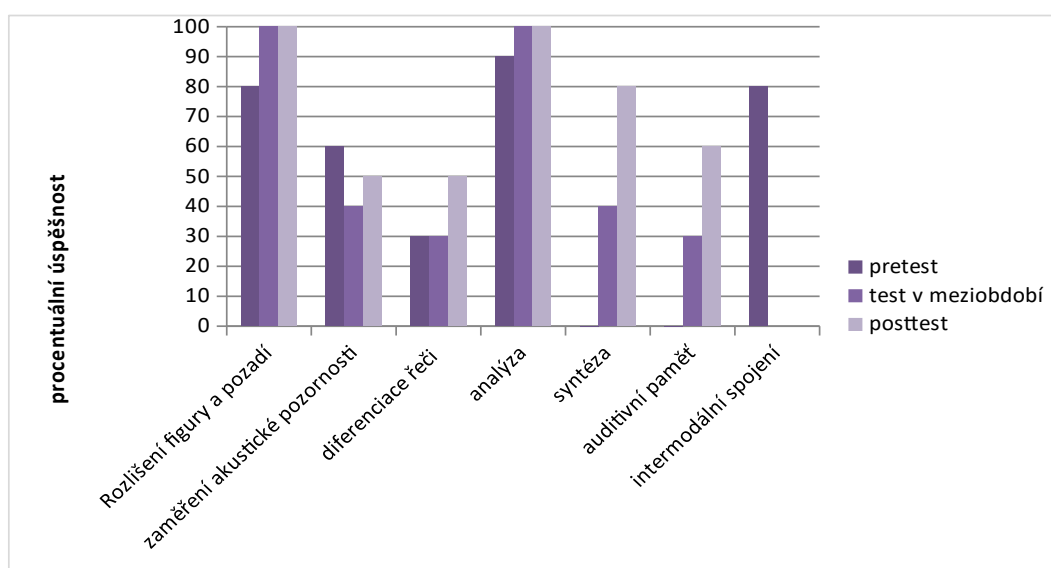
Charakteristika práce v rámci užívaných metod

Anna byla po celou dobu reedukačních hodin aktivní a komunikativní. Dle jejích slov jí metody bavily, nebyly náročné. Byla ráda, že při metodách byla úspěšná, to jí motivovalo k práci. V minulosti si často stěžovala na náročnost reedukačních hodin, které se konaly po vyučování. V tuto dobu již byla velmi vyčerpaná a další soustředění na učivo ji dělalo potíže. Proto byla za stimulaci dílčích funkcí pomocí vybraných metod ráda. Metody pro ní byly hravé a nepřipomínaly jí další učení.

Dle slov Anny je pro ní čtení vždy velmi vysilující a to v ní vyvolává nervozitu. Díky jednodušším a přehlednějším textům se jí četlo lépe. Čtení bylo plynulejší a porozumění čtenému bylo na velmi dobré úrovni.

Sluchové vnímání

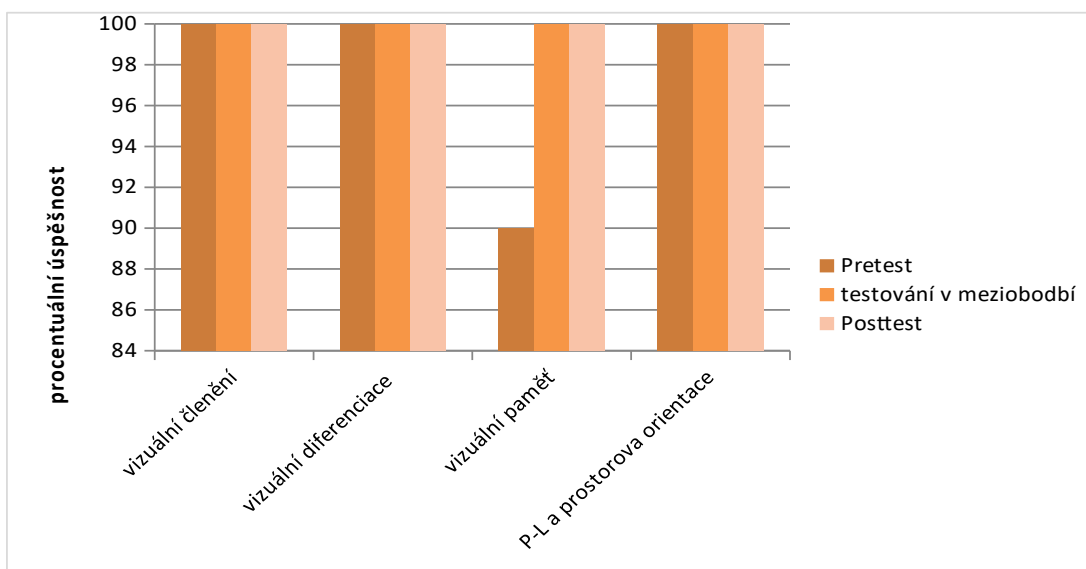
V rámci pretestu se u Anny projevilo silné oslabení v oblasti auditivního vnímání, především v sluchové syntéze a auditivní paměti. V obou zmíněných oblastech došlo dle komparace testů k nejvyššímu nárůstu úspěšnosti. V rámci sluchové syntézy až 70% nárůst a v oblasti auditivní paměti až 60% nárůst. Rozdíly ve výsledcích jsou dány motivací respondentky k plnění úkolů v rámci testování. Během celého výzkumného šetření byla během stimulace funkcí vybranými metodami úspěšná. Úspěchem se zvyšovala i její motivace k práci.



Graf 7: Stav sluchové percepce v rámci posttestu

Zrakové vnímání

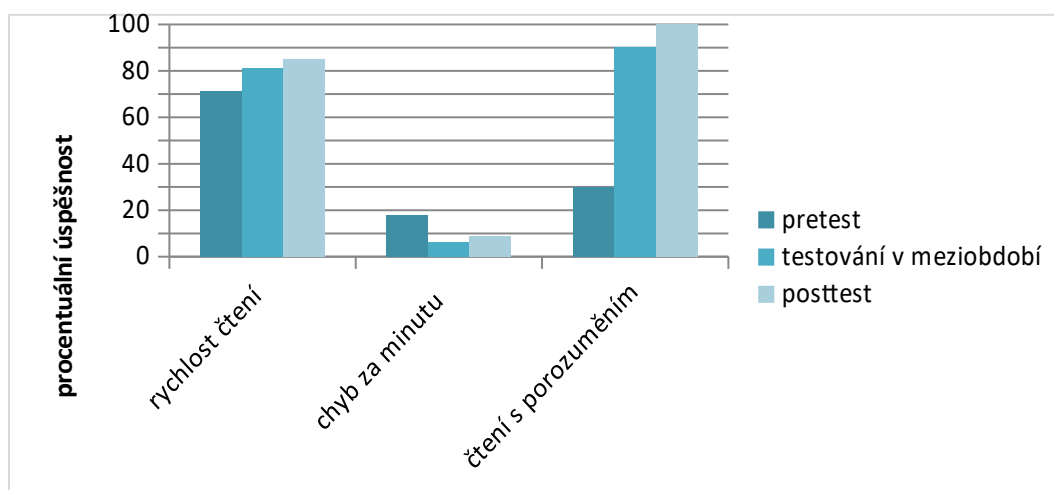
V oblasti zrakového vnímání dosahovala respondentka maximální úspěšnosti ve všech oblastech kromě vizuální paměti (90% úspěšnosti). Během výzkumného šetření byly do každé reedukační hodiny zařazovány aktivity pro posílení oslabené oblasti a to minimálně na 5 minut během počáteční aktivace žáka. Nárůst úspěšnosti v oblasti vizuální paměti činil 10% a tím respondentka dosahovala v rámci posttestu 100% ve všech úkolech vizuálního vnímání.



Graf 8: Stav zrakové percepce v rámci posttestu

Čtení

Dívka se v případě hlasitého čtení potýkala s nervozitou, čtenému textu často nerozuměla a nepochytila hlavní myšlenku příběhu. Během čtení jí dle jejích slov pomohla lupa, záložka a potom také přehlednost a jednoduchost textů na čtení z čítanky pro sluchově postižené žáky. Opakované čtení jí dle jejích slov nebavilo, bylo pro ní náročné. I přes to uznává, že se jednalo o metodu, díky které se nejvíce v rámci plynulosti čtení zlepšovala. Oblast čtení byla na počátku výzkumu v silném oslabení, pretest poukázal na 25% chybovost při čtení (71 slov/18 chyb). Posttest prokázal nárůst rychlosti čtených slov o 14% a snížení počtu chyb na 11% (85 slov/9 chyb). V rámci čtení s porozuměním se prokázala 70% nárůst úspěšnosti a tím respondentka dosáhla 100% úspěšnosti v testu čtení s porozuměním.



Graf 9: Stav schopnosti čtení a čtení s porozuměním v rámci posttestu

Respondent č. 3

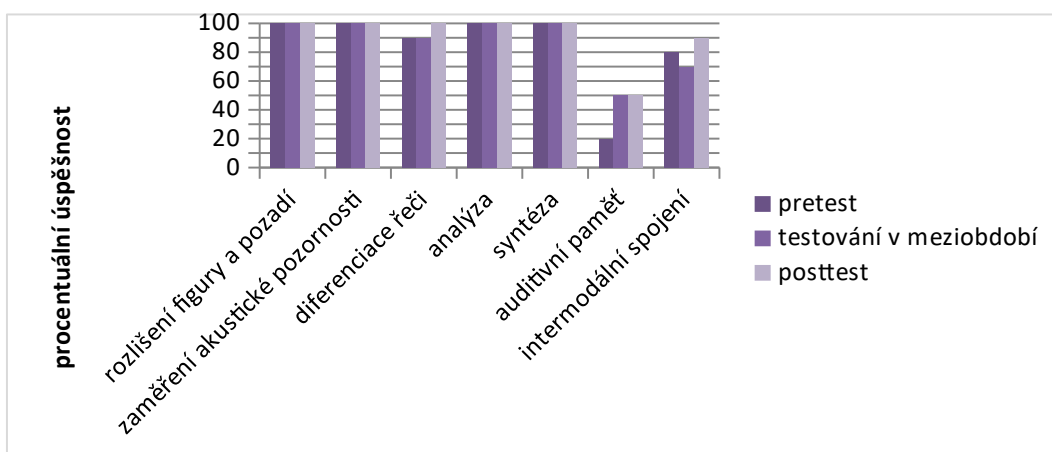
Michael

Charakteristika práce v rámci užívaných metod

Michael byl po celou dobu výzkumu aktivní, usměvavý a milý. V důsledku poruchy pozornosti, jsou pro něj hodiny reedukace po vyučování náročné. Samotné čtení je pro něj stresující a není pro něj zdrojem informací. Během hodin byl často unavený a aktivity zaměřující se na auditivní a vizuální paměť nebo metoda opakovaného čtení, pro něj byly velmi náročné a někdy je ani nedokončil. Avšak při posuzování hodin reedukace před výzkumem a po výzkumu uznal, že jsou zvolené metody zábavné a při čtení sám cítil zlepšení.

