



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

DÍLČÍ ČÁST

**pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání
z důvodu specifických poruch učení a chování**

Oponenti: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.
PhDr. Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Autorský tým:
PaedDr. Drahomíra Jucovičová
PaedDr. Mgr. Hana Žáčková

Tato publikace vznikla v rámci projektu Metodická podpora sítě inkluzivních škol
reg. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004021

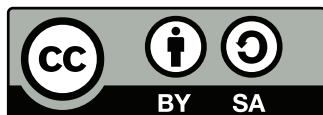


EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



© Drahomíra Jucovičová, Hana Žáčková, 2020
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2020

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat
občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost



Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-SA
(Uveďte původ – Zachovejte licenci). Licenční podmínky najdete
na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Ikony



Ilustrační příklad



Doporučená literatura

Obsah

IKONY	3
ÚVOD	9
1 — CHARAKTERISTIKA DANÉHO ZNEVÝHODNĚNÍ.....	11
1.1 Specifické poruchy učení	11
1.1.1 Dyslexie.....	15
1.1.1.1 Projevy dyslexie	16
1.1.2 Dysgrafie	19
1.1.2.1 Projevy dysgrafie.....	20
1.1.3 Dysortografie.....	23
1.1.3.1 Projevy dysortografie	24
1.1.4 Dyskalkulie.....	28
1.1.4.1 Projevy dyskalkulie	29
1.1.5 Kombinace specifických poruch učení (smíšená porucha učení).....	31
1.2 Specifické poruchy chování	34
1.2.1 Projevy specifických poruch chování	35

2 —	DOPADY ZNEVÝHODNĚNÍ NA VZDĚLÁVÁNÍ	42
2.1	Dopady specifických poruch učení na vzdělávání	42
2.1.1	Dyslexie a dopady na vzdělávání	43
2.1.2	Dysgrafie a dopady na vzdělávání	49
2.1.3	Dysortografie a dopady na vzdělávání	55
2.1.4	Dyskalkulie a dopady na vzdělávání	59
2.2	Dopady specifických poruch chování na vzdělávání	61
2.2.1	Syndrom ADHD a dopady na vzdělávání a chování žáků.....	65
2.3	Shrnutí dopadů specifických poruch učení a chování na vzdělávání žáků a jejich praktický život	68
3 —	PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ A CHOVÁNÍ.....	70
3.1	Specifické poruchy učení a chování a pedagogická diagnostika	70
3.1.1	Konkrétní možnosti pedagogické diagnostiky při podezření na přítomnost specifické poruchy učení.....	79
3.1.2	Konkrétní možnosti pedagogické diagnostiky při podezření na přítomnost specifické poruchy chování.....	82
4 —	KAPITOLY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	86
4.1	Individuální vzdělávací plán.....	86
4.1.1	Aplikace podpůrného opatření.....	87
4.2	Metody výuky	88
4.2.1	Aplikace podpůrného opatření u žáků se specifickými poruchami učení	88
4.2.1.1	Dyslexie.....	89
4.2.1.2	Dysgrafie	99
4.2.1.3	Dysortografie.....	107
4.2.1.4	Dyskalkulie.....	117
4.2.1.5	Kombinace specifických poruch učení (smíšená porucha učení).....	125
4.2.2	Aplikace podpůrného opatření u žáků se specifickými poruchami chování	132
4.2.2.1	Porucha pozornosti.....	133
4.2.2.2	Hyperaktivita	137
4.2.2.3	Impulzivita.....	139
4.2.2.4	Strukturalizace výuky	143
4.2.2.5	Efektivní výukové postupy	145
4.3	Organizace výuky	150
4.3.1	Aplikace podpůrného opatření.....	150
4.3.1.1	Úprava časového uspořádání výuky	150
4.3.1.2	Úprava prostorového uspořádání.....	155
4.3.1.3	Volný čas ve školním prostředí.....	159

4.4	Úprava obsahu vzdělávání	164
4.5	Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	164
4.6	Předměty speciálněpedagogické péče	165
4.6.1	Reedukace u dyslexie.....	166
4.6.2	Reedukace u dysgrafie	172
4.6.3	Reedukace u dysortografie.....	174
4.6.4	Reedukace u dyskalkulie.....	175
4.6.5	Reedukace u poruch pozornosti a aktivity.....	176
4.6.6	Spolupráce se zákonnými zástupci	181
4.7	Pedagogická intervence	182
4.8	Snížený počet žáků ve třídě	182
4.9	Personální podpora.....	183
4.10	Hodnocení.....	184
4.10.1	Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení.....	184
4.10.1.1	Dyslexie.....	184
4.10.1.2	Dysgrafie.....	185
4.10.1.3	Dysortografie	186
4.10.1.4	Dyskalkulie.....	188
4.10.1.5	Další postupy při hodnocení školního výkonu žáků se specifickými poruchami učení	188
4.10.2	Hodnocení žáků se specifickými poruchami chování.....	192
4.11	Pomůcky	201
4.12	Podpůrná opatření jiného druhu	209
5	SLOVNÍK ODBORNÝCH POJMŮ.....	217
6	UŽITEČNÉ ODKAZY	219
7	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	220

Úvod

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

do rukou se vám dostává dílčí část Katalogu podpůrných opatření zaměřená na žáky se specifickými poruchami učení a chování, která navazuje na Katalog podpůrných opatření – obecnou část. Obecná část popisuje princip podpůrných opatření včetně jejich charakteristiky v jednotlivých stupních. Dále obsahuje podrobný popis podpůrných opatření 1. stupně a také procesů identifikace, realizace a vyhodnocování podpůrných opatření. Uvádí rovněž specifika dopadů znevýhodnění do středoškolského vzdělávání, zabývá se problematikou vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a činností střediska výchovné péče ve vazbě na podpůrná opatření. Druhá část obecné části Katalogu pak zevrubně popisuje ta podpůrná opatření, která jsou aplikovatelná ve vzdělávání všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bez ohledu na příčinu jejich znevýhodnění. V této dílčí části Katalogu naleznete detailní informace pro aplikaci podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami učení a chování. Pro získání ucelených informací je proto vhodné poznatky z této dílčí části Katalogu doplnit o informace z části obecné.

Žáků se specifickými poruchami učení (na základních i středních školách) je v populaci poměrně velké množství, proto je třeba jim věnovat zvýšenou pozornost a zaměřit se

na využívání takových metod práce, aby mohli uplatnit svůj potenciál a mohli se nejen kvalitně vzdělávat, ale perspektivně se dobře uplatnit v budoucím životě, ve společnosti.

Cílem této dílčí části Katalogu je poskytnout pedagogickým pracovníkům nejdůležitější informace o těchto poruchách a přiblížit možnosti, jak se žáky s těmito poruchami pracovat. Budeme se věnovat základní terminologii a projevům těchto poruch, popsány budou negativní dopady jednotlivých poruch na vzdělávací proces. Popíšeme rovněž možnosti pedagogické diagnostiky specifických poruch učení a chování, která tvoří podklad pro následnou odbornou psychologickou a speciálněpedagogickou diagnostiku těchto poruch. Dále uvedeme podpůrná opatření, která lze u žáků se specifickými poruchami učení a chování uplatňovat podle jednotlivých poruch a jejich kombinací a závažnosti. Vše bude doplněno možnostmi praktického použití různých postupů a metod ve výuce včetně ilustrativních příkladů z praxe.

Autorky na závěr děkují pedagogům, kteří jimi navržená podpůrná opatření v praxi ověřili v průběhu roku 2019 a poskytli důležité podněty, které byly do konečné podoby Katalogu zapracovány. ■

autorky

1 Charakteristika daného znevýhodnění

Následující část je zaměřena na vymezení pojmu specifické poruchy učení a chování z hlediska aktuálně používané odborné terminologie, jejich vzniku a základních projevů. ■

1.1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

TERMINOLOGIE

Terminologie

V současné době se můžeme setkat s různou terminologií týkající se specifických poruch učení. Terminologie se liší zejména z hlediska vědních oborů, které se touto problematikou zabývají. Jiná je terminologie pedagogicko-psychologická, jiná medicínská, odlišné termíny používá i legislativa. Stejně tak zaznamenáváme určitou nejednotnost v definicích specifických poruch učení. Jak uvádí Swierkoszová (2007), v současné době panuje nejen nejednotnost, ale i určitá roztříštěnost v pojmání specifických poruch učení. Tato nejednotnost ale není charakteristická pouze pro Českou republiku, panuje i v jiných zemích (viz Michalová, 2016).

V pedagogicko-psychologickém pojetí hovoříme nejčastěji o **specifických poruchách učení či specifických vývojových poruchách učení** (tento termín využívá i platná legislativa). Medicínské pojetí dle desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10; ÚZIS, 2020) používá nadřazený pojem **poruchy psychického vývoje** (F80–89), konkrétně pak **specifické vývojové poruchy řeči a jazyka** (F80), pod které pak spadají **specifické vývojové poruchy školních dovedností** (F81, 82, 83). Podle diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-5, pátá revize původní verze) patří specifické poruchy učení do oblasti **neurovývojových poruch**. Legislativní terminologie pak používá zahrnující pojem **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami** nebo **žáci se zdravotním postižením**, viz § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění (dále jen školský zákon).

Definice **DEFINICE**

Všechny definice se ale vesměs shodují, že se jedná o **poruchy s neurobiologickým podkladem** (a poměrně vysokým procentem dědičnosti), **deficitem ve fonologické složce jazyka** a **s časným nástupem příznaků**. U specifických poruch učení bývá často uváděno, že se projevují i značným **rozdílem mezi sníženým výkonem** v oblasti čtení, psaní a počítání a **neporušenými mentálními funkcemi**, kdy výkon ve čtení, psaní, počítání neodpovídá věku dítěte ani jeho inteligenci (Bartoňová, 2019).

Podkladem pro vznik specifických poruch učení není tedy snížení intelektových schopností, nedostatek příležitosti k učení, mentální retardace nebo onemocnění či poškození mozku (viz MKN-10 a definice Mezinárodní Ortonovy dyslektické společnosti, nyní International Dyslexia Association).

Nejčastěji bývají specifické poruchy učení definovány jako **neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za odpovídající inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti**.

V současné době se žáci s těmito obtížemi, jak již bylo uvedeno výše, označují jako **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami**, což jejich problematiku vystihuje svým způsobem nejlépe, protože kromě reedukace jejich poruch je často nutné i **použití jiných výukových metod, speciálních pomůcek a způsobů hodnocení**.

Specifika **SPECIFIKA**

Specifické vývojové poruchy učení jsou tedy **specifické** jednak **z hlediska etiologie** (příčin vzniku), jednak **z hlediska svých projevů**. Tyto poruchy jsou **vrozené** nebo **získané v raném dětství**. **Vznikají** určitým **poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte**. Velkou roli zde hraje již zmíněná **dědičnost**, případně **kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží**. Někdy je etiologie neznámá nebo nepříliš jasná. Uvádí se **souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér** nebo i s neurohumorální činností, případně **s poruchami a nerovnoměrnostmi ve vývoji dítěte** (zejména v raném psychomotorickém vývoji – jedná se o vynechané, urychlené, nebo naopak opožděné fáze psychomotorického vývoje).

Nejedná se tedy o problematiku získanou zvnějšku, působením vnějších faktorů, kdy potíže s učením se psát, číst nebo počítat vznikají například neurotizací žáka, působením stresových faktorů, uplatňováním nevhodných výukových metod, zameškáním školní docházky (např. v důsledku déletrvající nemoci), problematickou sociokulturní úrovní rodin, kdy děti nejsou adekvátně stimulovány (z nepodnětného, zanedbávajícího prostředí nebo z rodin, kde jsou děti na okraji zájmu svých rodičů – nezřídka jde o rodiny, kde děti tráví většinu volného času s audiovizuální technikou, v důsledku čehož nejsou rovněž dostatečně stimulovány), nebo z rodin s odlišným jazykovým prostředím.

Specifikem je i to, že **intelektové schopnosti** žáků s těmito poruchami bývají na odpovídající úrovni, tj. jsou často průměrné až nadprůměrné. **Jejich porucha tedy není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi, ale plyne z jiných příčin.** Také proto bývají tyto poruchy často označovány jako „mimointelektové“.

OSLABENÍ KOGNITIVNÍCH FUNKCÍ

Oslabení
kognitivních funkcí

U těchto žáků jsou **oslabeny funkce**, které jsou **potřebné pro osvojování čtení, psaní a počítání**. Jedná se o **FUNKCE KOGNITIVNÍ** (poznávací), zejména o **funkce percepční**, kdy je narušeno především smyslové vnímání (zrakové a sluchové).

Dále může být porušena například schopnost koncentrace **pozornosti a paměť** (zejména krátkodobá), **myšlení** (nejedná se ale o deficit v této oblasti, spíše o jiné způsoby, postupy myšlení, leckdy originální, netypické; někdy bývá zaznamenáván i opožděný vývoj myšlení v jeho vývojových fázích, nezřídka v důsledku opožděného vývoje řeči).

Obtíže proto mohou být i v oblasti vývoje řeči (již zmíněný opožděný vývoj řeči, vývojové dysfázie), na výkon dítěte působí i řečové vady (např. vícečetné dyslalie). Oslabeny bývají i **předmatematické a matematické představy**.

Často bývá zaznamenávána **ne zcela optimální spolupráce pravé a levé mozkové hemisféry**, proto se specifické poruchy učení nezřídka objevují u osob s problematickou lateralitou (zkřížená lateralita, ambidextrie – nevyvinuté nebo chybějící přednostní užívání ruky /nevyhraněná lateralita nebo obourukost/, přecvičené leváctví či praváctví). Porušen bývá celkově i **proces automatizace** schopností a dovedností, které plynou z výše uvedených funkcí.

Specifické vývojové poruchy učení nazýváme **PORUCHAMI FUNKČNÍMI**, protože není narušen orgán jako takový, ale pouze jeho funkce (např. žák má sluch zcela v pořádku, přesto má významné deficity ve fonologické oblasti).

OSLABENÍ MOTORICKÝCH FUNKCÍ

Oslabení
motorických funkcí

Dále jde o **FUNKCE MOTORICKÉ** (pohybové), kdy je zhoršena nejen hrubá a jemná motorika ruky, ale i motorika očních pohybů a mluvidel. Na vzniku poruch se spolupodílí i **porucha motorické koordinace (souhry pohybů) a rytmicity** a také **porucha intersenzorických a senzomotorických funkcí**, která **zhoršuje propojení poznávacích a motorických funkcí**.

ZÁKLADNÍ TYPY PORUCH

Mezi **základní typy specifických vývojových poruch učení** patří **DYSLEXIE** (porucha čtení), **DYSORTOGRAFIE** (porucha pravopisu), **DYSGRAFIE** (porucha grafického projevu, která ovlivňuje nejen psaní jako takové, ale často se promítá i do kreslení a rýsování) a **DYSKALKULIE** (porucha matematických schopností). Obtíže ale může působit i **DYSPRAXIE** (porucha schopnosti vykonávat manuální, složitější úkony, koordinovat pohyby). Motorický vývoj bývá opožděný, motorické dovednosti neodpovídají chronologickému věku dítěte ani jeho inteligenci (Raboch a kol., 2015), přitom není přítomen žádný medicínský problém. Žák s dyspraxií je neobratný, nešikovný, pomalý, mívá problémy s napodobováním pohybů, s pohybovou koordinací, s rovnováhou (tyto děti často zakopávají, padají), s plánováním a organizací vlastních pohybů, s automatizací pohybů. Dyspraxie má vliv i na osvojování školních dovedností, ale i jiných aktivit. Žák s dyspraxií mívá ve škole problém poslouchat a psát zároveň, po škole bývá unavený. Porucha zasahuje také oblast výtvarných a pracovních činností a tělesnou výchovu. Ovlivňuje i výběr mimoškolních činností a aktivit, který se zužuje. Někdy bývá postižena i řeč (používá se termín verbální dyspraxie). Tito žáci mají často psychické potíže, trpí pocity méněcennosti, nedostačivosti, bezmoci. Někteří pak trpí úzkostí, jiní si kompenzují tyto pocity poutáním pozornosti nevhodným způsobem (Kirbyová, 2000). Těmto žákům pomáhají fyzioterapeutická cvičení, neurovývojové stimulační, jógové a relaxační techniky.

Vyskytuje se také porucha výtvarných schopností – **DYSPINXIE** (žák nedokáže adekvátně nakreslit nebo namalovat vnímanou skutečnost) nebo porucha hudebních schopností – **DYSMÚZIE**, kdy se žák nedokáže naučit hrát na žádný hudební nástroj, nedokáže čistě zazpívat ani jednoduchou melodii, nerozumí notám a nedokáže podle nich hrát či zpívat, neudrží hudební tempo a rytmus (expresivní forma dysmúzie). Při impresivní formě ani hudbu nevnímá, nerozpozná od sebe nejen jednotlivé žánry, ale ani odlišné melodie (tato forma se ale vyskytuje méně často než forma expresivní). V poslední době bývají uváděny i **DYSPIKTOGRAMIE** (neschopnost porozumět symbolům, piktogramům) nebo **DYSCOMPUTERIE**, která znemožňuje adekvátně pracovat s výpočetní technikou. Nicméně v těchto případech se jedná patrně spíše o pronikání jiných dysfunkcí do těchto oblastí – v případě dyspiktogramie bývá porušeno zrakové vnímání, často těmito obtížemi tedy trpí i dyslektici a v případě dyscomputerie se může jednat i o dyspraxii.

Tyto typy poruch se mohou u dětí **objevovat samostatně**, ale **velmi často tvoří komplex poruch** (nejčastěji dyslexie, dysgrafie, dysortografie), což bývá označováno jako **smíšená porucha učení**. Vyskytují se také poměrně často i **v kombinaci s poruchou pozornosti (ADD) nebo poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou (ADHD)**.

SHRNUTÍ

Shrneme-li, pak specifické poruchy učení jsou „specifické“ tím, že **jsou vrozené** a jsou u nich **porušené funkce důležité pro čtení, psaní, počítání**, jedná se o **poruchy funkční** (nikoli orgánové). Specifické jsou i tím, že u nich **nejsou porušeny rozumové schopnosti, které nejsou snižované a často je zaznamenávána zřetelná disproporce mezi úrovní rozumových schopností a výkonem při čtení, psaní, počítání**. Zatímco výkon těchto žáků v testech rozumových schopností není snížen pod populační normu, je **výkon**

ve čtení, psaní a počítání často významně sníženy. Žáci s dysfunkcemi proto bývají označováni jako „podvýkonní“ – učitelé i rodiče mívají pocit, že „mají na víc“ a že jejich školní výkon neodpovídá jejich schopnostem. ■

1.1.1 DYSLEXIE

DYSLEXIE je **specifická porucha čtení**. Její **podstatou** je **narušení kognitivních** (poznávacích), **zejména percepčních funkcí** (deficity přetrvávají i v období, kdy už je nelze posuzovat jako projev nezralosti či nedostatečné stimulace).

PŘÍČINY VZNIKU

Příčiny vzniku

Za jednu z hlavních příčin dyslexie je v současnosti podle Mezinárodní dyslektické společnosti považován **fonologický deficit** (obtíže s dekodováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, narušená schopnost hláskové syntézy, fonologické manipulace, automatizace fonetických dovedností aj.).

Jako další příčina se uvádí **vizuální deficit** (jedná se zejména o **obtíže se zrakovým rozlišováním** například stranově obrácených tvarů a drobných detailů, s rozlišováním figury a pozadí, dále i o problémy v oblasti vnímání barev nebo o neschopnost pohotové zrakové identifikace prvků a následně i písmen či koordinace a automatizace těchto procesů).

Důležitou roli zde hraje **schopnost zrakové analýzy a syntézy**. Problémy v oblasti zrakového vnímání způsobuje také **porucha pravolevé a prostorové orientace** (v makro-, mezo- i mikroprostoru) nebo **oslabená zraková paměť**, zejména krátkodobá. Vliv má i tzv. **percepční očekávání** – vlivem tohoto percepčního očekávání můžeme vnímané podněty pozměnit, nebo je v důsledku nebudeme vnímat už vůbec, pokud jsme je neočekávali. Máme jednoduše silnou tendenci vnímat to, co očekáváme. Často se tak například při čtení žáků s dyslexií stává, že zejména starší čtenáři očekávají, jak bude dané slovo vypadat, a dojde tak k záměně čteného slova za jiné, očekávané. Velmi často také u žáků s dyslexií zaznamenáváme nesprávné čtení koncovek slov, kdy důvodem není jen spěch při čtení nebo neochota dočíst slovo do konce, ale právě výše zmíněné percepční očekávání.

Deficit může být rovněž v **motorické** oblasti – narušena je **mikromotorika očních pohybů**, kdy není pohyb očí při čtení na řádku plynulý, často dochází až k tékání očima při čtení, bývá tak narušen i levoprávní posun očí při čtení. Porušena může být i **motorika mluvidel**, dítě má potíže s artikulací slov (zvl. náročnějších a delších slov se shluky souhlásek), a tím pádem i s jejich výslovností. Spolupodílejí se i potíže v **senzomotorické oblasti** (zvl. **vizuomotorické** – spojení zrakového vnímání a motoriky).

Dyslexie mívá souvislost rovněž s problémy při **lateralizaci a spolupráci mozkových hemisfér**. Rozeznáváno bývá tzv. levohemisférové čtení, kdy dítě čte rychle, ale s vysokou chybovostí, a naopak pravohemisférové čtení, kdy dítě čte pomalu, ale bezchybně nebo s nízkou chybovostí (Bakker in Pokorná, 2010). U žáků s dyslexií se také setkáváme s **obtížemi při přechodu na levohemisférové funkce** (viz dále).

Negativní dopad na čtení **má** i případná **porucha koncentrace pozornosti**, v souvislosti s kolísáním koncentrace pozornosti dochází k výpadkům čtených slov, jejich přeskakování, nedočítání do konce a k typickému přeskakování řádek nebo tzv. „ztrácení se v textu“. Potíže pak vznikají i vlivem oslabené krátkodobé paměti, která souvisí s výpadky pozornosti. Vlivem oslabené krátkodobé sluchové paměti má pak žák potíže i s interpretací textu – nepamatuje si celý text, nebo si pamatuje jen jeho určité části (většinou začátek nebo konec), či jen některé úryvky, detaily. Tito žáci pak nechtou s plným porozuměním textu.

Na zapamatování textu a schopnosti jej správně interpretovat má ale u žáků s dyslexií vliv i skutečnost, že je pro ně **čtení jako takové velmi namáhavé, a musí se tak nezřídka soustředit na čtení jako takové, že si prostě nezapamatují, o čem četli**. Vliv zde mívá i psychika – prožívání těchto žáků, kteří mívají ze čtení obavy, postupem času mnohdy i odpor nebo minimálně nezájem o čtení. **Vlivem negativního emocionálního prožívání čtení dochází k blokování zapamatování si čtených informací v důsledku působení negativních emocí.**

Jako další příčiny se uvádějí **deficity v procesu automatizace** jednotlivých dílčích funkcí a postupů při čtení (dovednosti jsou automatizovány pomaleji – například přechod od slabikování ke čtení celých slov), **deficity v oblasti paměti** (např. zapamatování jednotlivých hlásek při hláskování delšího slova, zvl. pokud se jedná o delší slova, nejčastěji složená z více než čtyř hlásek), **v oblasti jazyka a řeči** (mohou postihovat psanou i mluvenou řeč; projevují se např. jako artikulační neobratnost, méně pohotová verbální fluence – výbavnost pojmů, nižší jazykový cit), **v časové souslednosti, rychlosti provádění jednotlivých úkonů**. Může jít také o **kombinaci různých deficitů a obtíže při integraci jednotlivých funkcí**.

Někdy je zjevné i to, že **izolované funkce** (např. zrakové rozlišování) **nevykazují žádný deficit**, ale problém se projevuje v činnosti, která vyžaduje **součinnost více funkcí**. Případně jednotlivé funkce jsou sice již vyvozeny, ale ještě **nejsou zautomatizovány a převedeny do výkonu**.

Vyloučit samozřejmě nelze ani **kombinaci** dyslektických obtíží s faktory, které mohou stát i za běžnými obtížemi ve čtení (**nedostatečně osvojené čtení, nevhodné výukové postupy, předčasné nároky na plynulé čtení či zrychlení tempa čtení, nedostatečná motivace** žáka ke čtení, **rezignace** na výuku čtení v důsledku dosavadních neúspěchů či přetížení žáka neadekvátními nároky apod.). ■

1.1.1.1 PROJEVY DYSLEXIE

Základní projevy

ZÁKLADNÍ PROJEVY

Dyslexie se projevuje obtížemi při čtení, kdy je **porušeno čtení jako vlastní akt**. Jak již bylo výše uvedeno, **čtení je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb** (tzv. pravohemisférové čtení), nebo naopak rychlé, **překotné, se zvýšenou**

chybovostí (tzv. levohemisférové čtení). U **pravohemisférového čtení** (označujeme také jako pravohemisférovou dyslexii) žák využívá především pravou mozkovou hemisféru (což je typické pro předčtenářské období a počáteční čtení), **levá hemisféra není dostatečně aktivována**. Žák v důsledku toho zůstává na úrovni percepčních mechanismů, které jsou typické pro pravou hemisféru (vnímání zvuků, izolovaných hlásek, rozlišování tvarů i písmen, prostorové uspořádání aj.). Při reedukaci je efektivní využívání postupů a cvičení směřujících k aktivizaci levé hemisféry.

Pro **levohemisférové čtení** je příznačné, že je více využívána levá mozková hemisféra (typické pro pokročilejší čtenáře), **pravohemisférové funkce** u žáků s tímto typem dyslexie jsou však **nedostatečné** (percepční mechanismy nejsou na potřebné úrovni, nejsou zautomatizovány). Při reedukaci je vhodné využívat cvičení zaměřená na aktivizaci pravé hemisféry (Bakker in Pokorná, 2010).

Žáci s dyslexií mívají také **problémy s intonací a melodií věty** (čtou monotónně, neklesají hlasem), **nesprávně hospodaří** při čtení **s dechem**. Někdy **opakují začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují řádky a hůře se orientují v textu**.

Celkově bývá většinou čtení žáků s dyslexií pomalejší, namáhavější a méně plynulé – zpomalí se zejména při čtení slov se shluky souhlásek a delších, náročnějších nebo neznámých slov (pravohemisférové čtení). Čtení těchto žáků co do rychlosti neodpovídá populační normě. U levohemisférové varianty žák sice čte poměrně rychle (takže čtení není sníženo z hlediska kvantity přečtených slov a nezřídka nejen odpovídá populační normě, ale často ji i překračuje), ale je oslabeno z hlediska kvality – je přítomna značná chybovost, a tím trpí i porozumění čtenému textu.