Sluchové vnímání

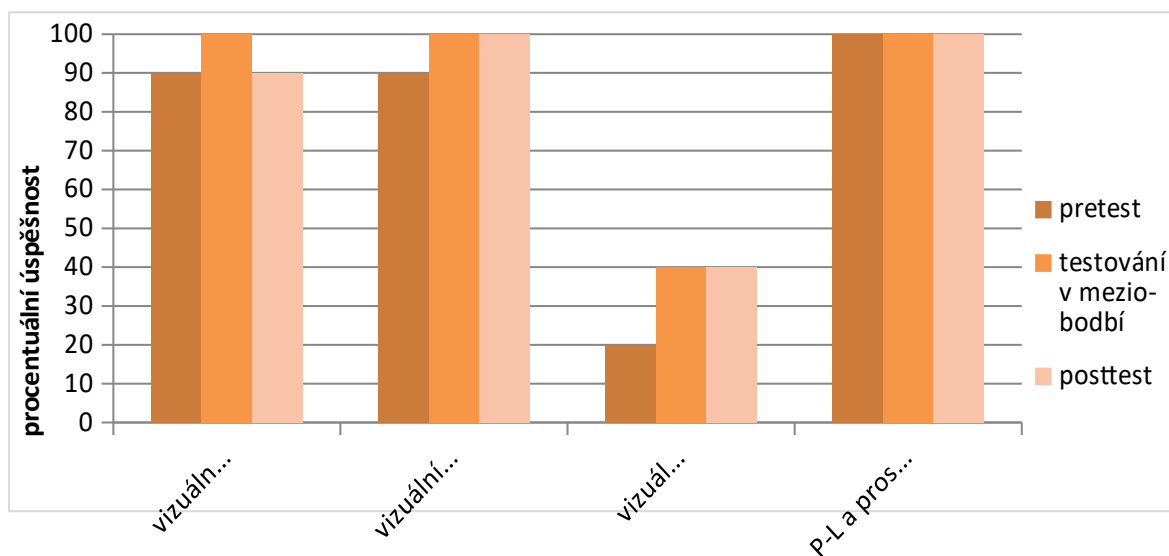
Sluchové vnímání Anny bylo celkově na dobré úrovni. K největšímu vzrůstu schopností v rámci dílčích funkcí došlo u auditivní paměti. I když výsledek v rámci posttestu neprokázal 100% úspěšnost v úkolu auditivní paměti, celkový nárůst úspěšnosti činil 30%.



Graf 10: Stav sluchové percepce v rámci posttestu

Zrakové vnímání

Zrakové vnímání bylo nejvíce oslabeno v oblasti vizuální paměti. Nárůst úspěšnosti v rámci výsledku pretestu a posttestu dílčí oblasti činí 20%. Výsledky v rámci testování prokázaly velmi dobrou úroveň ostatních oblastí zrakového vnímání.

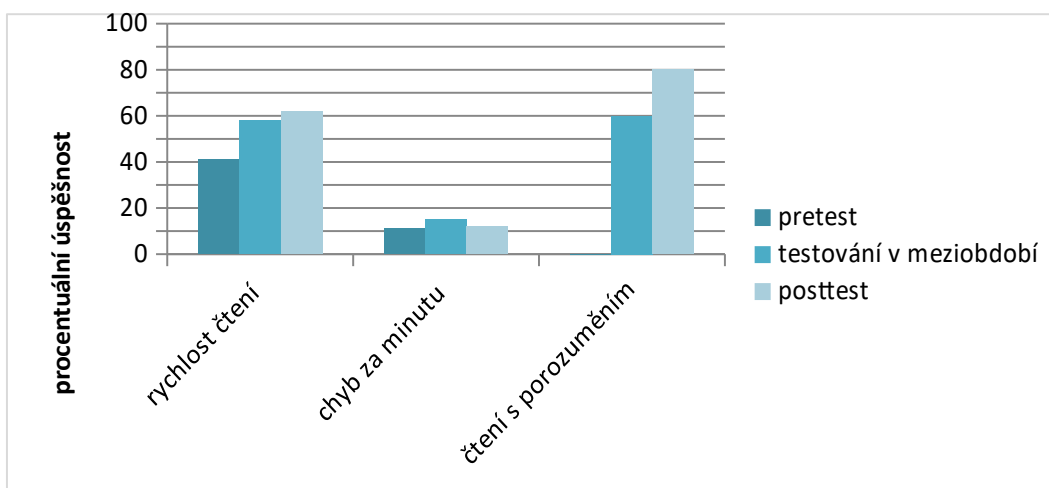


Graf 11: Stav zrakové percepce v rámci posttestu

Čtení

Čtení respondenta č. 3 Michaela bylo pomalé s 27% chybovostí (41 slov/11 chyb). Respondent si slova domýšlel a neopravoval. Poskytnutí textu z *Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996)* přineslo respondentovi drobné zvýšení rychlosti čtení o 11%

avšak zaznamenána bylo výrazné snížení chybovosti na 19% (12 chybně přečtených slov z 62. V důsledku poruchy pozornosti respondenti nevyhovovaly kontrastní záložky na čtení, které rozptylovaly jeho pozornost. Naopak nejvíce mu při čtení pomáhala lupa, pomocí které si rozkládal slova na slabiky. Markantní rozdíly ve výsledcích testů byly zaznamenány v oblasti čtení s porozuměním (až o 80%). Díky jednoduchosti textů pro žáky se sluchovým postižením bylo pro respondenta jednodušší vnímat obsah čteného.



Graf 12: Stav schopnosti čtení a čtení s porozuměním v rámci posttestu

Respondent č. 4

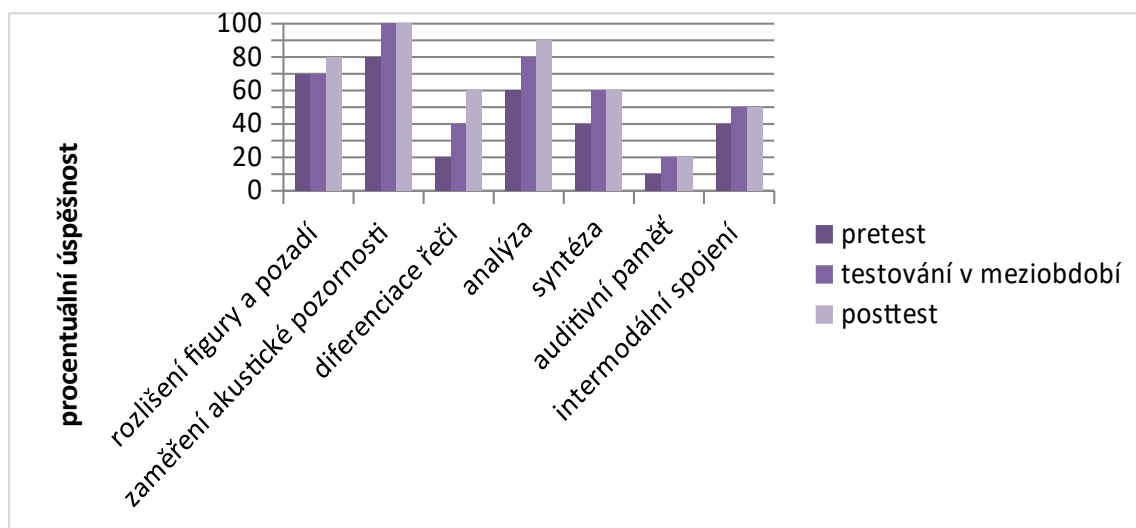
Tomáš

Charakteristika práce v rámci užívaných metod

Respondent Tomáš vykazoval v rámci pretestu výrazné oslabení ve více dílčích oblastech. Větší nadšení při práci projevoval u metod zaměřených na rozvoj sluchového vnímání. Stejně jako předešlí respondenti ho bavila rozmanitost metod a možnost práce s různými předměty. Hodiny reedukace pro něj byly zábavné a sám konstatoval, že se na ně vždy moc těšil a to i přes to, že se konaly v odpoledních hodinách, což je pro respondenta čas, kdy je většinou velmi unavený z předchozího vyučování.

Sluchové vnímání

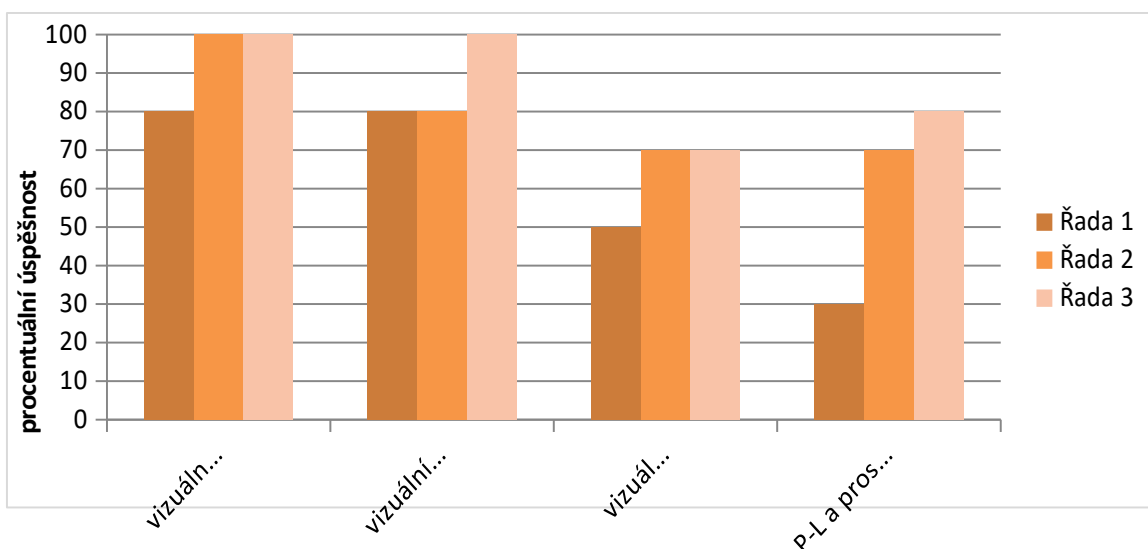
Ve všech oblastech sluchového vnímání došlo ke zlepšení. Při srovnávání výsledků z pretestu a posttestu byla zjištěna nejvyšší míra zlepšení v oblasti diferenciaci řeči a to o 40%. Tato oblast dělala respondentovi při úkolech velké potíže. Při rozkládání slov mu pomáhala jejich obrazová vizualizace. Nejčastěji byla využívána metoda „Krabicožrout“, při které přiřazoval obrázky znázorňující slova dle požadavků zadávaných pedagogem. Často byla v rámci aktivace zařazována metoda Vyber slovo. Při každé reedukační jednotce tak byly zařazovány dvě metody, rozvíjející sluchovou diferenciaci. Druhý procentuálně největší nárůst (o 30%) byl zaznamenán v oblasti sluchové analýzy. Oblast sluchové analýzy byla rozvíjena pomocí metody „Krabicožrout“.