TYPICKÉ OBTÍŽE

Typické obtíže

U obou variant se při čtení objevují i **typické specifické obtíže plynoucí z poruchy**:

- **záměny písmen tvarově podobných** (tzv. statické inverze), například b – d – p, a – o – e, m – n, l – k – h, například duben – budem, duben – buben, dárky – párky, kapr – kopr; někdy se objevují i **záměny písmen zcela odlišných** (např. obdobné – ozdobné) – vlivem deficitů ve zrakovém vnímání, ale i tzv. percepčního očekávání, kdy žák očekává jiný tvar slova;
- **přesmykování slabik** (tzv. kinetické inverze), například lokomotiva – kolomotiva, kečup – kepuč, konzerva – konverza, divím se – vidím se;
- **vynechávání písmen** (zvl. ve slovech se shluky souhlásek – např. cvrčci – crčci, strčí – srčí, průvod – původ, prohlížím – pohlížím), **slabik** (Přemysl – Přesl, roztomilé – rozmilé), **slov i vět** (v těchto posledních dvou variantách i vlivem kolísání pozornosti nebo přílišného tlaku na rychlost čtení);
- **přidávání písmen** (především vkládání samohlásek do shluků souhlásek, např. prst – prost, třmen – třamen), **slabik** (kole – košile), **slov** (zde i vlivem tzv. percepčního očekávání – žák očekává, že bude následovat v textu určité slovo, a „přečte“ je, i když tam není), případně **i vět** (méně často);
- **vynechávání diakritických znamének** (háčeků, čárek) nebo jejich nesprávné používání (váha – váhá, píše – píse, kotátko – kotátko);

- **domýšlení koncovek slov** (u domu – u domku, přítel – přítelkyně, sýkorky – sýkory, přišel – přišli), někdy i **odhadování celých slov** (např. slyšel – sešel), opět vlivem percepčního očekávání.

Dochází tak k nesprávnému čtení, někdy **až komolení slov**. Slova bývají komolena i vlivem již zmíněného percepčního očekávání – žák očekává, že bude následovat v textu určité slovo, ale ono je jiné (např. „Rybáři vyskákali z díry v ledu.“, místo „Rybáři vysekávali díry v ledu.“), čímž dojde ke značnému zkreslení čteného textu. Je-li žák **schopen sluchové (případně zrakové nebo kontextové) kontroly čteného**, většinou si **alespoň část chybně čtených slov opraví**. To však nastává až **postupně** s rozvojem čtenářských dovedností. Schopnost kontextové kontroly pak závisí i na rozvoji myšlení a řeči.

Žáci mívají **problémy i při porozumění a interpretaci čteného textu**. Žák si buď vůbec nepamatuje, co četl, **interpretace je nesprávná**, protože se příliš soustředil na výkon čtení jako takový a nezapamatoval si čtené, nebo je **chudá**, pouze útržkovitá, **nesamostatná** (žáci často tvrdí, že nevědí, o čem četli, nebo že „se jim to plete“). V lepším případě je žák schopen interpretovat text poměrně správně, ale pouze s pomocí **návodných otázek**. Případně je interpretace čteného textu **správná, ale i s použitím chybně přečtených slov**. Může se projevovat i **vliv oslabené krátkodobé paměti** – žáci si lépe pamatují konec nebo začátek textu, střed jim uniká. Jindy je **interpretace chaotická**, žák text interpretuje tak, jak jej právě napadá, bez logické a časové posloupnosti, obtížně si na obsah textu vzpomíná (obě varianty jsou typické zejména pro žáky s ADHD).

Další vlivy

DALŠÍ VLIVY

Vliv na zapamatování čteného textu má i **emocionalita žáka**, kdy negativní emoce brzdí proces zapamatování, zejména pokud se žák čtení bojí, je ve stresu. Nezřídka se pak rovněž stává, že žák tlakem na každodenní dlouhé čtení získává ke čtení odpor, na čtení rezignuje a čte jen to, co je nutné pro školní práci, a nechte ve svém volném čase, a to ani pro potěšení nebo zábavu.

Obdobné obtíže mohou vznikat také tehdy, používá-li žák **nesprávnou techniku čtení**, zejména **tzv. dvojí nebo také tiché čtení** (při výuce čtení analyticko-syntetickou metodou), kdy si přečte slovo napřed potichu pro sebe a teprve pak je přečte nahlas. V takovém případě je nutné žáka co **nejrychleji navést na správnou techniku**, tedy hlasité slabikování slov. U starších žáků se to týká zejména obtížnějších typů slov – dlouhých, obsahujících souhláskové shluky, méně obvyklých apod. Jindy žák zcela zbytečně **ulpívá na slabičném čtení** i jednoduchých slov a není schopen přejít k plynulému čtení.

Pokud nesprávná technika čtení přetrvává, žák se vlastně dostává do slepé uličky – **s rostoucí náročností slov se čtení stále více zpomaluje, nerozvíjí se, žákovi často uniká i obsah** čteného.

Obtíže ale mohou vznikat i u genetické metody výuky čtení – např. žáci s ADHD, kteří mají **oslabenou krátkodobou sluchovou paměť**, si nejsou schopni zapamatovat více než maximálně čtyři až pět hlásek, takže **delší slova nejsou** v podstatě **schopni pojmout**

a zapamatovat si je a v důsledku toho u nich výuka čtení touto metodou začne stagnovat. Žák se tak dostává rovněž do slepé uličky. Někdy je proto nezbytné přejít na metodu analyticko-syntetickou (lze využít i speciální čítanku pro přechod z genetické metody na analyticko-syntetickou – Fíovo čtení). Jindy žák vlastně používá genetickou metodu dál, ale delší slova si rozdělí na zvládnutelné úseky (např. slovo „poskakuje“ si rozdělí na „p-o-s-k-a“, poté spojí a přečte „poska“, pak vyhláskuje a spojí zbylou část slova – „k-u-j-e“, „kuje“, „poskakuje“).

Výkon žáka ve čtení ovlivňují i **poruchy řeči**, které někdy přetrvávají i na 2. stupni ZŠ. Jsou to především **specifické asimilace** (sykavkové s, c, z / š, č, ž, hlásek d, t, n / ě, ť, ň), **vadná výslovnost obou rotacismů** (r, ř) a **pararotacismy** (záměna l za r, ž za r), ale i **artikulační neobratnost** (dítěti činí obtíže výslovnost slov se souhláskovými shluky (např. čtvrtek), dlouhých slov (např. lokomotiva), slov typu nejnebezpečnější. Žáci pak tato slova **v důsledku chybné výslovnosti i chybně čtou**. Při artikulační neobratnosti je čtení neplýnulé, žáci chybují nebo výrazněji zpomalují tempo zejména při čtení náročnějších typů slov se shluky souhlásek. I pro starší žáky je **vhodné absolvovat kvalitní logopedický nácvik**.

U žáků s dyslexií tak dochází k **disproporci mezi úrovní jejich obecných schopností**, která je **vyšší než jejich úroveň čtení**. Také **v porovnání s úrovní čtení běžné dětské populace čtou hůře** a velmi často i **pomaleji, mívají obtíže celkově při práci s textem** (při orientaci v textu, vyhledávání informací, jejich zpracování a zapamatování), a to nejen v období docházky do základní školy, ale i na střední či vysoké škole, čtení jim činí potíže i v běžném životě. ■

1.1.2 DYSGRAFIE

ZÁKLADNÍ PROJEVY

Základní projevy

DYSGRAFIE je **specifická porucha grafického projevu**, zejména psaní. Podkladem této poruchy bývá nejčastěji **porucha motoriky**, zvláště jemné, ale nezřídka i v kombinaci s hrubou. Dále se zde účastní **porucha automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace**. Podle Patricie Cook a Nancy E. O'Dell (2000) může být hlavní příčinou obtíží i **neukončený vývoj symetrického tonického šíjového reflexu** (často v důsledku nedostatečně dlouhého období lezení v raném dětství, případně nesprávného způsobu lezení, někdy i zcela vynechané fáze lezení; svou roli může hrát i dědičnost). To způsobuje nežádoucí svalové napětí (např. při sezení v lavici, při psaní apod.), což má negativní dopad na rytmicitu, koordinaci pohybů atd. Reedukací těchto obtíží se pak zabývají fyzioterapeuti.

Spolupodílejí se i **deficity ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci**, případně **paměti** (např. i kinestetické – žák má obtíže při napodobování předváděných pohybů, zapamatování si tvarů, správného směru apod.), **představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus**. Někdy vážne i proces **převodu** sluchových nebo zrakových **vjemů** (případně obojích) **do grafické podoby** – tento proces může probíhat nekvalitně, zpomaleně.

Obtíže vznikají i při **problémech v lateralizaci** (při nevyhraněné nebo zkřížené lateralitě, při přecvičeném praváctví či leváctví). Nejproblematictější bývá typ zkřížené laterality, kdy je dominantní levá ruka a pravé oko. **Zkřížená lateralita** má dopad jak na oblast percepční (vnímání informace), tak na oblast zpracování informace v CNS a nakonec i na oblast výkonovou (převedení informace do výkonu). Proces zpracování informací je delší, složitější (snadněji tak dochází k nepřesnostem nebo chybám, které se pak negativně promítají do výkonu žáka). I zde se na výkonu podílí ne zcela optimální spolupráce mozkových hemisfér. Žáci se zkříženou lateralitou mívají při psaní – a nejen při něm – většinou nápadně **pomalejší pracovní tempo, písmo i úprava jsou sníženy kvality**. Obtíže při psaní přetrvávají nezářídka i v případech, kdy je ruka pro psaní již dostatečně uvolněná. Někteří žáci uvádějí, že když chtějí napsat určité písmeno, jejich ruka si „dělá, co chce“ a „najede“ na jiný tvar písmene nebo minimálně přetahuje či nedotahuje tvar. Dospívající i dospělí také uvádějí obtíže při práci na počítači s „myší“, kdy pohyb vedou jinam, než původně zamýšleli (v některých případech souvisí zkřížená lateralita nebo přecvičené leváctví či praváctví i s dyspraxií). Zkřížená lateralita ovlivňuje výkon žáka i v jiných sférách – tito žáci **mívají obtíže podobné jako žáci s dyslexií, dyskalkulií nebo dysortografií**, vesměs ale tyto projevy nebývají tak výrazné.

Drobné **svalstvo** rukou bývá u žáků s dysgrafií často ochablé, **nezpevněné, svalové napětí je zvýšené**, někdy naopak **snížené** (tzv. hypotonie) – nezářídka se to netýká pouze svalstva ruky, ale celého těla. Žáci mívají **neuvolněnou** někdy i celou **paži, předloktí, zápěstí i prsty** pro psaní (často po chvíli psaní odloží psací náčiní a uvolňují si spontánně ztuhlou ruku, např. protřepáváním). Pohyby jsou křečovité, nepřesné, rozsah pohybů bývá menší, se stoupající zátěží se zvyšuje i unavitelnost a kvalita pohybu se ještě zhoršuje. **Bývá porušeno psaní jako vlastní akt**. Výsledkem je **snížená kvalita písemného projevu**.

Příčinou těchto obtíží u žáků s dysgrafií **nejsou vnější vlivy** (nedostatečné vedení, příliš rychlé tempo postupu při výuce apod.), **ale vlivy vnitřní** – jak již bylo uvedeno, není postižen orgán (v tomto případě ruka), ale jedná se o **funkční poruchu motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu**. Proto i reedukace následných obtíží je dlouhodobější záležitostí (od několika měsíců až po několik let), **někdy jsou projevy dysgrafie patrné po celý život**. ■

1.1.2.1 PROJEVY DYSGRAFIE

Typické obtíže

TYPICKÉ OBTÍŽE

Žáci s **DYSGRAFIÍ** mívají často **problémy s osvojováním, zapamatováním** a s pohotovým **vybavováním písmen** (mnohdy i ve vyšších ročnících), **převodem tiskacích písmen na psací, zachováváním správných tvarů** písmen (písmena nedotahují, nedopisují, mají problémy s dodržováním správného poměru jednotlivých částí písmene a celkově s velikostí písmen). Žáci mívají **obtíže i s navazováním jednotlivých písmen, s dodržováním velikosti písma, se zachováváním směru psaní a správného sklonu, s udržováním písma na řádku**.

Někdy jim dělá problémy i **dodržování správného rozestupu mezi jednotlivými písmeny** ve slovech, **dodržování stejných mezer mezi slovy**. Zaznamenáváme chyby i ve **stavení a dodržování hranice slov** v písmu (žák píše slova dohromady nebo je nelogicky rozděluje) – např. *Maminkašlana koupitja blížka a jiné o voce*. Zde je ale – na rozdíl od dysortografie, kde obdobnou problematiku zaznamenáváme rovněž – podkladem neschopnost adekvátně graficky zaznamenat opisovaný nebo i diktovaný text.

Obdobné problémy vznikají i **při nesprávném držení psacího náčiní**. To bývá **neuvolněné, křečovitě, chybně** (špatná poloha prstů, spasmus ukazováčku, ztuhlé zápěstí aj.). Nesprávných úchopů se u žáků vyskytuje celá řada, nejčastěji zaznamenáváme **úchop bez podloženého prostředníku** pod tužkou, perem. Někdy se setkáváme ještě i s **dlanovým úchopem**, který je typický pro malé děti (v batolecím období) – dítě při něm svírá náčiní v dlani. Častý bývá i **prstový úchop**, při němž žák drží náčiní v natažených prstech. Problémy vznikají i v důsledku **neuvolněného zápěstí** (např. „klavírní“ ruka – zápěstí není ohnuté) zejména při napojování písmen a vykružování jejich tvarů – písmo bývá přerušované, roztřesené, kostrbaté. Tvary písmen jsou nedokonalé, neodpovídající. Dochází i k nedotahování, neuzavírání tvarů písmen (např. o, a).

Někdy je držení psacího náčiní správné, žák jej však **drží příliš nízko** (méně často příliš vysoko). I to přispívá ke křečovitému držení a zmenšení rozsahu pohybu. **Tlak na psací náčiní** bývá většinou **zvýšený** (tzv. přitlak). V ruce vzniká napětí, protože aby byl žák vůbec schopen psát, musí držet náčiní většinou mnohem pevněji.

Nesprávné držení psacího náčiní bývá u žáků zejména **na druhém stupni ZŠ již zafixované** a jeho přecvičení je v tomto věku už jen velmi obtížné, ne-li přímo nemožné, zvláště není-li žák sám motivován ke změně. Žák je již zvyklý tímto způsobem psát, a správný úchop mu proto paradoxně připadá nepřirozený. Někdy se v praxi setkáváme i s celkově odmítavým postojem k nácviku správného úchopu u žáků a někdy nenacházíme podporu ani u rodičů žáků i v nižších ročnících, nejméně v 1. třídě. Často se stává, že žák mívá **zafixovaný nesprávný úchop již z mateřské školy a na správný si těžko zvyká**. **Nesprávným úchopem se ale většinou snižuje kvalita písma, tempo psaní je pomalejší, ruka je snadněji unavitelná. Žáci v důsledku toho např. i zbytečně chybují v písemném projevu**, protože nestačí vše napsat kvalitně a včas.

U žáků s dysgrafií pozorujeme často **nesprávný sklon** psacího náčiní – místo lehce sešikmeného sklonu, kdy vrchol tužky nebo pera míří směrem k rameni dominantní ruky (nebo mírně vně ramene), drží žáci psací náčiní hodně kolmo (nebo ještě více směrem od těla). To vede k nutnosti držet pero nebo tužku pevněji, v ruce vzrůstá napětí, je pro psaní méně uvolněná. Zvyšuje se tak i přitlak na tužku či pero, a tím dochází ke snížení kvality písma a zpomalení rychlosti psaní.

Objevuje se i **nesprávná poloha lokte** při psaní – žák jej například drží celý ve vzduchu, nad podložkou, jindy se dotýká podložky celým loktem, případně i **téměř všemi prsty psací ruky** (má se dotýkat pouze částí malíkové hrany, ne však prostředníčkem nebo prsteníčkem, celým malíčkem) – hybnost ruky je tak podstatně snížena a rozsah pohybu je většinou významně omezen.

Pokud je úchop psacího náčiní z výše uvedených důvodů pevnější, neuvolněný, křečovitý, začíná ruka žáka po delším psaní bolet (někdy ale již i po napsání pár slov či několika vět) a žák pak spontánně odkládá tužku a uvolňuje si ruku protřepáváním.

Často bývá narušena i **rytmicita** psaní, to je neplynulé, trhané. Žák může mít **problémy i s plynulým posunem** dominantní **ruky** v průběhu psaní.

I **způsob sezení při psaní** bývá často **nevhodný** (např. nevhodná pozice nohou – nohy mají být opřeny celou ploskou chodidel o podlahu, mírně od sebe, kolena v pravém úhlu nad zemí), vychylování těla do strany, zvedání nebo předsouvání ramene – často dominantní ruky, poloha loktů mimo stůl). Někdy žák ve snaze o co nejlepší výkon sklání příliš nízko hlavu, píše tzv. s „očima na papíře«, přestože netrpí žádnou zrakovou vadou (může jít o snahu co nejvíce kontrolovat své psaní či lépe psát, jindy jde pouze o nesprávný návyk).

Tempo psaní bývá často výrazně pomalé. Řidčeji se vyskytuje tempo rychlé až překotné, zbrklé. Bývá zaznamenáváno u hyperaktivních žáků (ale i ti často píšou pomalu, i když jejich reakce jsou rychlé, impulzivní). V počátcích, kdy ještě nejsou nároky na tempo psaní a rozsah psaného tak vysoké (v první, případně i druhé třídě), může žák nárokům na něj kladeným ještě stačit (někdy však za cenu nepřiměřené námahy, značného zpomalení tempa apod.). Ke zhoršení kvality písemného projevu (z hlediska celkové úpravy i chybovosti) pak dochází až později, v době, kdy začíná být **požadováno rychlejší tempo psaní** (obvykle od druhé či třetí třídy ZŠ). Žák se začne **dostávat do časového stresu, a aby stihl napsat vše včas, snižuje se kvalita písma**, často **stoupá i chybovost**.

Písmo je u žáků s dysgrafií často celkově **snížené kvality**, je **hůře čitelné**, případně až nečitelné. Velmi častá je i zvýšená **chybovost** při psaní – dochází k **záměnám tvarově podobných písmen**, např. m – n, o – a, r – z, l – k – h, j – p, s – l – z apod. Vyskytují se ale i **záměny tvarově podobných číslic** (7 – 4, 3 – 8, 3 – 5, 6 – 9 apod.). Žákům se také stává, že představu písmena či číslice mají správnou, snaží se je napsat, ale ruka reaguje svým způsobem jinak, než by chtěli – začínají psát tvar jinak (např. číslici 9 odspodu), přetahují, nedotahují, nenavazují apod. Chybu si většinou následně uvědomí, a proto se v sešitech vyskytuje časté škrtání, gumování, „zmizíkování“, čímž opět trpí nejen kvalita písma, ale celkově i úprava grafického projevu. **Chyby** se však mohou vyskytovat i v jevech, které žák jinak zvládá, a to zejména **při časově limitovaném psaní**.

Další vlivy

DALŠÍ VLIVY

K obtížím dochází i v **důsledku přílišného soustředění se na výkon psaní** jako takového, ať už je to v důsledku **neodpovídajícího tempa nebo namáhavého psaní** (třeba vzhledem k chybnému úchopu, křečovitě ruce apod.). Proto se kvalita písma ještě více snižuje a dochází i ke zvýšené chybovosti.

Žáci s dysgrafií často ve vyšších ročnících, kdy už nebývá kladen takový důraz na kvalitu a užívání psacího písma (např. v páté třídě ZŠ), přecházejí zcela spontánně na tzv. **psanou formu tiskacího písma** (podobnou typu Comenia Script). Toto písmo je oddělované, tudíž nejsou kladeny takové nároky na směr a plynulost písma, jeho tvary se žákům píšou lépe, a proto je toto písmo pro ně snazší. Často jím píšou i rychleji a zejména kvalitněji, pro

druhé bývá lépe čitelné. Nezřídka pak dochází ke slučování obou forem písma, psacího i tiskacího.

Celkově mají žáci s dysgrafií potíže nejen s kvalitou písma, ale i s úpravou grafického projevu – nedodržují předepsanou „normu“ grafického projevu – přetahují linky, nedodržují okraje, vynechávají řádky, píší na jinou stránku či místo, než mají, písmo na sebe hodně nahustí apod. U mladších žáků, pokud používají plnicí pera nebo nekvalitní propisovací tužky, bývá písmo rozmazané, celkově jejich písemný projev působí leckdy až „ušmudlaně“. Úprava školních sešitů je snížena, často působí i chaoticky, zápisy jsou nepřehledné, hůře čitelné. Žáci pak mají problémy se z takovýchto záznamů učit.

Výše jmenované **obtíže** jsou **dlouhodobého charakteru**, tj. nesouvisejí např. s přechodnými, krátkodobými obtížemi při učení se něčemu novému apod. Obdobné potíže mohou nastat i **z jiných důvodů** (např. snížená úroveň grafomotoriky při nedostatečné motivaci, nedostatek příležitostí k rozvoji motoriky a grafomotorických dovedností, nepřiměřené nároky vyučujících aj.) – v tomto případě se však nejedná o specifickou poruchu učení. ■

1.1.3 DYSORTOGRAFIE

ZÁKLADNÍ PROJEVY

Základní projevy

DYSORTOGRAFIE je **specifická porucha pravopisu**. Vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, **porušena je sluchová percepce (sluchové vnímání)**. Z oblasti sluchového vnímání je porušena zejména schopnost sluchové diferenciace, **sluchového rozlišování**. Jedná se o rozlišování zvuků, výšky, délky a hloubky tónů a dále i jednotlivých hlásek, slabik, slov i vět. Dochází tak ke sluchovým záměnám nebo i výpadkům diktovaného.

Bývá porušena i schopnost **sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a sluchová paměť**. Dochází opět k výpadkům, záměnám, vynechávkám či přidávání jednotlivých hlásek, slabik, slov (více viz projevy dysortografie). Vlivem oslabené sluchové paměti dochází i k nezapamatování si diktovaného. Dále bývá porušeno **vnímání a schopnost reprodukce rytmu**, což se projevuje i ve schopnosti adekvátně napsat diktovanou větu (obtíže se mohou projevit např. i v rozlišení hranice slov) a celkově vnímat plynulost a rytmus řeči.

Výše uvedené obtíže souvisejí často i se **sníženým jazykovým citem, který ztěžuje učení se gramatickým pravidlům a jejich následnou aplikaci**. Často u těchto žáků zaznamenáváme dlouhodobě přetrvávající logopedické obtíže – vady výslovnosti, nezřídka i opožděný vývoj řeči, vývojovou dysfázii – zde vnímáme úzkou souvislost s deficitem ve fonologické složce jazyka, který souvisí jak s potížemi ve vývoji řeči, tak s dysortografickými obtížemi.

Dysortografické obtíže se prohlubují, je-li přítomna i **porucha koncentrace pozornosti**, protože vlivem výpadků pozornosti žák nedokáže zachytit např. diktovaný text celý, komplexně.

Vlivem výše uvedených potíží mívají žáci s dysortografií **problémy zejména při psaní formou diktátu**, kdy musí pomocí sluchového vnímání zachytit, rozlišit, analyzovat a reagovat na mluvené slovo a to převést do písemné podoby. Protože sluchová percepce je ale nedokonalá, žák sice diktovaný text vnímá, „slyší“, ale nerozliší jej dokonale, a tudíž diktované napíše nesprávně, dochází tak v podstatě ke sluchovým klamům, záměnám, a tím i k typické dysortografické chybovosti (viz níže). Žák, i když diktované slyší, jako by nerozumí diktovanému textu, ten mu často splývá, vnímá jej jinak, zaměňuje diktované. Jedná se o funkční poruchu CNS, kdy není porušen orgán sluchu – ucho (proto při lékařských vyšetřeních nebývá zaznamenán žádný deficit sluchu). Tato problematika **postihuje nejen výuku českého jazyka, ale i výuku cizích jazyků**, zejména jedná-li se o jazyky, které jsou závislé na kvalitní sluchové diferenciaci (mají odlišnou podobu v písemném projevu a odlišnou výslovnost, tzv. „jinak se vyslovují a jinak píší“), více viz kapitola 2.1.3 Dysortografie a negativní dopady na vzdělávání. Zde ještě více vystupuje problematika, kterou lze trochu zjednodušeně u žáka s dysortografií nazvat „slyší, ale nerozumí“.

Deficity se mohou vyskytovat i v **dalších percepčních a kognitivních oblastech** – např. ve zrakové oblasti (zraková analýza a syntéza, zraková diferenciacie, zraková paměť), které **souvisejí zejména s opisem a přepisem textu**, kdy si žák musí napřed text kvalitně přečíst a pak si jej „sám sobě“ nadiktovat, použít tzv. autodiktát – podrobněji viz níže. Nejproblematictější zde pak působí spojení dyslexie a dysortografie (více viz projevy dysortografie).