Graf 13: Stav sluchové percepcie v rámci posttestu

Zrakové vnímání

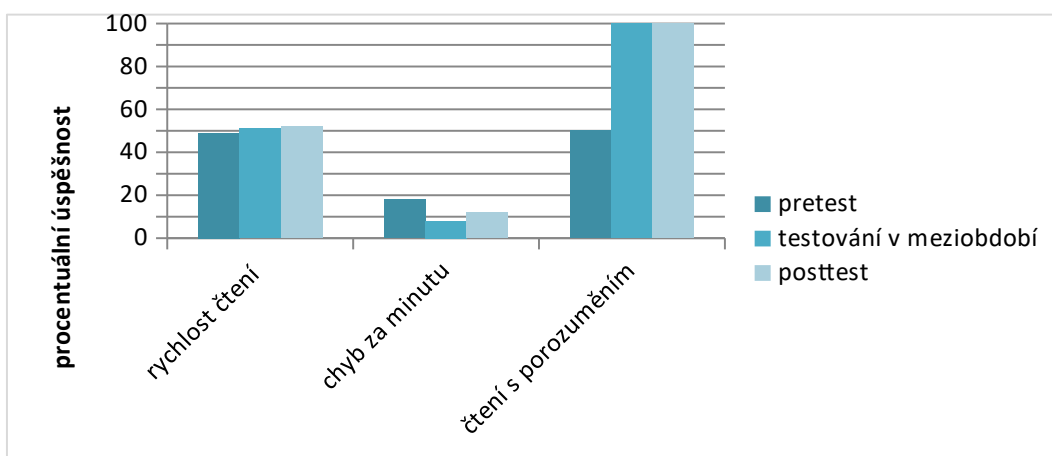
Při testování se v oblasti zrakového vnímání projevilo oslabení v testu pravolevé orientace a vizuální paměti. Respondent si pletl písmena b-d a to jak při psaní i čtení. Do hodin reedukace byla zařazována práce mezi linkami, vpichování problematických písmen a metoda Vyber slovo, při které byly slova začínající na daná písmena vkládána do odpovídajících košíků. Zlepšení v rámci posttestu v oblasti pravolevé orientace bylo zjištěno o 50%, v případě vizuální paměti vykazoval respondent zlepšení výsledků o 20%.



Graf 14: Stav zrakové percepcce v rámci posttestu

Čtení

Čtení respondenta č. 3 Tomáše bylo pomalé s 27% chybovostí (41 slov/11 chyb). Respondent si slova domýšlel a neopravoval. Poskytnutí textu z *Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996)* přineslo respondentovi drobné zvýšení rychlosti čtení o 11% avšak zaznamenána bylo výrazné snížení chybovosti na 19% (12 chybně přečtených slov z 62). Respondent ke čtení používal lupu. Při čtení měl u sebe reliéfní písmena a vyhledával problematická písmena b-d v textu. Písmena tak vnímal vizuálně i hapticky. Otázky ověřující porozumění v rámci posttestu respondent zodpověděl na 100%. To přineslo zlepšení o 50%.



Graf 15: Stav schopnosti čtení a čtení s porozuměním v rámci posttestu

Respondent č. 5

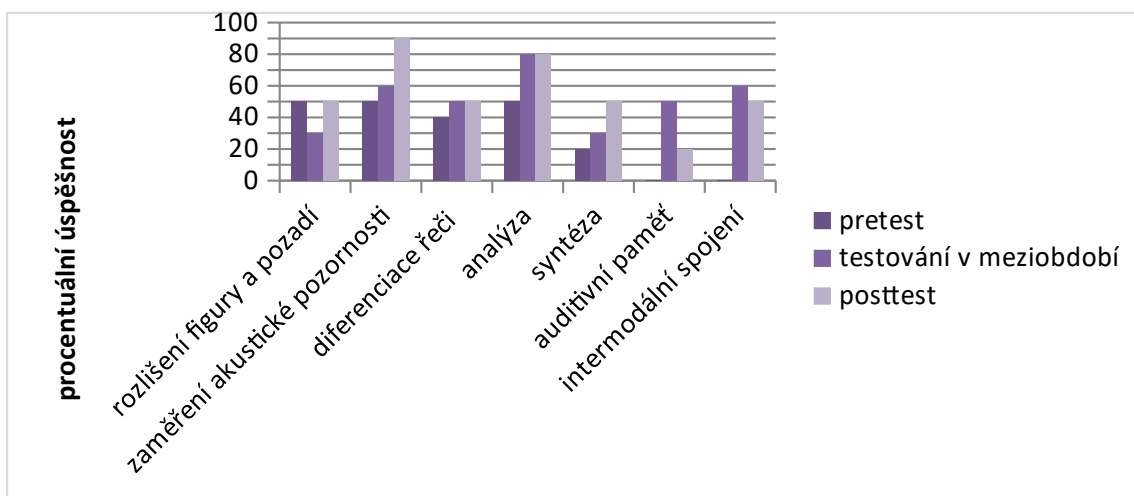
Ivo

Charakteristika práce v rámci užívaných metod

Respondent je introvertní povahy, vše chtěl mít rychle splněné, nevyhledával oční kontakt. Při metodách využívající manuální činnosti jako například práce mezi linkami nebo vpichování se ponořil do práce a tím aktivita zabrala více času, než bylo v plánu. Zmíněné metody pak respondent chtěl v následujících hodinách opakovaně plnit. Celkově se v rámci výzkumu prokázalo zlepšení ve všech oblastech.

Sluchové vnímání

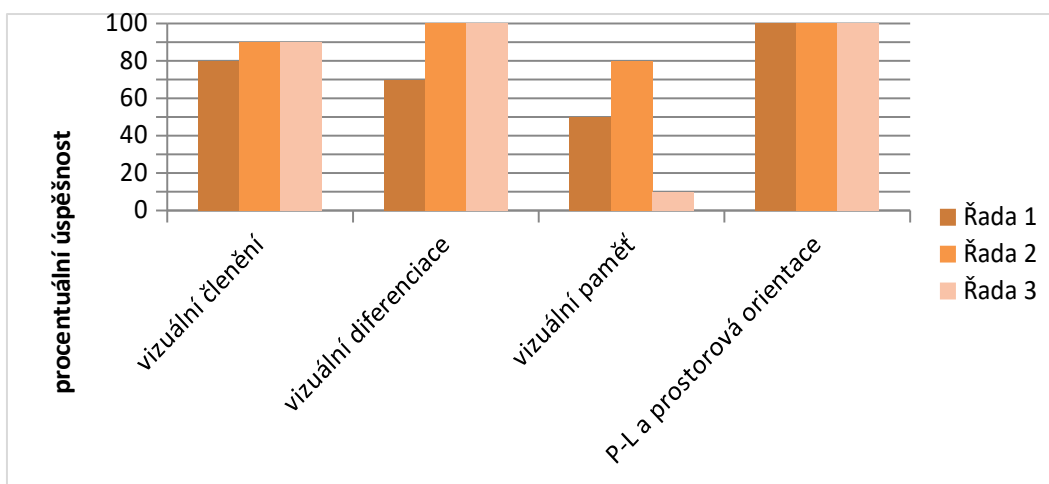
Na výsledcích testování v meziobdobí je znát výkyv v úspěšnosti v testech ověřující schopnosti dílčích funkcí. Výkyvy jsou zaznamenány v oblasti rozlišení figury a pozadí, auditivní paměti i intermodálního spojení. U respondenta byly znatelné „dobré“ a „špatné“ dny, které se reflektovaly do kvality jeho práce. Při testování byl nepozorný, v některých úkolech bylo zapotřebí ho navést, jinak by úkol nedokončil. Procentuelně nejvyšší zlepšení bylo zaznamenáno v zaměření akustické pozornosti a to o 40% a sluchové analýzy a syntézy o 30%. Velké výkyvy ve výsledcích byly znatelné v rámci auditivní paměti, v případě mezitestování i posttestu se jednalo o zlepšení až 50%. V případě intermodálního spojení byl respondent při pretestu velmi nepozorný, úkol plnit nechtěl, proto byl počáteční stav funkce 0%. V následujícím testování byl respondent na podobné úkoly zvyklý z hodin reedukace a tak si byl při plnění jistější, což se projevilo na výsledcích (zlepšení až o 60%).



Graf 16: Stav sluchové percepcie v rámci posttestu

Zrakové vnímání

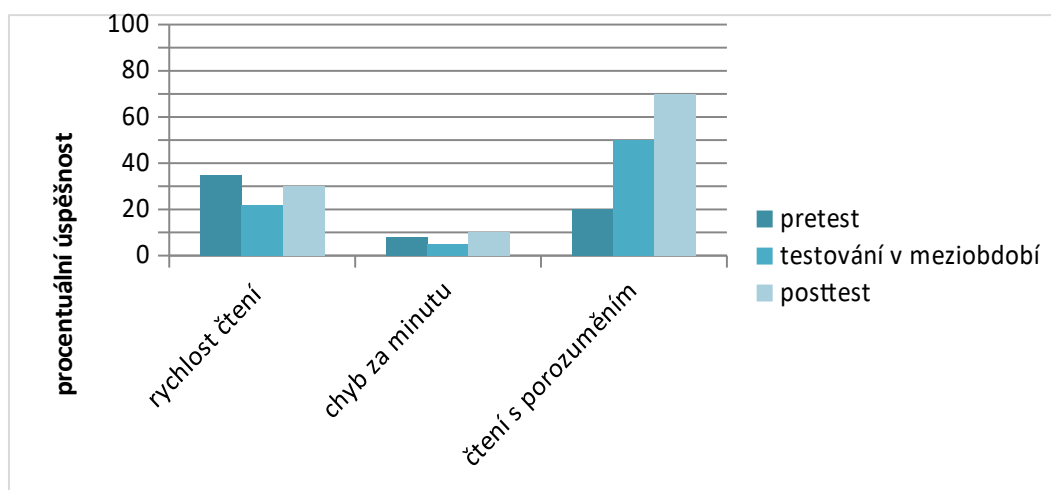
Oblast zrakového vnímání již během pretestu nejevila známky výrazného oslabení. Nejvíce oslabená se projevila vizuální paměť a poté vizuální diferenciacie. Úkoly rozvíjející dané oblasti respondenta velmi bavily a tak byly v rámci reedukace opakovaně aplikovány. Procentuelně nejvyššího zlepšení v rámci mezitestování došlo v oblastech vizuální diferenciacie a vizuální paměti (o 30%). V testu vizuální diferenciacie dosáhl respondent při posttestu 100% úspěšnosti, stejně jako v ostatních oblastech. Velký výkyv se projevilo v oblasti vizuální paměti. I přes to, že v mezitestování se projevilo zlepšení, při posttestu respondent nechtěl spolupracovat a úkol tak splnil na pouhých 10%. Došlo tak k 40% snížení úspěšnosti mezi pretestem a posttestem dané funkce.



Graf 17: Stav zrakové percepce v rámci posttestu

Čtení

V testu množství přečtených slov a chybně přečtených slov za minutu respondent dosáhl nízkých hodnot, procentuální poměr činil 23% chybovosti z celkového počtu přečtených slov (8 chyb). Po předložení krátkých textů z *Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996)* se zlepšení, tj. snížení chybovosti přečtených slov za minutu neprojevovalo. Chybovost činila 33% (10 chyb ze 30 přečtených slov) v rámci posttestu. Respondent slova komolil, nejčastěji slova se shlukem souhlásek, na které v rámci čtení nebyl respondent připraven. I přes to se při posttestu zvýšila úspěšnost správně zodpovězených otázek ověřující porozumění textu a to o 50%.



Graf 18: Stav schopnosti čtení a čtení s porozuměním v rámci posttestu

Respondent č. 6

Klára

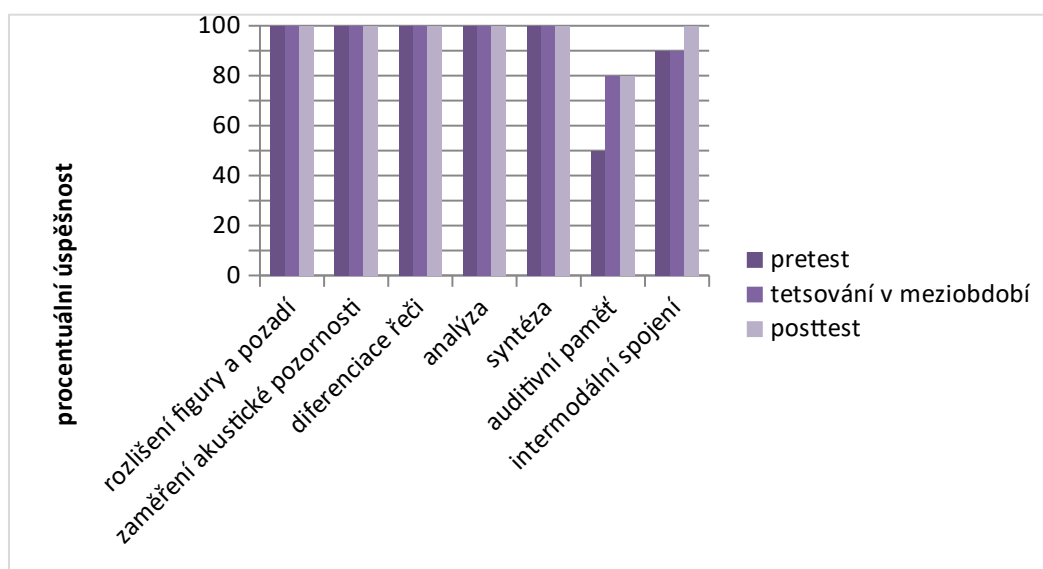
Charakteristika práce v rámci užívaných metod

Klára byla nejstarší respondent a to se projevilo v úrovni jednotlivých dílčích funkcí. Při pretestu vykazovala nejvyšších výsledků a v rámci posttestu dosahovala většina jejích funkcí 100% úspěšnosti v testech. I přes výborné výsledky v testech bylo její tempo čtení nízké avšak texty z *Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996)* a *Čítanka III. Pro*

ZŠ- pro sluchově postižené(1997) jí pomohly dosáhnout lepších výsledků v rámci testu rychlosti čtení a chyb za minutu. Z metod byly často v rámci aktivace v úvodu lekce využívány metody jako Pamatování řady slov, Jaký je to kamarád nebo Zvukový řetěz. Do ústřední části byly zařazovány metody: Čtení s kontrastní záložkou, Čtení s lupou, Vyhledávání v textu, Opakované čtení. Po čtení byla respondentka většinou unavená, proto byly na závěr zařazovány metody rozvíjející vizuální diferenciaci či vizuální paměť.

Sluchové vnímání

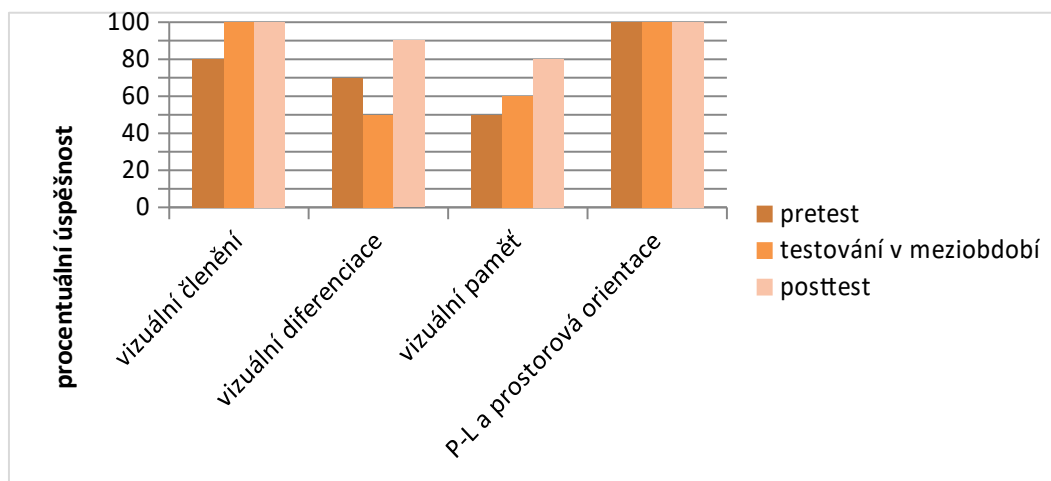
Oblasti sluchového vnímání vykazující mírné oslabení byla auditivní paměť a intermodální spojení. Po stimulaci dílčích funkcí respondentky vybranými metodami po vymezenou dobu výzkumného šetření se v rámci posttestu prokázalo zlepšení v obou oblastech. Úkol testující auditivní paměť respondentka splnila s 80% úspěšností, to znamená že proběhlo zlepšení o 30%. Testování intermodálního spojení na konci výzkumu vykázalo 100% úspěšnost tzn. 10% navýšení úspěšnosti v posttestu nestandardizovaného testu dílčích funkcí.



Graf 19: Stav sluchové percepce v rámci posttestu

Zrakové vnímání

Pretest zrakového vnímání prokázal největší oslabení v oblasti vizuální paměti (50% úspěšnost v testu) a jako druhá nejvíce oslabená oblast se projevila vizuální diferenciací s 70% úspěšností v testu, následovala oblast vizuálního členění s 80% úspěšností v testu. Všechny oblasti dosáhly v rámci komparace pretestu a posttestu navýšení úspěšnosti v rámci testování. U vizuální paměti došlo k 30% zlepšení ve výsledcích, u vizuální diferenciací došlo k výkyvu během výzkumného období. Avšak posttest dokázal zlepšení výsledků dané funkce o 20%. Oblast vizuálního členění dosahovala na ve výsledcích posttestu 100% úspěšnosti.

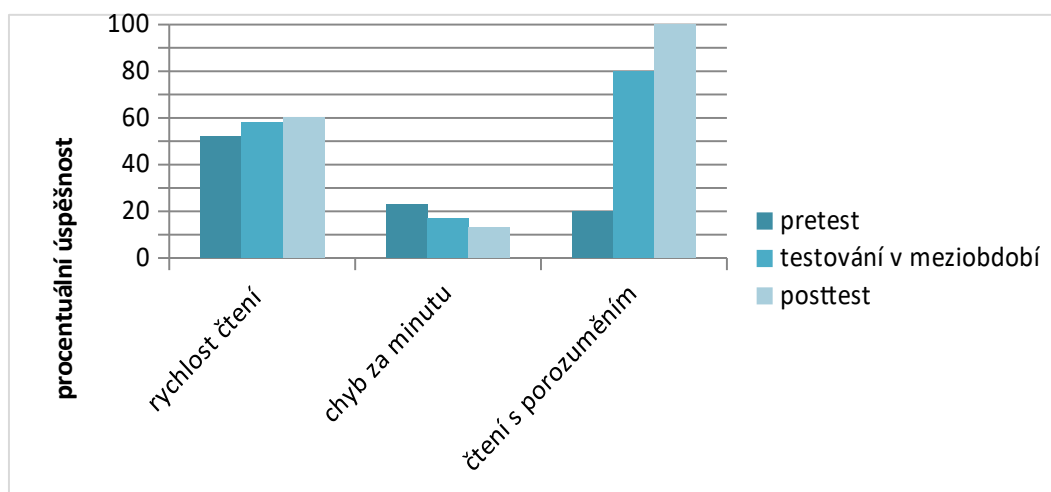


Graf

20: Stav zrakové percepce v rámci posttestu

Čtení

I přes dobré výsledky v oblasti sluchového a zrakového vnímání byla v rámci pretestu rychlosti čtení a počtu chyb za minutu zjištěno podprůměrné tempo čtení tzn. 52 slov za minutu s 12 chybně přečtenými slovy. Chybovost činí 23% v rámci pretestu. Testování po výzkumném období z textu čítanky určené pro osoby se sluchovým postižením, prokázalo 13% chybovost (60 slov za minutu, 8 chyb). Zjištěno bylo 10% snížení chybovosti v rámci slov přečtených za minutu a 13% nárůst rychlosti přečtených slov. Úspěšnost ve schopnosti čtení s porozuměním v čítance pro osoby se sluchovým postižením byla v rámci testování navýšena o 80%.



Graf 21: Stav schopnosti čtení a čtení s porozuměním v rámci posttestu

4.5 Závěry a doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

Hlavním cílem diplomové práce bylo sestavení a výzkumné šetření reedukačního programu pro žáky s dyslexií, složeného z vybraných reedukačních metod, primárně užívaných u osob se sluchovým a zrakovým postižením. Na základě hlavního cíle byly vymezeny tyto dílčí cíle: Tvorba reedukačního portfolia žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pro školního speciálního pedagoga. Analýza úrovně dílčích funkcí respondentů. Výběr reedukačních metod a zhodnocení jejich efektivity.