Deficit se může vyskytovat i v oblasti **intermodality** (propojení jednotlivých smyslových vjemů), třebaže v izolovaných percepčních oblastech nejsou zaznamenány výraznější nedostatky. **Problematický bývá i proces automatizace a propojení těchto vjemů.**

Vlivem primárních potíží, které vznikají na bázi porušených percepčních funkcí, vzniká později u žáků s dysortografií tzv. **sekundární problematika**, kdy mají žáci potíže nebo až nejsou schopni **naučit se gramatická pravidla a aplikovat je** v písemném projevu. ■

1.1.3.1 PROJEVY DYSORTOGRAFIE

Typické obtíže

TYPICKÉ OBTÍŽE

Vlivem výše uvedených potíží mívají žáci s dysortografií největší problémy zejména při psaní formou diktátu, kdy musí pomocí sluchové percepce zachytit, rozlišit, analyzovat mluvené slovo, reagovat na ně a ještě je převést do písemné podoby. Vzhledem k tomu, že sluchová percepce je u nich porušena, probíhá tento proces nedokonale a projevuje se **specifickou chybovostí při psaní diktátu**. Jedná se o tzv. **primární problematiku**, která plyne z poruchy zejména percepčních funkcí. V praxi to znamená, že žák sice slyší diktovaná slova, ale nedokáže je dokonale rozlišit a napíše je tak, jak je slyší – to znamená většinou nedokonale, nesprávně. Dochází pak svým způsobem k tzv. **sluchovým klamům, sluchovým záměnám a v důsledku toho až ke komolení slov nebo nesprávné aplikaci pravopisu.**

K typickým **obtížím plynoucím z poruchy**, které se projeví typickou, tzv. **dysortografickou chybovostí**, patří:

- **vynechávky** písmen, slabik, slov i vět;
- **přidávání** písmen (zejména vkládání samohlásek do shluku souhlásek), slabik, slov (cvrčci – štvrťci – čtvrtci – crčci);
- **vynechávání, přidávání nebo nesprávné umísťování diakritických znamének** (háčků, čárek, někdy i teček), např. štěnátko – sténátko;
- **přesmykování slabik** (tzv. kinetické inverze), např. kolo – loko;
- **záměny hlásek zvukově podobných**, zvl. znělých a neznělých (tzv. „spodoby hlásek“ – sních, zup, kref, fčela apod. – i když pravidlo k určení správného pravopisu žáci znají, v písemném projevu je nepoužijí), do této kategorie lze zařadit i záměny tzv. sykavkových hlásek (při rozlišování ostrých a tupých sykavek – záměny š, č, ž / s, c, z). Často v souvislosti s vadou řeči vznikají tzv. sykavkové asimilace (švestky – švešky, syčí – ščíčí apod.) – jak žák vyslovuje, tak i píše;
- **záměny slabik zvukově podobných**. Do této kategorie můžeme zařadit tzv. měkčené slabiky – jednak slabiky **bě, pě, vě, mě**, ale zejména měkké a tvrdé **slabiky di, ti, ni / dy, ty, ny** (nyní – niní, stydí – stydý, prázdniny – prázdnyny). Nesprávné rozlišování těchto slabik **následně ovlivňuje i určování pravopisu podstatných a přídavných jmen podle vzorů, které na tyto slabiky končí** (např. pán, hrad, žena, píseň, kost a stavení v množném čísle, vzory mladý, jarní). **Druhotně je pak ovlivněn i pravopis shody přísudku s podmětem**. Příčinou těchto obtíží bývá nedostatečné sluchové rozlišování (žák neslyší rozdíly), obtíže ve výslovnosti (může být chybná nebo nejednoznačná), případně kombinace obojího;
- **nedodržování hranic slov v písmu**. Jedná se o **psaní slov dohromady**, někdy i celých vět. U starších žáků bývá typické psaní slov dohromady s předložkami (nadstolem, vokně) a se zvrtnými zájmeny se, si (hrajemesi, veselímese). Často dochází i k nelogickému rozdělování slov (ručn-ík). U mladších žáků pozorujeme i napsání několika slov nebo celé krátké věty dohromady (Jdemedoškoly.);
- **komolení slov jako důsledek specifického logopedického nálezu**. Kromě již zmínovaných specifických asimilací (sykavkové asimilace, záměny di, ti, ni / dy, ty, ny) se může vyskytovat i specifická artikulační neobratnost (např. u slov typu nejnebezpečnější, lokomotiva). Obdobné chyby se pak objevují i v písemném projevu (nejpečnější, lomokotiva). S těmito obtížemi se setkáváme často u žáků s ADHD, protože u nich bývá náprava logopedických obtíží dlouhodobější a náročnější záležitostí;
- **gramatické chyby** – za určitých okolností řadíme i gramatické chyby v písemném projevu mezi specifické – a to **v případě, že dítě gramatická pravidla ovládá, při ústním zdůvodňování je umí správně aplikovat**, a přesto se dopouští chyb v písemném projevu (často v důsledku neschopnosti pohotové aplikace v průběhu psaní). Tuto **problematiku** pak označujeme jako **sekundární** (plyne z primární dysortografie), u žáků se jedná o **sníženou schopnost až neschopnost aplikovat naučená pravopisná pravidla v písemném projevu**.

Vždy je proto nutné **zjistit** případnou **disproporci mezi ústním a písemným výkonem** a spolehlivě **odlišit chybovost způsobenou neznalostí**. **Gramatické chyby nelze považovat za specifické, pokud žák neovládá učivo ani ústně**, je nejistý nebo pomalý

v důsledku nedostatečného osvojení (i když chybování v počátečních fázích osvojování bychom měli považovat za normu u všech žáků) **a automatizace učiva** (nezapomínáme, že u žáků s dysortografií je tato fáze většinou delší) či je neochotný zdůvodňovat gramatické jevy, a proto **pravopis pouze odhaduje, tipuje**. U žáků ve vyšších ročnících, u kterých nebyla realizována speciálněpedagogická reedukace, popř. byla realizována nedostačujícím způsobem, dochází často k situaci, kdy se již v hromadících se pravopisných pravidlech neorientují, mají v nich zmatek. Takoví žáci pak nezřídka na jejich pochopení a naučení již rezignují. Pak je třeba urychleně zkombinovat reedukační nácvik s efektivním doučováním (kombinovat speciálněpedagogickou intervenci s pedagogickou intervencí).

Další vlivy

DALŠÍ VLIVY

Nezřídka se rovněž stává, že se **specifická dysortografická chybovost** vyskytuje nejen při psaní diktátu, ale i při **opisech, přepisech**. Pokud žák nemá zároveň dyslexii a chyby nevznikají na bázi nesprávného přečtení textu, vzniká dysortografická chybovost často v důsledku porušených nebo nerozvinutých výše uvedených funkcí (např. schopnost hláskové analýzy a syntézy) – žák s dysortografií má tendenci si formou autodiktátu diktovat slova po jednotlivých hláskách nebo slabikách a právě při této činnosti se může dopouštět chyb, které se promítají do písemného projevu (nezvládá-li žák ještě dokonale analyzovat a syntetizovat slovo a pomocí autodiktátu se snaží sám sobě nadiktovat např. přečtené slovo se shlukem souhlásek, dochází pak většinou k vynechávce hlásky ve shluku souhlásek, např. kostka – koska, cvrčci – cvrči). Dysortografická chybovost při opisech a přepisech se ale většinou neprojeví v tak velké míře jako při psaní klasického diktátu.

Někdy mohou být příčinou zvýšené chybovosti při opisech a přepisech i **deficity ve zrakovém vnímání**. Pokud jsou výrazné, stává se, že má žák při opisu a přepisu ještě větší obtíže než při psaní diktátů (kde jsou dominantní sluchové podněty a úroveň zrakového vnímání je až druhořadá).

Některé problémy plynou i z **pomalého pracovního tempa**. Pracovní tempo může být pomalejší proto, že díky porušeným percepčním funkcím se musí žák více soustředit na to, aby vše zvládl zachytit a adekvátně zpracovat. Nebo proto, že jsou potřebné funkce sice již vyvozeny, ale nejsou ještě zautomatizovány a převedeny do výkonu, takže žák potřebuje na svůj výkon více času.

Přidružuje-li se k dysortografii ještě **dysgrafie**, píší žáci i z tohoto důvodu pomaleji, a dále také proto, že se musí více soustředit na výkon psaní jako takový, takže pak **nestihnou zdůvodnit si pravopis v průběhu psaní a chyby neobjeví často ani při kontrole napsaného**. Pomalé pracovní tempo mají i **hypoaktivní žáci**, u kterých je pomalé osobnostní pracovní tempo vrozené (časté u syndromu poruchy pozornosti, ADD – viz kapitola 1.2 Specifické poruchy chování). Při respektování jejich osobnostního tempa a poskytování zvýšené časové dotace na napsání i kontrolu písemného projevu tato problematika zčásti mizí, zmírňuje se.

Na druhé straně jsou i žáci, kteří nemají pomalé osobnostní tempo, píší rychle a s chybami, a třebaže mají čas na kontrolu napsaného, nedokážou si své chyby vyhledat a opravit.

Stává se to i v důsledku **percepčního očekávání – žák očekává, že se v pravopisu nezmýlí, a své chyby nevnímá**. Když ho na chybu upozorníme, diví se, že ji tam napsal, „vždyť přece ví, jak se to píše“. To bývá charakteristické jak pro žáky s dysortografií, tak i s poruchou pozornosti. Často se také stává, že někteří žáci s dysortografií odmítají své diktáty kontrolovat s tím, že chyby „stejně nenajdou“, nebo z obav, aby při kontrole nenadělali ještě více chyb než původně.

Dále může být **výkon žáka komplikován poruchami řeči**, kdy žák, zvl. při opisu a přepisu, ale i při psaní na diktát, píše stejně chybně tak, jak chybně vyslovuje.

Na problematice žáků s dysortografií se často spolupodílí i výše zmíněný **snížený jazykový cit**. V důsledku toho mívají **problémy s postřehnutím drobných nuancí** v textu, **s osvojováním gramatického učiva** (podstata těchto obtíží byla již uvedena výše), většinou **potřebují více času na jeho vstřebávání, mají potíže s jeho systematizací a často i s jeho pohotovou aplikací**. Obtíže jim činí např. skloňování nebo časování, správné kladení pádových otázek, ale i otázek při určování větných členů a vedlejších vět. S narůstajícím rozsahem gramatického učiva často **ztrácejí přehled, mívají v něm chaos, neví, kdy které pravidlo použít**.

Úspěšnější bývají při ústním zdůvodňování. Neznačená to, že umí poučky pouze dobře mechanicky odříkat. **Navzdory tomu, že učivo v ústní formě logicky aplikují a správně zdůvodní, písemný projev je i přesto poznamenán zvýšenou chybovostí**. A to – kromě typických specifických chyb – i gramatickou chybovostí. Navíc se projevuje i **dosavadní zkušenost** – žáci jsou např. mnohdy dlouhodobě vystavováni požadavkům na pohotovější pracovní tempo (pomalejší tempo bývá někdy považováno za projev nedostačivosti).

V důsledku toho se u nich mohou vytvořit negativní návyky – diktát stíhají „napsat“, ale často na úkor kvality – postupně se naučí gramatické jevy pouze odhadovat, tipovat. Protože přestávají přemýšlet nad zdůvodňováním, postupem času zapomínají i to, co do té doby třeba i dobře uměli. Vytváří se tak začarovaný kruh – problémy se zvládnutím českého jazyka se prohlubují, projevy dysortografie bývají pak někdy (zvláště u žáků druhého stupně ZŠ) komplikovány i kumulujícími se výukovými deficity, dlouhodobým selháváním zejména v písemném projevu, rezignací.

Vzniká tak tzv. **sekundární problematika – neschopnost nebo pouze částečná schopnost aplikovat naučená pravopisná pravidla v písemném projevu**. Často říkáme, že žáci s dysortografií jsou „velcí teoretici“ – pravopisná pravidla teoreticky vesměs znají (pokud výše uvedenými vlivy na jejich učení nerezignovali), ale uplatnit v praxi – v písemném projevu – je nedokážou. I zde pak při školní práci napomůže ústní forma ověřování znalostí žáka, poskytování tzv. dopomoci prvního kroku a používání přehledů a pravidel pravopisu při práci v hodinách nebo používání PC s korektorem pravopisu (zejména u těžkých poruch nebo i v kombinaci s jinými typy SPU).

Další obtíže vznikají, pokud navíc nebyla **porucha včas diagnostikována** nebo žák **neabsolvoval kvalitní reedukační nácvik** (případně tento nácvik nebyl systematický či dokončený). Pak může mít značné problémy.

Jindy je podáváný výkon žáka **podhodnocen v důsledku nevhodného přístupu** ve výuce, případně **neobjektivního hodnocení**, protože nebyly brány v potaz projevy dysortografie. Žáci pak mívají tendenci na výuku rezignovat, mívají pocit „proč se to učit, když to bude zase špatně“. Opět se tak vytváří začarovaný kruh – učitel hodnotí výkon žáka negativně, ten rezignuje na učení a jeho výkon se ještě zhoršuje. ■

1.1.4 DYSKALKULIE

Základní projevy

ZÁKLADNÍ PROJEVY

DYSKALKULIE je specifická porucha matematických schopností. Podkladem této poruchy učení jsou nejčastěji **percepčně-motorické poruchy – poruchy zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace**. Dále **poruchy zrakové i sluchové paměti**, ale i **seriality** (posloupnosti – schopnosti řadit jednotlivé prvky za sebou a toto řazení ve stejném pořadí opakovat), **intermodality** (propojení jednotlivých funkcí). Vliv má i **lateralizace, schopnost koncentrace pozornosti, vizuomotorická a senzomotorická koordinace a schopnost rytmicity**. Podkladem bývá i ne zcela optimální **spolupráce mozkových hemisfér** (Košč in Michalová, 2016).

Stejně jako u jiných typů specifických poruch učení se u dyskalkulie jedná o žáky, u nichž je zřetelná **disproporce mezi jejich výkonem v matematice a celkovým nadáním**. Rozumové schopnosti jsou na odpovídající úrovni (většinou průměrné nebo až nadprůměrné), ale výkon v matematice je výrazně nižší. **Nebývá rovněž porušena schopnost logického myšlení a vyvozování jako takového** (při práci s neverbálním, nečíselným materiálem tito žáci dokážou logicky řešit úlohy velmi dobře). Příčiny této poruchy jsou **vnitřní** – mimo již zmíněných poruch percepčních funkcí, jejich propojení a koordinace, bývají poškozena centra související s vypráváním matematických funkcí.

Často bývají **porušeny již základy, na kterých staví výuka matematiky**, tzv. předpočetní, **předčíselné představy** (pojmy: větší – menší, méně – nejméně – více – nejvíce – stejně, kratší – delší, pojmy pravolevé a prostorové orientace: vpravo – vlevo, nahoře – dole, vpředu – vzadu – uprostřed). Do této oblasti patří i třídění podle společných znaků – barvy, tvaru, velikosti a logické souvislosti – tzv. párové přiřazování, tj. co k sobě patří.

Dále bývá **porušena schopnost analyzovat a syntetizovat zrakem** (skládat a rozkládat obrazec z částí). Žák pak nemá na čem „postavit“ výuku matematiky, protože chybí základy – není ukončen proces vnímání názoru (konkrétní věci nebo jejího znázornění – obrázku) a jeho převedení do představy; žák také nevnímá globálně větší počet prvků (počítá je po jednom), nespojí si počet prvků s daným číslem, není vyvozena představa číselné osy.