Na základě výsledků v pretestu a posttestu nestandardizovaného testu dílčích funkcí, vytvořeného přímo pro výzkum, bylo zjištěno zlepšení v dílčích funkcích jednotlivých žáků z výzkumného vzorku. V úvodních pretestech bylo celkově u všech respondentů zjištěno oslabení především v rámci auditivního vnímání. Konkrétně byla nejvíce oslabená auditivní diferenciaci a auditivní paměť. Zrakové vnímání u všech respondentů vyšlo lépe-tzn. Úroveň zrakového vnímání byla na dobré úrovni. Nejvíce oslabena byla oblast pravolevé orientace a vizuální paměti. Úroveň čtení s porozuměním byla v případě poloviny žáků na velmi nízké úrovni. Do hodin reedukace byly nejčastěji zařazovány metody stimulující auditivní a vizuální paměť, auditivní diferenciaci a intermodální spojení auditivně- vizuální. To znamená, že nejčastěji využívané metody byly:

1. Přihořívá, hoří s podkresem
2. Vyskoč, pokud slyšíš daný zvuk
3. Zvukový řetěz
4. Urči množství sirek
5. Vyber slovo
6. Kartičkožrout inspirovaný SPC EDA
7. Pamatování řady slov
8. Broukání
9. Co se děje venku
10. Banka slov
11. Výhled z okna
12. Hledej v textu
13. Reliéfní písmena
14. Skládej podle předlohy
15. Propojování hemisfér za pomoci šátku
16. Čtení textu s kontrastní záložkou, kontrastní podložka pod papír
17. Lupa místo záložky
18. Práce mezi linkami
19. Vypichování
20. Procvičení očí před čtením
21. Opakované čtení

Naopak nejméně využívané metody byly:

1. Jaký je to kamarád
2. Odezírání s artikulačními obrázky
3. Otázky
4. Neuteč ze světla
5. Čtení se zvětšeným textem

Metody se dají označit za neefektivní a to kvůli přístupu respondentů. Žáci z výzkumného vzorku metody nezaujaly, respondenti je nedokončovali nebo byly metody aplikovatelné pouze jednou. V případě, kdy žáci nejsou motivováni, jejich aktivita klesá a tím i účinnost vybraných metod.

Výsledky v posttestu ukázaly zlepšení v oslabených schopnostech dílčích funkcí respondentů. Poměry ve zlepšení se lišily dle věku respondentů. Výrazného zlepšení funkce dílčích oblastí docházelo u respondentů starších (10-11 let). U mladších respondentů (8-9 let) docházelo k pozvolnějšímu zlepšování dílčích funkcí. K největšímu zlepšení došlo v oblasti auditivního členění, auditivní diferenciaci a intermodálního spojení auditivně- vizuálního. U všech respondentů došlo dle nestandardizovaného posttestu k rozvoji zrakového vnímání, které ve většině případů dosahovalo na konci výzkumu svého maxima (splnění všech úkolů na 100%).

Ke zlepšení došlo v oblasti rychlosti čtení u všech respondentů, kromě respondenta č. 5. Respondent č. 5 byl nejmladší z výzkumného vzorku a tak lze předpokládat, že jeho úroveň čtenářských dovedností nedosahovala požadavkům kladeným na úspěch pro čtení z *Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996)*. Ke zlepšení u všech respondentů došlo v oblasti čtení s porozuměním. Úspěch se dá připisovat výběru textu pro pretest a postest. V rámci pretestu byl využit text čítanky pro žáky s dyslexií z *Dyslektická čítanka pro 2.- 3. ročník* od Zdeňky Michalové (2015) a v rámci postestu byl využit text z čítanky určené pro osoby se sluchovým postižením *Čítanka II. pro ZŠ- pro sluchově postižené (1996)* a *Čítanka III. Pro ZŠ- pro sluchově postižené(1997)*. Texty z čítanky byly pro respondenty jednoduché a zábavné, jejich forma ulehčila žákům čtení s porozuměním. Úspěch ve čtení respondenty motivoval k dalšímu čtení.

Doporučení pro speciálněpedagogickou praxi

Součástí práce školního speciálního pedagoga je intervenční činnost v rámci předmětu speciálně pedagogické péče- reedukace. Reedukace vychází z konkrétních obtíží žáka. Zjištění aktuální úrovně schopností žáka je stěžejní. Obsah reedukační péče, složená z náhodně vybraných didaktických metod, by nebyla efektivní.

Hodiny reedukační péče jsou nejčastěji realizovány v odpoledních hodinách- po vyučování. Žáci jsou v tuto dobu unaveni, a proto je vhodné do hodin zařazovat neobvyklé metody s hravými prvky. Formy i organizace metod by měly být jednoduché, kreativní, měly by mít potenciál aktivizovat žákovu pozornost a zároveň rozvíjet oslabené kognitivní oblasti.

V rámci výzkumu byly vybírány metody z publikací, článků či výzkumů, zaměřujících se na rozvoj schopností osob s postižením. Těmito metodami byly stimulovány oslabené dílčí funkce žáků s dyslektickými projevy. Záměrem bylo poukázání na možnosti, které se nabízejí školním speciálním pedagogům, při tvoření plánů pro obsah hodin PSPP. V případě, kdy bude speciální pedagog přemýšlet nad výběrem metod holisticky, to znamená, že se nebude zaměřovat pouze na stimulační materiály určené žákům se specifickými poruchami učení, otevře se mu nepřeberné množství metod pro stimulaci

žáků v rámci reedukační péče. V případě, kdy budou do hodin zařazovány metody pro žáky s postižením, budou se moci tito žáci vzdělávat v rámci reedukačních hodin společně s žáky, u kterých se projevuje specifická porucha učení bez sekundárního postižení. O tento způsob společného vzdělávání inkluze usiluje. Stejně jako tento výzkum.

Zajímavé poznatky by mohlo přinést zkoumání procesu reedukační péče žáků se specifickými poruchami učení, při které by se využívaly další metody pro stimulaci oslabených kognitivních funkcí u osob se zdravotním postižením. Jedním z důvodů oslabeného čtenářského výkonu může být i artikulační neobratnost. Nabízí se tak do reedukačních hodin žáků s dyslexií zařadit metody primárně užívané u osob s narušenou komunikační schopností např. vývojovou dysfázií. Zajímavé by mohlo být zkoumání reedukační péče osob s PAS, do které by byly zařazovány různorodé metody, se kterými se lze setkat při rozvoji kognitivních funkcí osob s tělesným, sluchovým či jiným postižením. Šlo by vymezit metody reedukační péče, které by umožňovaly společnou stimulaci osob s různými typy postižení či znevýhodnění? Možností pro další zkoumání tématu, jak se zdá, je mnoho.

Závěr

Diplomová práce se zabývala činností školního speciálního pedagoga v rámci inkluzivní podpory žáků se specifickými poruchami učení na základní škole. Je rozdělena do dvou částí. Teoretická část tvoří tři kapitoly. První kapitola se zabývá vymezením profese školního speciálního pedagoga. Druhá kapitola obsahuje výčet činností školního speciálního pedagoga a na základě analýzy odborné literatury specifikuje pojem inkluzivního vzdělávání. Poslední kapitola v teoretické části práce obsahuje informace o reedukační činnosti a poskytuje informace o specifických poruchách učení včetně konkretizace pojmu oslabených dílčí funkcí žáků s dyslexií.

Druhá část práce je praktická a zaměřuje se na tvorbu reedukačního opatření školního speciálního pedagoga pro žáky s dyslexií. Výzkumné šetření bylo tvořeno formou evaluačního výzkumu. Po celou dobu práce autor pracoval s reedukačním portfoliem jednotlivých žáků z výzkumného vzorku. Obsahem portfolia jsou základní údaje žáka,

tabulka zaznamenávající úspěch v rámci testování jednotlivých dílčích funkcí. Nestandardizovaný test dílčích funkcí byl vytvořen přímo pro výzkum. Jeho cílem je zhodnotit úroveň dílčích funkcí žáka a na základě výsledků plánovat reedukační jednotky. Další část portfolia obsahuje anamnestické údaje žáka, zaměření reedukační péče, záznamy z jednotlivých hodin. Součástí záznamu hodin reedukace jsou údaje, na co se příště zaměřit. Během reedukační péče mohou vzniknout situace, při kterých si může pedagog všimnout oslabení nebo naopak zlepšení v různých kognitivních oblastech. Na údaje navazuje tabulka pro plánování hodin PSPP. V tabulce plánování je možné si hodinu rozvrhnout časově, rozdělit metody stimulující oslabené dílčí oblasti a vytvořit seznam pomůcek potřebných k realizaci jednotlivých metod.

Cíl práce byl splněn. Z výsledků šetření vyplynulo, že reedukační metody rozvíjející sluchové a zrakové vnímání, užívané u osob s postižením, lze využívat v rámci reedukační péče pro žáky s dyslexií. Auditivní a zrakové vnímání jsou funkce, podílející se na schopnosti čtení a proto na ně byl výzkum zaměřen. Metody pro rozvoj daných funkcí u osob s postižením jsou pro žáky s dyslexií na základní škole zábavné a zároveň stimulující. Reedukační péče na ZŠ se nemusí zaměřovat pouze na pravopisná cvičení, či čtení z dyslektických čítanek. Vhodnými metodami lze žáky motivovat a tak je jejich stimulace opravdu efektivní. Autor by chtěl výzkumem podpořit školní speciální pedagogy ve využívání různorodých metod pro reedukační péči a tím zároveň podpořit myšlenku inkluzivního vzdělávání. Zároveň poskytnout inspiraci pro jednotný postup při plánování reedukační péče.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

5.1 Použitá literatura

ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-163-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Jana MAGEROVÁ, Jarmila PIPEKOVÁ, Evžen ŘEHULKA, Jan VIKTORIN a Marie VÍTKOVÁ. *Školní speciální pedagog a školní psycholog v inkluzivní škole a možnosti jejich spolupráce s interními a externími subjekty: manuál k projektu Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků se zaměřením na klíčovou aktivitu 3 a 4 Podpora školních poradenských pracovišť*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9310-2.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-266-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8757-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Žáci se specifickými poruchami učení se zaměřením na učební styly. In *Bartoňová, M., Vítková, M. et al. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy. Texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 2016. 27 s. ISBN 978-80-7315-255-0

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Jarmila PIPEKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ, ed. *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-256-7.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8093-5.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Dagmar PŘINOSILOVÁ a Lenka ŠTĚPÁNKOVÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2008.

ČECH, Tomáš a Tereza HORMANDLOVÁ. *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5861-8.

ČERVENKOVÁ, Anna, ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999.

FELCMANOVÁ, Lenka. *Test zrakového vnímání & Soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. Ilustroval Zuzana ONDROUŠKOVÁ, ilustroval Pavel BOSÁK. Praha: DYS-centrum, 2013. ISBN 978-80-87581-02-5.

FICOVÁ, Lenka Theodora. *Hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí: optické a akustické vnímání, jemná motorika a prostorová orientace*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-1045-2.