Určitá úroveň předčíselných a číselných představ je důležitá pro výuku počítání – tyto představy **musí být pevně zafixovány v paměti, jinak se pak při počítání nevybaví** a vzniká porucha plynulosti počítání. Z číselných představ se jedná o základy: číselné představy v oboru do 5, 10, 20, 100, 1 000 a manipulace s nimi (závisí na vytvoření představ

číselné osy), chápání a provádění základních matematických operací a vnímání jejich určité flexibility, např. komutativnosti ($4 + 5 = 9$, $5 + 4 = 9$; $7 \times 8 = 56$, $8 \times 7 = 56$), asociativnosti ($30 + (10 + 6) = (30 + 10) + 6$, $(2 \times 3) \times 4 = 24 = 2 \times (3 \times 4)$), analogií ($6 + 3 = 9$, $16 + 3 = 19$), aplikace matematických operací ve slovních úlohách (posloupnost jednotlivých kroků), odhady (vzdáleností, času, množství, výsledků numerických operací), převody jednotek. Výkony v geometrii a při výpočtech objemů a obsahů těles pak ovlivňuje prostorová představivost.

Matematické schopnosti nejsou v tomto případě sníženy v důsledku deficitu mentálních schopností, nevhodných didaktických postupů nebo výukových nedostatků. V praxi se ale nezdá setkávat se žáky, kteří mají problémy např. s početními operacemi v důsledku chybných didaktických postupů (přibývá žáků, kteří např. stále pouze dopočítávají po jedné a při operacích s vyššími čísly začínají selhávat) nebo nedostatečné fixace daného učiva kvůli nedostatku času na procvičení a upevnění učební látky. Často má tedy negativní dopad i **nedostatečná automatizace** učební látky v důsledku výše uvedeného. Velmi často bývá **výkon** žáků až blokován velkými obavami z matematiky. Přispívá k tomu třeba to, že žák **není schopen vyřešit matematické úlohy v daném časovém limitu**. Nebo opakovaně dostává špatné známky, protože **má špatný výsledek** – vyučující přitom nerozlišuje, zda se žák dopustil jen drobných chyb (např. vlivem oslabené představy číselné osy dochází k tzv. přepočítání se o jednotku /např. $7 + 4 = 12$ / či desítku apod.), nebo zda chybuje v důsledku nesprávného postupu či neosvojení, nezvládnutí učiva. ■

1.1.4.1 PROJEVY DYSKALKULIE

TYPICKÉ OBTÍŽE

Typické obtíže

U dyskalkulie se objevují tyto specifické obtíže:

- **nespojení čísla s počtem** (pod číslem si žák nepředstaví určitý počet předmětů);
- **problematické rozlišování geometrických tvarů** (žák je zprvu neroztřídí podle tvaru ani velikosti, později je nedokáže ani adekvátně pojmenovat, zaměňuje např. hranol – jehlan, plete si mnohoúhelníky, nepředstaví si stupně, které svírají, potíže mu činí tečna nad odvěsnou, plete si průměr a poloměr apod., následně mu činí potíže výpočty objemů a obsahů těles);
- **nedokonalá představa číselné řady a orientace v ní** (žák číselnou řadu nedokáže vyjmenovat – přeskakuje čísla, neorientuje se v pojmech větší – menší, potíže má zejména při vyjmenovávání číselné řady u přechodů přes desítky). Toto vychází z **nedokonalé představy číselné osy**, osvojení bývá pouze mechanické, žák má pak následně **velké obtíže při počítání s přechody přes desítku**. S tím rovněž souvisí **nedostatečné číselné představy** (v oboru $10 - 20 - 50 - 100 - 1000$). Dochází tak **k typickému přepočítávání se o jednotky, desítky, stovky** ($9 + 4 = 14$, $29 + 9 = 28$, $240 + 30 = 2700$), žák tak nechápe ani pozici číslic v číslech. Nedokonalá představa číselné osy má později vliv i na potíže při počítání se zápornými čísly;

- **obtíže a záměny v aplikaci matematických operací a matematických úkonů, v označování těchto operací adekvátními operačními znaky (nesprávné označení nebo záměny operací: sčítání – odčítání, dělení – násobení, označování větší – menší);**
- **neschopnost nebo snížená schopnost číst matematické znaky – číslice, čísla, ale i operační znaménka** – sem patří i **záměny tvarově podobných číslic**, např. 6 – 9, 3 – 8 a **záměny pořadí číslic v číslech** – přesmykování, např. 369 – 396 – 639 a někdy až neschopnost **složit a přečíst víceciferná čísla**, např. v řádu tisíců, desetitisíců, statisíců atd. Co se týče operačních znamének, největší potíže činí rozlišení znamének pro pojmy „větší, menší“, které je závislé i na kvalitní pravolevé orientaci;
- **neschopnost nebo snížená schopnost psát matematické znaky a čísla formou diktátu nebo přepisu** (stejně obtíže, jako byly uvedeny výše, navíc **obtíže plynoucí z nesprávného zápisu při písemném sčítání, odčítání, dělení a násobení pod sebe** – vlivem oslabené prostorové představivosti a orientace **dochází k posunům při písemném počítání v prostoru**, a tím k tzv. zbytečnému chybování (žáci v důsledku toho počítají čísla, která k sobě nepatří. Typické bývají i posuny desetinné čárky na jiné místo apod.). Přidávají se i chyby vyplývající z nekvalitního zápisu číslic vůbec;
- **neschopnost nebo snížená schopnost provádět matematické operace** (záměny matematických operací, např. dělení s násobením, ale často i schopnost **naučit se násobítku a chápat vztahy v ní** (mnohdy jde pouze o mechanické osvojení bez porozumění podstatě násobení) – $4 \times 9 = 36$; $9 \times 4 = 36$; $9 \times 4 = 10 \times 4 - 4 = 36$; $36 : 4 = 9$ apod. Žák tak není schopen určité flexibility ve výpočtech. Patří sem i záměny čitatele a jmenovatele, desítek a jednotek při sčítání, posuny desetinných čárek při počítání, chápání zlomků, procent a práce s nimi apod. Dále se jedná i o **aplikace matematických operací ve slovních úlohách** (posloupnost jednotlivých kroků);
- **neschopnost nebo snížená schopnost chápat matematické vztahy** (např. zákonitosti v číselných řadách – projeví se zejména při osvojování násobítky a při počítání s přechodem přes desítky – viz i předcházející bod);
- **problematická orientace v čase, v odhadech velikostí, vzdáleností, množství, výsledků numerických operací, při převodech jednotek.**

Podle druhů obtíží, které žák má, dělíme pak dyskalkulii na tyto typy:

- **PRAKTOGNOSTICKÁ** – narušená manipulace s konkrétními předměty nebo jejich symboly – nepochopení pojmu číslo, nespojení čísla s počtem prvků;
- **VERBÁLNÍ** – narušení schopnosti označovat matematické pojmy a vztahy slovem, neoznačení správně počtu prvků adekvátním číslem, snížená schopnost orientace v číselné ose, pojmy větší – menší;
- **LEXICKÁ** – omezená schopnost číst napsané matematické pojmy a vztahy, porucha vnímání struktury čísla, poziční hodnoty číslic v čísle;
- **GRAFICKÁ** – porucha v oblasti písemné manipulace s matematickými pojmy a vztahy, záměny, posuny v prostoru při písemném počítání pod sebe;
- **OPERAČNÍ** – narušená schopnost provádět matematické operace a aplikovat je (neadekvátní použití, záměny operací) a slovních matematických operací (problém slovní úlohy);

- **IDEOGNOSTICKÁ** – snížená schopnost chápat matematické vztahy a provádět operace z paměti, problém orientace v čase a chápání číselných řad, problém i převody jednotek (Zelinková, 2015; Michalová, 2016).

Velmi časté jsou ale **kombinace jednotlivých druhů dyskalkulie** (např. **VERBÁLNĚ-LEXICKÁ**). ■

1.1.5 KOMBINACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ (SMÍŠENÁ PORUCHA UČENÍ)

SMÍŠENÁ PORUCHA UČENÍ

Smíšená porucha učení

V praxi se bohužel nejčastěji u žáků setkáváme s **kombinacemi různých specifických poruch učení (dyslexie, dysortografie, dysgrafie, případně i dyskalkulie)**, výskyt pouze jedné, izolované specifické poruchy učení bývá spíše výjimkou (to se stává např. u dysgrafie, někdy i dyskalkulie). Projevy se pak vyskytují v různé kombinaci, vzájemně se prolínají, jejich **konečná podoba může být u žáků se stejnými poruchami učení různorodá. Je tedy zcela nezbytné mít přehled, v čem konkrétně má daný žák problém.** Teprve poté je možné stanovit vhodná opatření.

Pro žáky zejména s kombinací **dysortografie a dyslexie** (nebo i jednotlivě) jsou typické **deficity v různých jazykových rovinách** – např. ve **foneticko-fonologické rovině** vážné sluchové rozlišování délek samohlásek, rozlišování měkkých a tvrdých slabik, sluchová diferenciacie jednotlivých hlásek, hlásková analýza a syntéza, vnímání a reprodukce rytmu, ale i správná výslovnost a hospodaření s dechem např. při čtení. Při reedukaci je proto potřeba se zaměřit nejen na rozvoj sluchového vnímání, nácvik správné výslovnosti, ale i na správné dýchání. V **rovině morfológico-syntaktické** vážné pochopení a aplikace gramatických pravidel, je patrný oslabený jazykový cit, dysgramatismy v řeči. U těchto žáků využíváme např. obrázkové čtení (některá slova v textu jsou vyjádřena obrázky), cvičení s možností výběru slov ve správném tvaru (zpočátku využíváme uzavřené okruhy), různé pomůcky pro snadnější pochopení gramatického učiva, pro určování pádů (např. vějíř s pádovými otázkami, ke kterým žáci přikládají kartičky s odpovídajícími slovy), určování větných členů (např. kartičky s označením jednotlivých větných členů a na rubové straně s návodnými otázkami, kterými se na tyto větné členy dotazujeme). V **rovině lexikálně-sémantické** se objevují obtíže s chápáním obsahu řeči, porozuměním zadání, ale i s vyjadřováním – je patrná menší pasivní i aktivní slovní zásoba, nepohotové vyjadřování apod. Snažíme se proto rozvíjet slovní zásobu (využíváním obrázků, kladením otázek, společným povídáním na různá témata, převyprávěním a vytvářením příběhů apod.). Pozornost věnujeme i nácviku porozumění řeči – provádění činnosti podle pokynů (sdělených ústně i písemně), určování pravdivosti výroků apod., řazení obrázků podle děje, reprodukování, propojování kartiček se slovy a obrázky při porozumění slovům nadřazeným, podřazeným, protikladným apod. V **rovině pragmatické** jde zejména o schopnost řeč využít v praktickém životě. Žáci s tímto oslabením bývají v komunikaci pasivní, nejistí, vyjadřují se těžkopádněji. Zaměřujeme se proto na rozvíjení komunikačních dovedností

např. formou her, dramatizací, debatních kroužků, komunitních kruhů, vyjadřováním svých emocí, podporou vzájemné komunikace apod.

V případech, kdy žák trpí specifickými poruchami učení a současně narušenými komunikačními schopnostmi, je velmi důležité zajistit včas systematickou logopedickou péči. Ta může přispět nejen ke zlepšení komunikačních schopností, ale **pozitivně ovlivnit také osvojování dovedností číst a psát, a tím i sebevědomí žáka.**

U žáků s dysortografií, kteří trpí zároveň dyslexií, bývají někdy uplatňovány doplňovací a testové formy práce. Pro žáka s dysortografií bývají výhodnější, pro žáka s dyslexií je to ale naopak. Tyto formy práce proto při uvedené kombinaci specifických poruch učení nevyužíváme vůbec, nebo pouze omezeně, s průběžnou kontrolou porozumění čtenému textu. V praxi jsme se setkaly s případem dívky, která selhala při reparátu z cizího jazyka, kdy jako dysortografička dostala místo diktátu doplňovačku, kterou ale jako dyslektička nedokázala správně přečíst, se čtením měla problém i v českém jazyce, natož v angličtině. Když rodina dívky rozporovala výsledek reparátu, bylo jí sděleno, že doplňovačky se vždy dávají dysortografikům místo diktátů.

Kombinace specifických poruch učení označujeme jako **SMÍŠENOU PORUCHU UČENÍ**. Častá bývá i **KOMBINACE SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI CHOVÁNÍ**, kdy dochází k výpadkům pozornosti a bývá oslabena i krátkodobá paměť. Tito žáci pak velmi často chybují i vlivem tendence k impulzivním řešením – podlehnou prvnímu popudu, nepřemýšlejí a pak v podstatě zbytečně chybují.

Výše uvedené ale nemůžeme vnímat tak, že žáci s kombinacemi specifických poruch učení mají porušeno všechno a že je vlastně nemožné je něco naučit, natož jejich výkony objektivně hodnotit – opak je pravdou. **Existují cesty, jak těmto žákům pomoci, jak jim vytvořit takové podmínky, aby mohli uspět** (včetně reedukačních postupů, metod vhodných k jejich vzdělávání, využívání pedagogické asistence). Jen se nejedná o cesty snadné a za úspěchem těchto žáků stojí dlouhodobá a náročná práce nejen jich a jejich rodin, ale i škol a dalších odborníků, kteří se na jejich vzdělávání podílejí.

Na závěr je nutné ještě jednou zdůraznit, že se **mnozí žáci s dopady specifických poruch učení těžce vyrovnávají** – získávají negativní vztah k některým vyučovacím předmětům, k učení, často ale i k vyučujícím nebo ke škole vůbec. Mohou se u nich objevit i různé **psychosomatické obtíže** (bolesti hlavy, nevolnost, zvýšená teplota, zadrhávání v řeči, tiky, nespavost, plačtivost, podrážděnost). Často se setkáváme i s **negativními projevy v chování** žáka – od snahy na sebe upozornit, „vyniknout“ v něčem jiném (nezřídka nevhodným způsobem – od negativismu až po útěky od povinností i z domova, záškoláctví, agresivitu apod.).



BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování*. Opava: Slezská univerzita, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.

COOK, Patricia a Nancy O'DELL. *Neposedné dítě*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-899-7.

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

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování. Využitelné pro základní a střední školy*. Praha: D+H, 2017. ISBN 978-80-87295-25-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie – metody reedukace, výuky a hodnocení*. Praha: D+H, 2020. ISBN 978-80-87295-30-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení – dysgrafie*. Praha: D+H, 2016. ISBN 978-80-903869-9-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení – dysortografie*. Praha: D+H, 2017. ISBN 978-80-87295-10-6.

KIRBYOVÁ, Amanda. *Nešikovné dítě*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9.

RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, eds. *DSM-5 ®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.

MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.

PALOUNKOVÁ, Zuzana. *Dyspraxie aneb vývojová porucha koordinace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2014. ISBN 978-80-7494-163-4.

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

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Specifické poruchy učení*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. ISBN 80-7368-042-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyspraxie. Vývojová porucha pohybové koordinace*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-262-1266-9.

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN10). Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=vystupy--knihovna.html/> ■

1.2 SPECIFICKÉ PORUCHY CHOVÁNÍ

Terminologie

TERMINOLOGIE

Mezi **specifické poruchy chování** (SPCH) řadíme na základě stávající školské a legislativní terminologie **poruchy pozornosti a aktivity**. Specifičnost těchto poruch tkví v tom, že jde o **poruchy vrozené** (vlivem poškození CNS v raných vývojových obdobích, dědičností nebo kombinací obojího), jejichž projevy nedokáže žák alespoň zpočátku sám ovlivnit. Narušuje a překračuje stanovené hranice a normy chování, ale činí tak nezáměrně a problematické chování je důsledkem jeho poruchy. Jedná se o **poruchu fungování centrální nervové soustavy** (tzv. neurovývojovou poruchu).

V současné době se používají pro **poruchy pozornosti a aktivity** nejčastěji **tyto termíny**:

- **hyperkinetický syndrom (hyperkinetická porucha),**
- **syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo bez ní (ADD),**
- **specifické (vývojové) poruchy chování (SPCH).**

Termín **hyperkinetický syndrom (hyperkinetická porucha)** vychází z desáté revize **Mezinárodní klasifikace nemocí** (MKN-10, ICD-10) Světové zdravotnické organizace (ÚZIS, 2020). U tohoto syndromu se uvádějí dva subtypy – **1. subtyp s poruchou pozornosti a aktivity (F90), 2. subtyp – hyperkinetická porucha chování (F90.1)**. Hyperkinetická porucha chování (F90.1) je diagnostikována, pokud je **porucha aktivity a pozornosti spojena i s problematikou v chování žáka** – opozičním chováním a agresí, případně i jinými poruchami chování. Jedná se v podstatě o **přidružení poruchy chování k hyperkinetickému syndromu. Tato přidružená porucha chování není tedy vrozená**, vzniká vlivem negativně působícího sociálního prostředí na vývoj dítěte, je tedy získaná vlivem prostředí, ve kterém hyperaktivní dítě vyrůstalo.

Častěji se ale zejména v pedagogicko-psychologické praxi setkáváme se zkratkou **ADHD**, která vychází z pojetí Americké psychiatrické asociace – **Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch**, označovaného zkratkou DSM (aktuálně DSM-5, tj. páté revize původní verze). Jedná se o označení pro **syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo bez ní (ADD)**. Syndrom ADD (bez hyperaktivity) je podle DSM 5 chápán jako podtyp ADHD. Někdy se setkáváme i s označením UADD (generalizovaná porucha pozornosti – bez hyperaktivity) – týká se žáků, u kterých se kromě poruchy pozornosti projevuje i hypoaktivita, pomalost, tento termín není ale u nás příliš rozšířen. **Hypoaktivní, pomalé žáky**, kteří trpí výpadky pozornosti (tak výraznými, že se zdají zasnění, myšlenkami „mimo realitu“), spíše řadíme pod syndrom ADD – nejsou hyperaktivní, jsou pomalí, hypoaktivní, ale masivní výpadky pozornosti mají.

Syndrom ADHD pak tvoří podle DSM-5 tři subtypy: ADHD s převažující poruchou pozornosti, ADHD s převažující hyperaktivitou a impulzivitou a kombinovaný typ.

Typ s převažující poruchou pozornosti bývá charakterizován **výpadky pozornosti** takového rázu, že žáci s ADHD působí často jako duchem nepřítomní, **nesoustředění**. Jejich

pozornost je nevýběrová – snadno tak reagují na jakékoli podněty, které zrovna upoutají jejich pozornost. Typické bývají i **potíže s pamětí**, často **zapomínají** třeba domácí úkoly a pomůcky potřebné na vyučování. Dlouho si nepamatují jména svých spolužáků, obsah zejména ústně sděleného pokynu apod. Charakteristické bývá i ztrácení věcí. Dále je pro tento typ typická **netrpělivost**, vyhýbání se úkolům vyžadujícím trvalejší mentální úsilí (nebo jejich odkládání na „poslední chvíli“) – žákům se nechce učit, dělat domácí úkoly, přípravu na vyučování odkládají co nejdéle, případně ji nevykonají vůbec.

Pro druhý typ s **převažující hyperaktivitou a impulzivitou** je typická **přetrvávající zvýšená aktivita**, tzv. **psychomotorický neklid** – žáci jsou stále v pohybu, **nevydrží sedět v klidu na místě, vyskakují, pobíhají, vrtí se a houpají na židli, padají z ní**. Stále si také **s něčím hrají, potřebují mít něco v ruce** – ve škole si hrají s tužkou, lahví s pitím, se sešity nebo učebnicemi, u kterých ohýbají rohy, čmárají do nich, nebo si alespoň pohrávají s vlasy, ošívají se, drbou se. V podstatě se jedná o vnitřní neklid, který je nutí pořád něco dělat, být „v akci“. Přitom bývají velmi rychlí, neklidní, neposední. Často je proto lidé označují jako „motorové myši“, „živé stříbro“ nebo „děti z hadích ocásků“. Nudí je stereotypní, dlouhotrvající a „příliš klidné“ činnosti, jsou netrpěliví. Tito žáci také **jednají a reagují velmi rychle, bez rozmyšlení**. Impulzivně reagují na jakýkoli pro ně důležitý podnět, **aniž by domysleli, jaké důsledky** nebo následky jejich jednání bude mít. Jsou ukvapení, a proto jsou jejich reakce i těžko předvídatelné. **Vlivem impulzivity dochází nejen k narušování práce ve škole, ale hrozí i riziko úrazů**. Vykřikují, skáčou do řeči, nedokážou počkat, až na ně přijde řada. Charakteristická bývá mnohomluvnost, nezřídka i hodně hlasitá řeč, komentování všeho slyšeného, časté dotazy. Bývají rovněž hluční, zejména ve větším kolektivu, protože mají někdy tendenci poutat pozornost dospělého i ostatních žáků. Vlivem impulzivity se někdy také zdají málo empatičtí, často až netaktní, protože **řeknou bez přemýšlení cokoli, co je napadne**, což bývá někdy nevhodné. „Co na srdci, to na jazyku“ pro ně bývá typické.

Kombinovaný typ (který se vyskytuje nejčastěji) je **kombinací poruchy pozornosti, hyperaktivity a impulzivity**, příznaky výše uvedených typů se sdružují.

Ve školské legislativě se užívá pojem **specifické (vývojové) poruchy chování (SPCH)**. Tito žáci jsou ve školských zařízeních označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a **podle platných právních předpisů mají nárok na odpovídající péči – poskytování podpůrných opatření**. ■

1.2.1 PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH CHOVÁNÍ

ZÁKLADNÍ PROJEVY

Základní projevy

Jak již bylo uvedeno výše, **specifikem** specifické poruchy chování je fakt, **že se jedná o poruchu vrozenou, vznikající na bázi poruchy fungování centrální nervové soustavy (CNS)**, a zejména v mladších věkových obdobích ji **žák svými vlastními silami nedokáže ovlivnit**.

Na rozdíl od **nespecifických poruch chování**, které **nejsou vrozené** a kde **se na vzniku podílí vliv negativního působení** většinou nejbližšího **sociálního prostředí** a kdy potíže v chování nevznikají impulzem nebo afektem jako u žáků s ADHD, ale jde o **chování, které je cílené, záměrné**. Často se jedná o chování tzv. naučené, kdy se žák přesvědčil, že se mu některé chování, byť negativní, vyplácí a dosáhne díky němu svého cíle. U žáků s poruchami chování se také jedná o chování, které je závažnější než běžné dětské zlobení – lhaní, podvádění, krádež, agresivita, týrání apod. (viz MKN, F91).

Porucha pozornosti

PORUCHA POZORNOSTI

Pro žáky s ADHD bývá typické, že jsou **roztěkaní, nesoustředění, nepozorní**. Snadno se dají vyrušit z činnosti jakýmkoli podnětem. **Nejsou odolní vůči vlivu vedlejších, rušivých podnětů**. Jako by nedokázali odlišit, co je důležité a co ne, „dávají pozor na všechno“, **nedokážou dostatečně rozlišit nepodstatné podněty** a utlumit své reagování na ně, nevyberou si z přemíry ostatních podnětů to, co je důležité, podstatné. **Pozornost** žáků s ADHD bývá proto označována jako **nevýběrová** – žák relativně „dává pozor na všechno“, jak již bylo výše uvedeno, **nedokáže odlišit podstatné od nepodstatného**, a v důsledku toho **dochází k vytěšňování některých informací, takže si zapamatuje jen některé**. Ty jsou pak v podstatě náhodně uložené v paměti. Může se tak jednat o informace, které nemusí být důležité, naopak může ovšem dojít k vytěšnění důležitých informací. Kolísání koncentrace pozornosti pak způsobuje nejen potíže v získávání nových informací a učení se, ale i v reagování na pokyny a v chování, kdy tito žáci bývají vnímáni jako nepozorní, nesoustředění.

U žáků s poruchou pozornosti pozorujeme zejména **nepřiměřené kolísání koncentrace pozornosti – fluktuaci pozornosti**, zdánlivě bez příčiny, kdy je negativně ovlivněna délka trvání koncentrace pozornosti – žák se chvilku soustředí dobře, pak reaguje snížením pozornosti nebo jejím výpadkem („vypne“) a poté je schopen opět chvíli vnímat. Jejich pozornost, a tím i výkonnost se pohybují v podstatě ve „vlnách“, po fázi výkonnosti nastoupí fáze snížené výkonnosti až nečinnosti.

Cílené zaměření pozornosti není pro žáky s poruchou pozornosti vůbec samozřejmé ani jednoduché a často **je stojí značné úsilí**. Proto se **jejich pozornost také brzy unaví** (není to projev nedostatečné vůle, ale nedostatečné funkce a rychlé unavitelnosti centrální nervové soustavy). I proto často ve škole podávají **nerovnoměrné výkony** – jednou mají hezké známky, jindy třeba i v tomtéž učivu selhávají. Kolísání schopnosti koncentrace pozornosti má tedy **negativní dopad i na výkonnost žáků** – je pozorováno **kolísání ve výkonnosti**, což záporně ovlivňuje schopnost učení žáků, jejichž **výkonnost** pak **neodpovídá jejich schopnostem**.

Trpí také rozsah pozornosti, který je neadekvátní, často příliš malý. Žáci jsou pak schopni přijmout pouze omezené množství informací, čímž je ovlivněna jejich schopnost učení i schopnost zapamatování si nových informací. **V případě, že dojde k zakolísání nebo výpadku pozornosti, nedojde k zapamatování informace**.

Pozornost může být i **ulpívavá**, kdy ulpí na jednom podnětu a těžko se od něj odpoutává. Žák se dlouho nemůže odpoutat od zajímavého, poutavého podnětu a soustředit se

na něco jiného – např. najednou začne znovu mluvit o tom, o čem se mluvilo před chvílí, stále se k danému tématu vrací, ačkoli je již uzavřeno, nebo následující úkol řeší stejným způsobem jako ten předcházející, stereotypně opakuje minulou chybu apod. Toto bývá charakteristické zejména pro žáky se syndromem ADD. U žáků s ADHD ale pozorujeme velmi často v důsledku ulpívání pozornosti tzv. **poruchu algoritmizace** – **žák ulpí na určitém algoritmu řešení úlohy, a když dojde k jeho změně, nepostřehne ji** a vykonává činnost podle původního algoritmu. Například v matematice, pokud jsou v jednom sloupci příklady zaměřené na sčítání a na závěr je jeden na odčítání, žák stále sčítá. Nebo je-li v doplňovacím cvičení doplňování i/y zaměřené na vzory podstatných jmen a najednou se objeví doplnění i/y podle vyjmenovaných slov, žák adekvátně nezareaguje a nedoplní i/y správně.