FINKOVÁ, Dita. *Edukace jedinců se zrakovým postižením v kontextu kvality vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3262-5.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.

KEBLOVÁ, Alena, Ivan NOVÁK a Lydie LINDÁKOVÁ. *Náprava poruch binokulárního vidění*. Praha: Septima, 2000. ISBN 80-7216-121-0.

KEBLOVÁ, Alena. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2., upr. vyd. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-051-6.

KUCHARSKÁ, Anna. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.

KUCHARSKÁ, Anna, Daniela POKORNÁ a Jana MRÁZKOVÁ. *Třístupňový model péče (3MP) ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-037-4.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9

LUDÍKOVÁ, Libuše a Dita FINKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením v raném a předškolním věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3697-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 2. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Dyslektická čítanka pro 2.-3. ročník: čítanka pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. 3. vydání. Ilustroval Kamila VOTOUPALOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2015. ISBN 978-80-7311-152-6.

MORAVCOVÁ, Dagmar. *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vize*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-476-4.

NOVÁK, Josef. *Čtenářské tabulky: analyticko-syntetická metoda rozvíjení čtenářských dovedností*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 978-80-7311-093-2.

PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ, Miroslava BARTOŇOVÁ, et al. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení: From*

education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7581-8.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-350-5.

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

POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4127-6.

Presslerová P., Rusnáková K. Slabí čtenáři v kontextu porozumění čtenému – přehledová studie. *E-psychologie*, 2015, vol. 9, s. 29-41. ISSN 1802-8853.

Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. ISBN: 978-87-7110-316-8

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3.

SVOBODA, Zdeněk a Ladislav ZILCHER. *Koordinátor inkluze ve škole*. [V Ústí nad Labem]: [Univerzita J.E. Purkyně], [2020]. ISBN 978-80-7561-199-4.

Špačková, K. (2016). Dyslexie: narušení čtenářských dovedností v oblasti dekódování i porozumění textu? *Psychologie pro praxi* 1–2/2016, LI, s. 95–107.

ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.

VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-82-5.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, Milan, Lenka KREJČOVÁ a Bibiána HLEBOVÁ. *Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9.

VÍTKOVÁ, M. eds. *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální. Texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vydání. Brno: Paido, 2016. 26 s. ISBN 978-80-7315-256-7

školy. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8757-6.

VOJTČKO, Tibor. *Speciální pedagogika*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-475-4.

ZÁMEČNÍKOVÁ, Dana, Marie VÍTKOVÁ, Miroslava BARTOŇOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ, Daniela ĎÁSKOVÁ, Ilona FIALOVÁ, Radka HORÁKOVÁ, Tinatin CHITORELIDZE, Lenka GAJZLEROVÁ, Kateřina GRUBEROVÁ, Jana HRČOVÁ, Soňa CHALOUPKOVÁ, Godwin Jude Uchenna IROKABA, Nora JÁGEROVÁ, Kristýna KEHAROVÁ, Petr KOPEČNÝ, Ivana MÁROVÁ, Petra ODEHNALOVÁ, Dagmar OPATŘILOVÁ, Jarmila PIPEKOVÁ, Petra PISKOVÁ, Lucia PLEVOVÁ, Lucie PROCHÁZKOVÁ, Dagmar PŘINOSILOVÁ, Alena FRANKOVÁ, Lenka SLEPIČKOVÁ, Kateřina ŠIMČÍKOVÁ, Helena VAĎUROVÁ a Pavlína WINKLEROVÁ. *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí – teorie, výzkum, praxe*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 367 s. ISBN 978-80-210-8098-0

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZELINKOVÁ, Olga, Monika ČERNÁ a Helena ZITKOVÁ. *Dyslexie - zaostřeno na angličtinu*. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-62-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky*. Olomouc: Pedagogicko-psychologická poradna, 1993. ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky*. Praha: Dys, 1996. ISBN 80-902065-5-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pavučina: soubor cvičení sluchového vnímání : cvičení sluchového vnímání a rozlišování délky samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a sykavek*. Ilustroval Lída ŠÁMALOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2010. ISBN 978-80-7311-111-3.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903579-9-0.

5.2 Elektronické zdroje

Nápadník. *EDA - Raná péče, SPC, Linka EDA* [online]. Copyright © 2016 [cit. 08.04.2023]. Dostupné z: <https://www.eda.cz/cz/pro-rodice/napadnik/>

Metodiky pro práci s dítětem - Speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené. *Speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené* [online]. Copyright © 2023 Škola Jaroslava Ježka [cit. 08.04.2023]. Dostupné z: <https://www.integracezrak.cz/metodiky-pro-praci-s-ditetem/>

Materiály pro speciálně pedagogickou péči. *Domů* [online]. Dostupné z: <https://deaf-ostrava.cz/materialy-spc>

Metodické materiály | ZŠ, MŠ a SŠ pro sluchově postižené České Budějovice. *SLUCHPOSTCB.cz | ZŠ, MŠ a SŠ pro sluchově postižené České Budějovice* [online]. Copyright © MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, Riegerova 1, České Budějovice [cit. 08.04.2023]. Dostupné z: <https://www.sluchpostcb.cz/c-113-metodicke-materialy.html>

Information and support | National Deaf Children's Society. *National Deaf Children's Society | Supporting deaf children* [online]. Copyright © National Deaf Children [cit. 08.04.2023]. Dostupné z: <https://www.ndcs.org.uk/information-and-support/>

MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 08.04.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz>

Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí - Katalog podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Copyright © 2015 [cit. 08.04.2023]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/zrakove-postizeni-nebo-oslabeni-zrakoveho-vnimani/intervence/4-3-5-rozvoj-specificky-dovednosti-a-poznavacich-funkci-5/>

JSTOR: Access Check. *JSTOR Home* [online]. Copyright ©2000 [cit. 08.04.2023]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/26235176?>

[searchText=interventions+for+deaf&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Dinterventions%2Bfor%2Bdeaf&ab_segments=0%2Fbasic_search_gsv2%2Fcontrol&refreqid=fastly-default%3A5eb4d64d03bc0c916d6d88ed3c288256&seq=1](https://www.teachingvisuallyimpaired.com/searchText=interventions+for+deaf&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Dinterventions%2Bfor%2Bdeaf&ab_segments=0%2Fbasic_search_gsv2%2Fcontrol&refreqid=fastly-default%3A5eb4d64d03bc0c916d6d88ed3c288256&seq=1)

Teaching Students with Visual Impairments - Teaching Students with Visual Impairments.
Teaching Students with Visual Impairments - Teaching Students with Visual Impairments
[online]. Dostupné z: <https://www.teachingvisuallyimpaired.com>

[online]. Copyright ©R [cit. 08.04.2023]. Dostupné z:
https://e-psycholog.eu/pdf/presslerova_rusnakova.pdf

72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 13.04.2023]. Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a j.... *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 13.04.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 13.04.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Jak jste na tom? [online]. Copyright © [cit. 13.04.2023]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznaceny-mi-zmenami.pdf>

5.3 Citovaná legislativa

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2005 Sb.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění k 1.9.2016

Vyhláška č. 103/2014 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Seznam příloh

Příloha č. 1- Reedukační portfolio

Příloha č. 2- Test sluchového vnímání

Příloha č. 3- Test zrakového vnímání

Příloha č. 4- Pretest rychlosti přečtených slov/chybně přečtených slov za minutu

Příloha č. 5- Posttest rychlosti přečtených slov/ chybně přečtených slov za minutu

Příloha č. 6- Test čtení s porozuměním

Příloha č. 7- Informovaný souhlas

Příloha 1- Reedukační portfolio

ZÁZNAM PRŮBĚHU VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Příjmení a jméno žáka:

Třída:

Zahájení reedukace:

Tabulka zaznamenávající stav jednotlivých dílčích funkcí:

učivo	umí dobře	potřebuj e docvičit	neum í	poznámky
sluchové vnímání				
auditivní členění				
zaměřenost akustické pozornosti				
auditivní diferenciacie řeči				
analýza				
syntéza				
auditivní paměť				
intermodální spojení auditivně-vizuální				
zrakové vnímání				
vizuální členění (rozlišení figury/pozadí)				
vizuální diferenciacie				
vizuální paměť				
rozlišování barev, velikosti, tvaru, podobných a stranově obrácených tvarů				
nácvik levo-pravého pohybu očí				
P – L a prostorová orientace				
Čtení s porozuměním				

Čtení				Kolk slov za minutu- Kolik chyb za minutu- Pozn.
Artiklace				

ANAMNESTICKÉ A DIAGNOSTICKÉ ÚDAJE

Druh a rozsah diagnostikované poruchy (dle závěrů posudku PPP), vady organické (LMD, epi. onemocnění, poúrazové stavy):

PRŮBĚH REEDUKACE

Zaměření hodin PSPP dle doporučení z ŠPZ:

Pomůcky a materiály:

Poznámky z hodin PSPP (individuální zvláštnosti, posuny v dovednostech aj.)

DENNÍ ZÁZNAMY PRŮBĚHU REEDUKACE

Zápisy je vhodné provádět průběžně, vždy po ukončení nápravného bloku (obsahují podrobný popis průběhu reedukace, tzn. užívané metody a postupy a jejich zaměření, použité pomůcky a speciální učební texty (autor, publikace), záznam vývoje napravných obtíží apod.).

Datum:

Záznamy průběhu reedukace:

Na co se příště zaměřit:

Datum:

Záznamy průběhu reedukace:

Na co se příště zaměřit:

PLÁN HODIN REEDUKACE

Čas	Fáze hodiny	Metody, činnosti	Zdroje; Poznámky
0-5			
5-15			
15-25 min			
25-40 min			
40-45 min			

Reflexe plánu hodiny:

ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ

Hodnocení efektivity metodických postupů doporučených PPP, plnění individuálního vzdělávacího plánu; připomínky vyučujících ostatních předmětů do kterých zasahoval typ a rozsah poruchy:

Typy pro organizaci a metody výuky v rámci běžného vzdělávání žáka:

Návrh dalšího pedagogického opatření:

Příloha 2 – Tabulka hodnocení dílčích funkcí

Tabulka zaznamenávající stav jednotlivých dílčích funkcí:

učivo	umí dobře	potřebuj e docvičit	neum í	poznámky
sluchové vnímání				
auditivní členění				
zaměřenost akustické pozornosti				
auditivní diferenciacce řeči				
analýza				
syntéza				
auditivní paměť				
intermodální spojení auditivně-vizuální				
zrakové vnímání				
vizuální členění (rozlišení figury/pozadí)				
vizuální diferenciacce				
vizuální paměť				
rozlišování barev, velikosti, tvaru, podobných a stranově obrácených tvarů				
nácvik levo-právěho pohybu očí				
P – L a prostorová orientace				
Čtení s porozuměním				
Čtení				Kolk slov za minutu- Kolik chyb za minutu- Pozn.
Artikulace				

Příloha 3- Test sluchového vnímání

Test sluchového vnímání		10 bodu max.
<p>Auditivní členění</p> <p>Zjišťujeme, zda je dítě schopno rozložit slovo na části a sluchem rozpoznat určitý detail ve slově.</p>	<p>Hledej slova se slabikou „pří“:</p> <p>Přízeň, vyhledat, napříč, nevinný, křehký, neklidný, nepříjemný, znejistět, například, přímka</p>	
<p>Zaměřenost akustické pozornosti</p>	<p>Pedagog čte text a vždy když dítě uslyší slovo srnka- bouchne do stolu (slovo se v textu objevuje 10x)</p>	
<p>Auditivní diferenciaci řeči</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozeznávání zvukově podobných hlásek: M-N, L-B, S-T, K-L, P-B, C-S, V-D, Z-S, D-T, V-B 2. Rozeznávání zvukově podobných slov: NÍŽ-NEŽ, PRO-PRO, AŽ-UŽ, DŘÍVE-DŘÍVE, JEŠTĚ-JISTĚ, BOUDY-BODY, TEĎ-TEĎ, SÍT-SNÍT, PAK-PAK, PARNÝ-PARNÍ 3. Rozeznávání pseudoslov: FEJM-REJN, PEM-PEM, DYON-DION, TRUL-TRUZ, OBÍ-OPÍ, KJAM-KJAM, UJÍM-ULÍM, VNÍ-VNÝ, ŠTIR-ŠTYR, POKL-POLK 	
<p>Sluchová analýza řeči</p> <p>Zřetelně říkáme slova a dítě je rozkládá na jednotlivé hlásky.</p>	<p>Kos, ryba, liška, raketa, klíček, střecha, hokejka, koblížek, stromek, střepina</p>	

<p>Sluchová syntéza řeči</p> <p>Hláskujeme jednotlivá slova a dítě je vyslovuje dohromady. Interval mezi hláskami je 1 vteřina.</p>	<p>m-y-š k-o-z-a p-e-c-k-a č-e-p-i-c-e z-v-o-n t-u-l-i-p-á-n h-o-k-e-j-k-a k-o-b-l-í-ž-e-k s-t-r-o-m-e-k z-m-r-z-l-i-n-a</p>	
<p>Akustická paměť</p>	<p>Stolička- opička- koráb- ostrov- tlačítko- klávesnice- televize- knedlík- petržel- Vláďa</p>	
<p>Intermodální spojení</p>	<p>Řada slov I.- dítěti řekneme 10 slov a to by je mělo ve stejném pořadí zopakovat.</p> <p>Řada slov II.- dítěti řekneme slov a vyzveme jej, aby je po nás zopakovalo. Následně před něj rozložíme obrázky zobrazující řečená slova a vyzveme, aby je znovu poskládalo ve stejném pořadí.</p> <p>Možnost využít materiál od prof. Sindelar.</p>	

Příloha č. 4- Test zrakového vnímání

Test zrakového vnímání	
<p>Vizuální členění</p>	
<p>Vizuální diferenciaci tvarů</p>	

A3 po splnění úkolu si můžeš nalepit dílek obrázku č. 3

V každém řádku podtrhni obrázky, které jsou stejné jako ten první v rámečku.

A4 po splnění úkolu si můžeš nalepit dílek obrázku č. 4

Ke každé květině přiřaď správný stín. Spoj je čarou.

Vizuální paměť

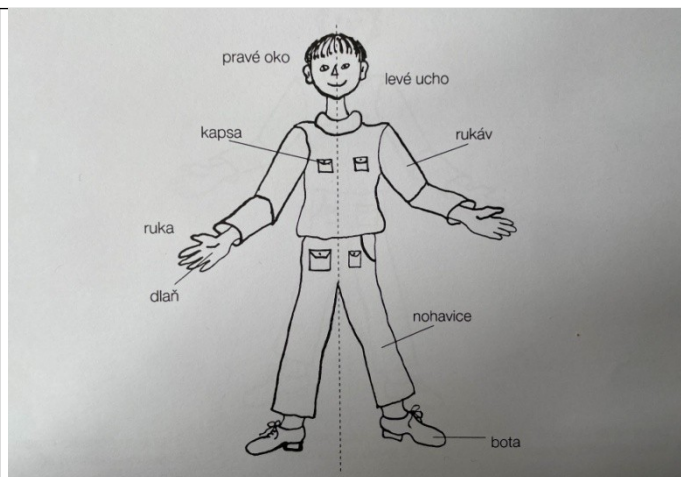
Intermodální spojení- vizuálně auditivní

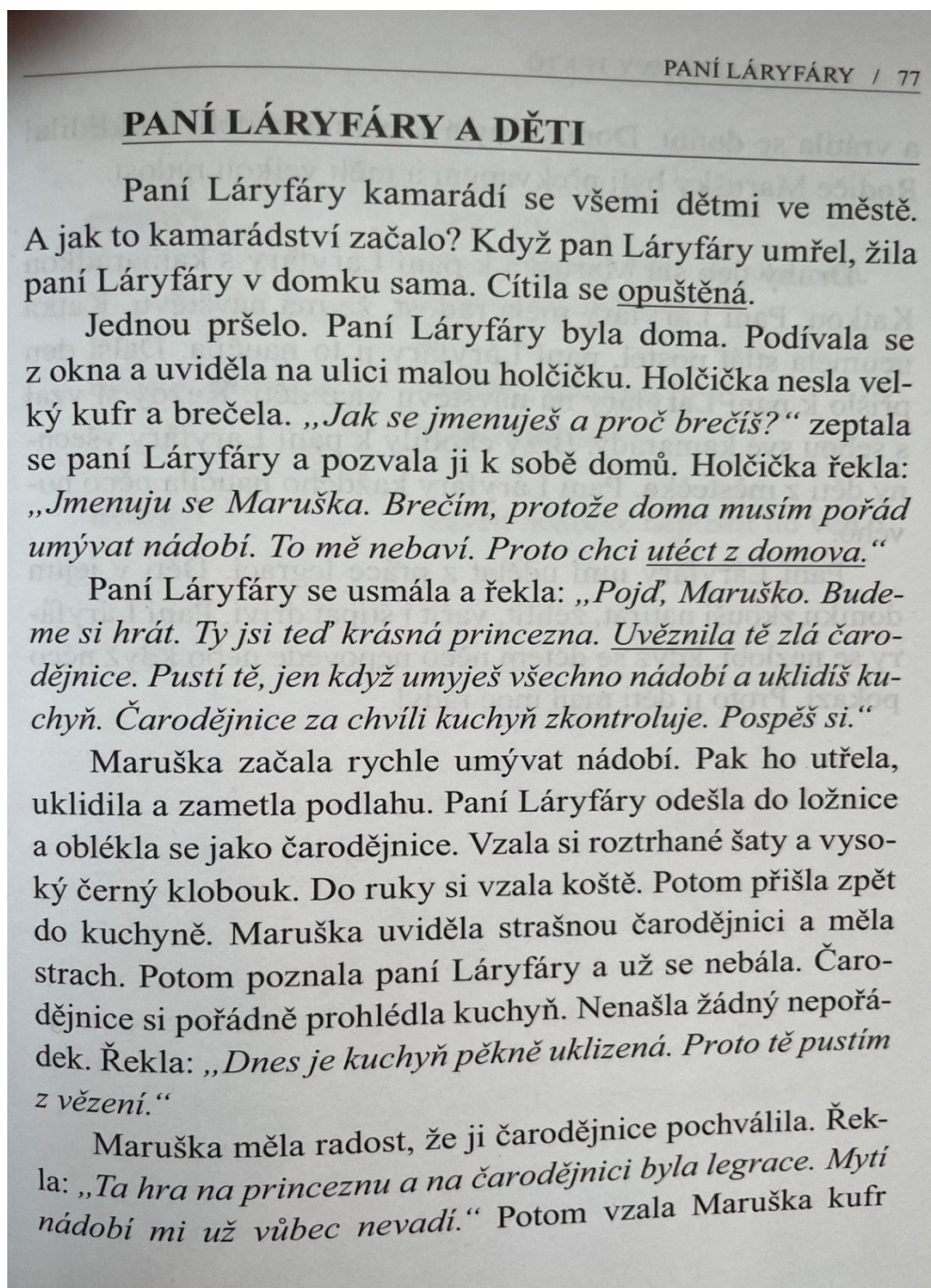
E5 po splnění úkolu si můžeš nalepit dílek obrázku č. 50

Pojmenuj obrázky. Vybarvi všechny obrázky zobrazující slova, která můžeš zapsat do doplňovačky:

_ U _ A

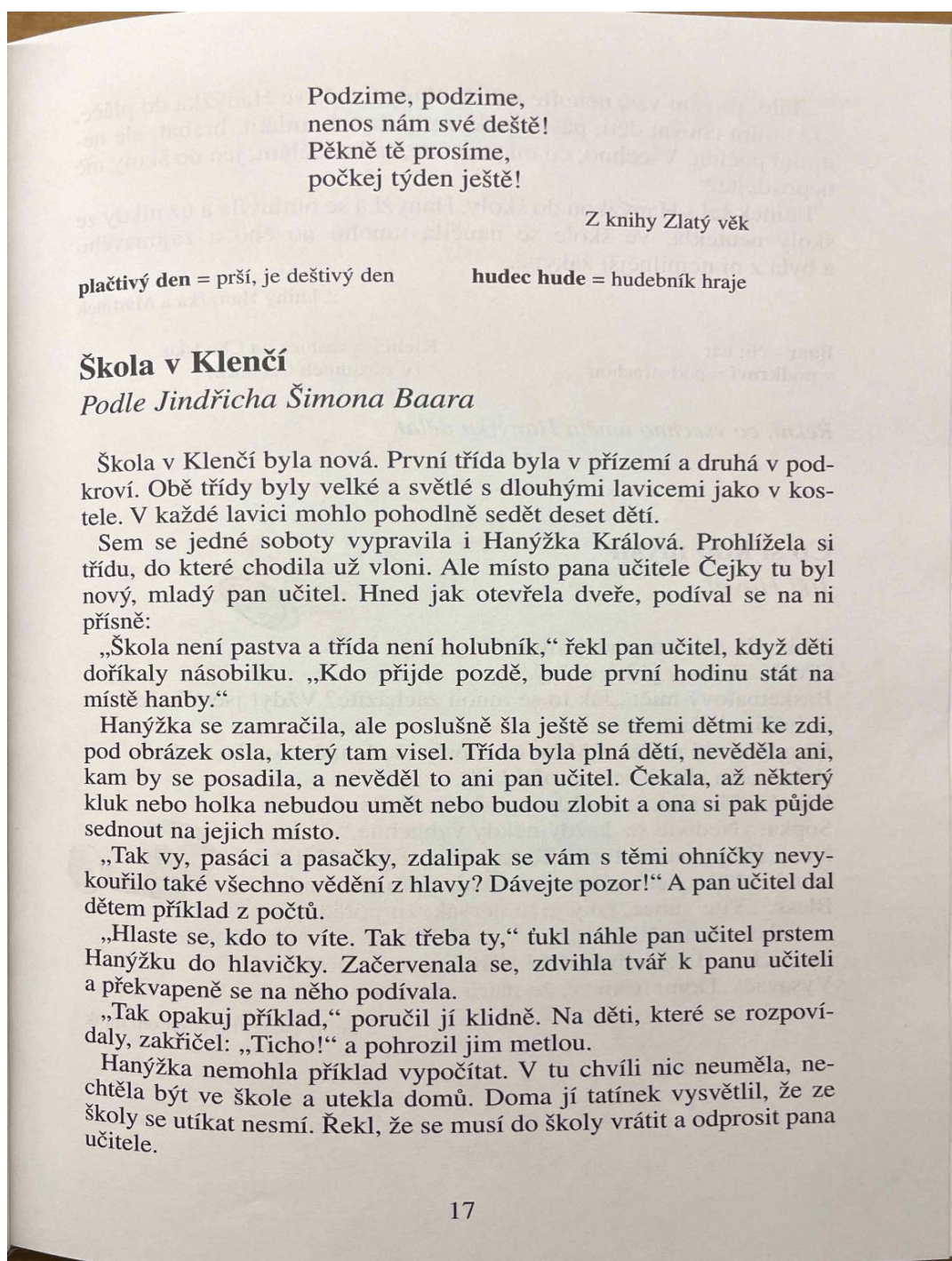
**Pravolevá
orientace**





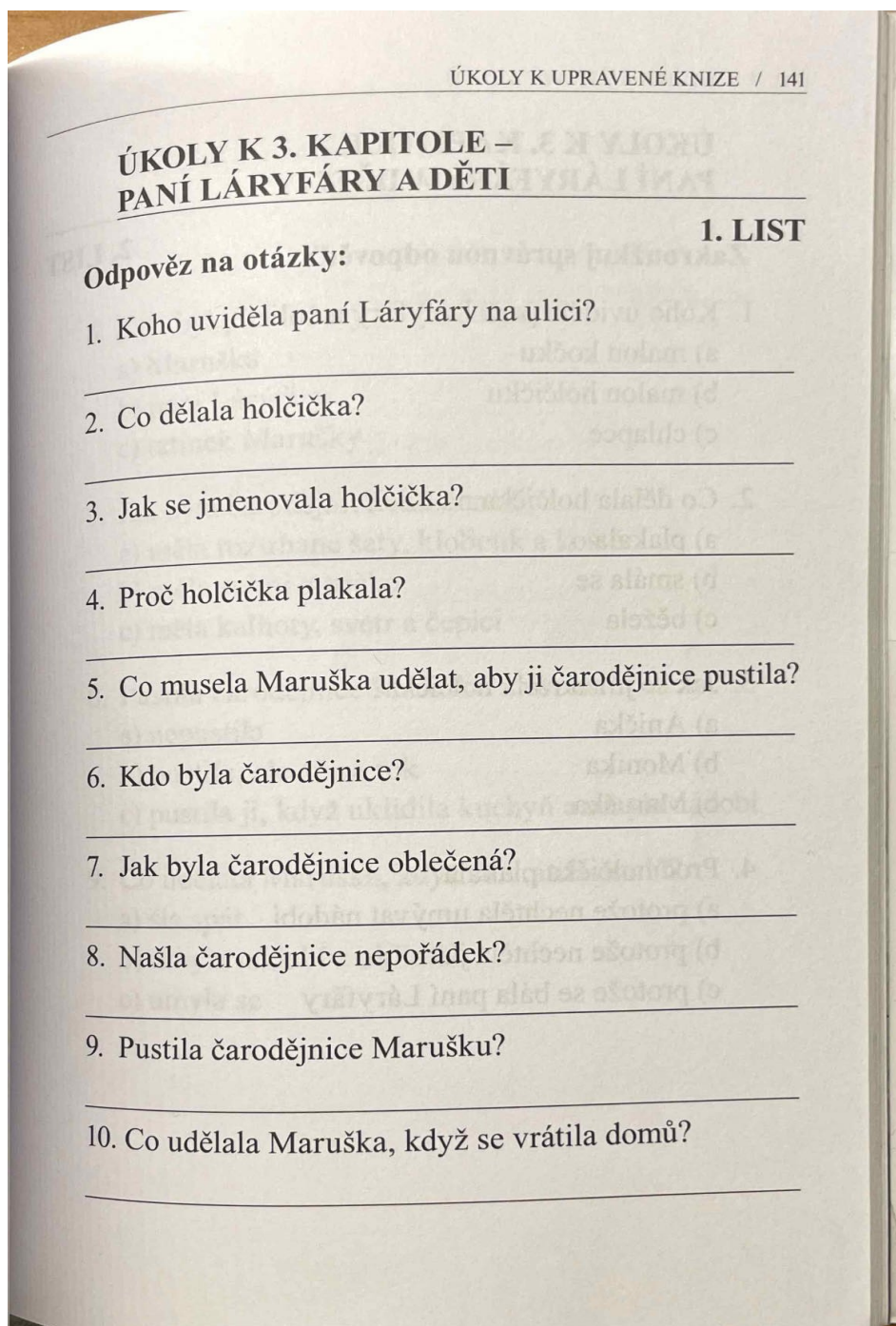
Zdroj: DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře : s ukázkou dle předlohy Betty MacDonalldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2389-1.

Příloha č. 6- Posttest rychlosti přečtených slov/ chybně přečtených slov za minutu



Zdroj: BĚHŮNKOVÁ, Milena. *Čítanka II pro základní školy pro sluchově postižené*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-87-6.

Příloha č. 7- Test čtení s porozuměním



Zdroj: DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře : s ukázkou dle předlohy Betty MacDonalldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2389-1.

Příloha č. 8- Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážení rodiče, jako studentka Karlovi Univerzity v Praze, oboruVás prosím o spolupráci na mé diplomové práci, kterou realizuji pod vedením

Spolupráce na praktické části bude probíhat s Vaší dcerou/synem v rámci hodin předmětu speciálně pedagogické péče, při kterých budeme rozvíjet kognitivní oblasti podílející se na schopnosti čtení a čtení s porozuměním. Výsledky účinnosti vybraných metod budou použity pouze pro účel mé diplomové práce a anonymita Vašeho dítěte bude v práci zachována.

Předem děkuji za pochopení a důvěru.

Bc. Sejkorová Soňa

Souhlasím se zapojením mého dítěte do spolupráce na základě uvedených informací.

V Hradci Králové dne

Podpis zákonného zástupce

Seznam obrázků

Obrázek 1. Pomůcka k metodě Přihořívá, hoří s podkresem.....	76
Obrázek 2 Pomůcky k metodě Krabičky s různým množstvím sirek.....	77
Obrázek 3 Pomůcky k metodě Zvukový řetěz.....	78
Obrázek 4 Pomůcky k metodě Vyber slovo	79
Obrázek 5 Pomůcky k metodě Odezírání s artikulačními obrázky	80
Obrázek 6 Pomůcky k metodě Kartičkožrout.....	80
Obrázek 7 Pomůcky k metodě Výhled z okna.....	83
Obrázek 8 Pomůcky k metodě Výhled z okna.....	83
Obrázek 9 Pomůcky k metodě Skládej podle předlohy.....	84
Obrázek 10 Pomůcky k metodě Skládej podle předlohy	84
Obrázek 11 Pomůcky k metodě Hledej v textu	84
Obrázek 12 Pomůcky k metodě Čtení textu s kontrastní záložkou	85
Obrázek 13 Pomůcky k metodě Lupa místo záložky	86
Obrázek 14 Pomůcky k metodě Čtení se zvětšeným textem.....	87
Obrázek 15 Pomůcky k metodě Čtení se zvětšeným textem	87
Obrázek 16 Pomůcky k metodě Práce mezi linkami	88
Obrázek 17 Pomůcky k metodě Vypichování	89

Seznam tabulek:

Tab.1: Tabulka zaznamenávající stav jednotlivých dílčích funkcí.....	50
Tab.2: Plán hodin reedukace	52
Tab.3: Tabulka zaznamenávající stav jednotlivých dílčích funkcí.....	54
Tab.4: Plán hodin reedukace	56
Tab.5: Tabulka zaznamenávající stav jednotlivých dílčích funkcí.....	59
Tab.6: Plán hodin reedukace	60
Tab.7: Tabulka zaznamenávající stav jednotlivých dílčích funkcí	62
Tab. 8: Plán hodin reedukace	64
Tab. 9: Tabulka zaznamenávající stav jednotlivých dílčích funkcí	66
Tab. 10: Plán hodin reedukace.....	68
Tab. 11: Tabulka zaznamenávající stav jednotlivých dílčích funkcí	70
Tab. 12: Plán hodin reedukace.....	72
Tab. 13: Seznam reedukačních metod	82
Tab. 14: Seznam reedukačních metod	90

Seznam grafů

Graf 1 Rozdělení metod rozvíjející sluchovou percepci.....	82
Graf 2 Rozdělení metod rozvíjející zrakovou percepci.....	90
Graf 3 Celkové rozdělení metod.....	91
Graf 4 Stav sluchové percepce v rámci posttestu.....	92
Graf 5 Stav zrakové percepce v rámci posttestu	93
Graf 6 Stav schopnosti čtení a čtení s porozuměním v rámci posttestu	94
Graf 7 Stav sluchové percepce v rámci posttestu	95
Graf 8 Stav zrakové percepce v rámci posttestu.....	95
Graf 9 Stav schopnosti čtení a čtení s porozuměním v rámci posttestu	96
Graf 10 Stav sluchové percepce v rámci posttestu	97
Graf 11 Stav zrakové percepce v rámci posttestu	97
Graf 12 Stav schopnosti čtení a čtení s porozuměním v rámci posttest.....	98
Graf 13 Stav sluchové percepce v rámci posttestu	99
Graf 14 Stav zrakové percepce v rámci posttestu.....	100
Graf 15 Stav schopnosti čtení a čtení s porozuměním v rámci posttestu	100
Graf 16 Stav sluchové percepce v rámci posttestu	102
Graf 17 Stav zrakové percepce v rámci posttestu	102
Graf 18 Stav schopnosti čtení a čtení s porozuměním v rámci posttestu	103
Graf 19 Stav sluchové percepce v rámci posttestu	104
Graf 20 Stav zrakové percepce v rámci posttestu	105
Graf 21 Stav schopnosti čtení a čtení s porozuměním v rámci posttest.....	106