Poruchy pozornosti významně **snižují schopnost získávat nové informace** při vyučování, protože jak se často říká, tito žáci „nedávají pozor“, a pak si z vyučování nic nezapamatují. Poruchy pozornosti ztěžují i domácí přípravu na vyučování, protože se žák nesoustředí a nepodává tak adekvátní výkon, trpí i schopnost zapamatování si učební látky.

HYPERAKTIVITA

Hyperaktivita

Dalším typickým projevem u žáků se syndromem ADHD je **porucha aktivity – hyperaktivita** (některé projevy hyperaktivity již byly popsány v předchozí kapitole). Tyto projevy bývají snadno pozorovatelné, viditelné – jedná se o projevy vlastní hyperaktivity, zvýšené aktivity (někdy až extrémně). Tito žáci bývají popisováni jako velmi živí, protože jsou neustále v pohybu, nevydrží být chvíli v klidu, neposedí, odbíhají a pobíhají.

Typická je **nepřiměřeně vysoká úroveň motorické i řečové aktivity a tzv. psychomotorický neklid** – vrtění se, vyskakování z místa, kopání nohama, změny polohy při sezení na židli až padání ze židle, hraní si s rukama, stálé brání věcí do ruky a hraní si s nimi, drbání se, poskakování, poštuchování, grimasování a často i rychlá a hlasitá mluva, vykřikování, skákání do řeči, komentování čehokoli, překřikování, někdy i vydávání neadekvátních zvuků.

Tyto projevy jsou způsobené odlišnostmi v aktivační úrovni centrální nervové soustavy, převládá zvýšená aktivita, tlumící procesy jsou omezené, pomalé. Žák je tak v podstatě neustále „nabuzený“, „nabitý energií“. I zde se ale projevuje rychlá unavitelnost, která často způsobí zvýšení frekvence výše uvedených projevů – žák je sice unavený, ale nedokáže odpočívat. Místo toho je ještě více neklidný, pohyblivý, ale i nespokojený, podrážděný, což nezřídka vede k afektivnímu záchvatu, ve kterém se může chovat agresivně (slovně i fyzicky). Pozorujeme i výkyvy ve výkonnosti podle toho, zda ve výkonu žáka aktuálně převládá aktivita nebo únava.

U starších žáků na druhém stupni ZŠ již nejsou projevy silného motorického neklidu tak nápadné, jedná se spíše o **puzení k aktivitě** – i pro ně je ale zátěží monotónní, stereotypní a ne příliš poutavá činnost – psychomotorický neklid je ale již jemnější, méně viditelný (vrtění se, drobné, neúčelné pohyby rukou, pocit, že musí mít stále něco v ruce, stále si s něčím alespoň hrát apod.).

Impulzivita

IMPULZIVITA

Posledním ze tří základních projevů syndromu ADHD je **impulzivita** – jde o **jednání podle prvního popudu, bez rozmyšlení a domyšlení následků či důsledků**. Žák jedná bez rozmyslu, okamžitě a často velmi rychle. Jeho jednání bývá popisováno jako zbrkllost, jednání bez zábran. Vzniká tak nebezpečí úrazů nejen u žáka, ale často kohokoli v jeho okolí, pokud do někoho impulzivně strčí, kopne jej či bouchne.

Podkladem pro vznik impulzivního jednání je oslabená centrální nervová soustava a určitá nezralost – žák v podstatě jedná na úrovni mnohem mladšího dítěte, jeho ovládací a volní schopnosti jsou oslabené.

Mimo impulzivního chování můžeme u žáků pozorovat impulzivní skákání do řeči, reagování pouze na část pokynu, nedoposlechnutí pokynu do konce. Žák tak vlastně dělá, co nemá, ale často si to ani neuvědomuje, protože začal jednat impulzivně a nedoposlechl instrukci do konce. Opět je pak typické nedokončování činností a nesplnění úkolu vlivem impulzivního jednání, a tím pádem i výkyvy ve výkonnosti.

Vlivem impulzivity pak žák jedná svým způsobem netaktně, může i někoho urazit, způsobit nedorozumění. S impulzivitou se pojí také celkově zvýšená emocionalita těchto žáků, jak bude uvedeno dále.

Další vlivy

DALŠÍ VLIVY

Mimo základních projevů syndromu ADHD (hyperaktivita, impulzivita, porucha pozornosti) se **přidružují další potíže, které žákům znesnadňují školní adaptaci a učení**. Jedná se zejména o **poruchy paměti** (zvl. krátkodobé), kdy má žák **potíže se zapamatováním si nového učiva a s vybavováním již naučeného z paměti**, dále pak se **zapomínáním domácích úkolů, pomůcek** na vyučování i osobních věcí. Typické bývají neustálé poznámky ze školy – „bez úkolu, nemá pomůcky na tělocvik, na kreslení apod., nepřinesl omluvenku“ atd. Potíže způsobuje i **zapomínání instrukcí** (jak ve škole, tak i doma) – buď je příčinou výpadek pozornosti a nezapamatování si instrukce celé, nebo impulzivní nedoposlechnutí instrukce do konce a impulzivní reagování. Výsledkem bývá **neadekvátní reakce**, vznikají tak častá nedorozumění.

Hyperaktivní žáci bývají také charakterizováni jako **netrpěliví – úkoly a činnosti, které vyžadují větší soustředění, trpělivost, vytrvalost, nedokážou většinou vůbec vykonat, případně dokončit** – přestanou je zajímat, bavit, **na neúspěch ale reagují afektivně, někdy až agresivně**.

NEDOKONČENÍ PRÁCE, nesplnění úkolů bývá pro žáky s ADHD charakteristické. To se nejvíce projevuje v momentech, kdy je nutné, aby se soustředili na **činnost, která pro ně není příliš motivující**, nezajímá je nebo je z jejich pohledu nudná, případně se jedná o činnost, **která se jim nedaří**, nejde jim snadno či je příliš časově náročná – často se jedná právě o školní práci a domácí přípravu na vyučování. Stejně tak je-li **žák unavený**, což bývá často v době, kdy se vypracovávají domácí úkoly (až po příchodu ze školní družiny, zájmových kroužků, sportovních tréninků apod.). Žáci pak nechtějí vykonávat

domácí úkoly, **reagují afektivně, někdy až agresivně**, stejně tak jsou-li v dané činnosti neúspěšní nebo mají-li pocit, že neuspějí.

Výraznou roli hrají i **PORUCHY MYŠLENÍ A ŘEČI**. Bývá přítomen **opožděný vývoj některých složek myšlení, některé vývojové fáze nastupují později** než u ostatních dětí (např. schopnost tvořit nadřazené pojmy, logicky vyvozovat závěry a posléze i schopnost abstraktního myšlení). Někdy bývá porušen také správný směr, sled myšlenek. Žák těká od podnětu k podnětu, neudrží myšlenkovou souvislost. Myšlení může být **zabíhavé** – mohou tak vypadnout podstatné údaje a do popředí se dostat nedůležité detaily. Člověk se pak zabývá určitou částí a není schopen postihnout situaci globálně. Celkově bývá myšlení hyperaktivních žáků vnímáno jako **nepropojené**. Později nastupuje i schopnost tzv. **metakognice**, metakognitivního myšlení – jednoduše schopnost „myšlení o myšlení“ – schopnost sledovat své myšlenkové pochody, přemýšlet o nich a následně vyvodit závěry a ovlivňovat je. Dá se říci, že rozvoj myšlení je sice nerovnoměrný a v některých složkách opožděný, to ale neznamená, že postupem času nedojde k vyrovnání a rozvoji těchto složek. Naopak některé zvláštnosti v myšlení hyperaktivních žáků tvoří jejich originalitu, kreativitu v myšlení.

U některých hyperaktivních žáků se ve školním věku stále setkáváme s důsledky **opožděného vývoje řeči**. Velmi časté jsou i **poruchy artikulace a rytmu řeči** – např. **vícečetné dyslalie**, kdy má žák potíže s výslovností více hlásek. Při školní práci je pak výkonnost těchto žáků vadou řeči významně negativně ovlivněna – nejen při komunikaci, ale i při čtení a při psaní (žák píše, jak vyslovuje, tudíž chybně). Náprava vad řeči bývá u hyperaktivních žáků záležitostí dlouhodobější a ne zcela jednoduchou (nezřídka i vlivem přidružených poruch fonemického sluchu).

S poruchami řeči a myšlení souvisejí i poruchy komunikace, které jsou u hyperaktivních žáků časté – mimo porozumění obsahu sdělovaného, které bývá často spojeno i s obtížemi v oblasti fonemického sluchu, má **na schopnost komunikace vliv i kolísání koncentrace pozornosti a impulzivita**. Hyperaktivní žáci mívají tendenci nedoposlechnout instrukci do konce, skáčou do řeči a rychle reagují – dochází tak k častým nedorozuměním. Na pokyny reagují někdy naopak opožděně, často je nutné je i **několikrát stručně zopakovat**, a přesto si je vzápětí nepamatují. Při dlouhé mluvní produkci dospělého bývá žák navíc zahlcen sluchovými podněty, a proto je přestává vnímat (často ví, že mu bylo něco řečeno, ale obsah mu částečně nebo zcela uniká). Rodičům i učitelům se zdá, že žáci „mají něco s ušima“, že nerozumějí, co po nich chtějí, nebo že jsou neposlušní. V komunikaci s ostatními nejen skáčou impulzivně do řeči, ale také přeskakují z tématu na téma, začnou náhle mluvit o něčem jiném, co je zrovna napadne. Je pro ně nelehké udržet linii hovoru (jejich pozornost se odkloní k jinému tématu, které jim připadá zajímavější, a tak o něm ihned začnou mluvit, což posluchači vnímají jako zmatenost, chaotičnost). Často se tedy stává, že se žák sám diví, kam až se v řeči dostal, když začal něčím úplně jiným.

Žáci s ADHD také trpí **ZVÝŠENOU EMOCIONALITOU** – zejména **emoční labilitou a zvýšenou afektivitou**, což jsou důsledky určité poruchy, lability centrální nervové soustavy. Ve školním věku bývají ještě citově nestálí, jejich citové reakce jsou někdy nevypočitatelné a často velmi prudké – když „milují“, tak „milují celým srdcem“, ale když nenávidí, pociťujeme to stejně silně. **Do určitého citového ladění upadají i zdánlivě bez**

příčiny. Bývají pak charakterizováni jako náladoví. V případě, že jsou v nepohodě, mají špatnou náladu, pochopitelně je jejich schopnost učit se významně negativně ovlivněna. Mají pak tendenci se učení vyhýbat, utěci před ním. **Negativní emoce brzdí schopnost učení,** zapamatování si nových informací.

Situaci zhoršuje i **tendence** těchto žáků k **impulzivním reakcím**, kdy žák opravdu dokáže „vyletět jak čertík z krabičky“, a to i na zcela nepodstatný podnět (tzv. **NÍZKÁ FRUSTRAČNÍ TOLERANCE**). Žák pak reaguje afektivně, až agresivně (např. již uváděné „vztekaní se“ při domácí přípravě). Žák se cítí delší dobu nepříjemně, je „v nepohodě“ (zvl. pokud se mu nechce učit, učení je mu nepříjemné nebo se obává neúspěchu), tyto pocity se kumulují, až nakonec dojde k **afektivnímu výbuchu** nahromaděných negativních emocí.

Žáci s ADHD často také trpí **ZVÝŠENOU ÚZKOSTNOSTÍ** (tendence k prožívání úzkosti souvisí s určitou labilitou CNS), v důsledku dlouhodobě prožívaných neúspěchů mívají **snížené sebepojetí** – mají pak z učení obavy, někdy opravdu podložené předchozími negativními zkušenostmi, jindy se jedná jen o obavy domnělé. Pak mají tendenci „unikat“ ze situace, kterou vnímají jako nepříjemnou. Používají různé „výmluvy či úhybné manévry“ vedoucí k eliminaci nebo alespoň k oddálení učení, k pláči či vztekání se, afektu. Úzkost samotná rovněž negativně ovlivňuje učení jako takové, **brzdí schopnost zapamatování si nových informací a jejich vybavení z paměti a následně i jejich adekvátní použití v praxi** – časté je, že si žák při školním zkoušení vlivem úzkosti nevybaví naučenou učební látku.

Žáci školního věku – i když na jedné straně prahnou po určitém vzrušení, na straně druhé mívají rádi „své jisté“ – lpí na určitých stereotypech, **nemají rádi náhlé změny** – na ty pak reagují bouřlivě – podrážděně, až agresivně.

U žáků s ADHD zejména ve starším školním věku, kdy by již měli být při školní práci a při přípravě na ni alespoň do určité míry samostatní, pozorujeme i tzv. **PORUCHY EXEKUTIVNÍCH FUNKCÍ**, které **ovlivňují schopnost žáků plánovat a řídit své chování**. To se pak projevuje nejen **neschopností dokončit svou práci, ale i neschopností si ji adekvátně naplánovat**. Žáci mívají potíže s tzv. **prokrastinací** – tendencí odkládat vykonání úkolu, zadané práce na poslední chvíli či ji nevykonat vůbec, což opět negativně ovlivňuje jejich školní práci a školní hodnocení. Z těchto důvodů potřebují i žáci staršího školního věku delší dobu naší podporu, vedení a určitou kontrolu, aby neměli při školní práci zbytečně potíže. Postupně je pak vedeme k osamostatňování.

NEROVNOMĚRNÝ VÝVOJ A ZRÁNÍ KOGNITIVNÍCH A ZEJMÉNA PERCEPČNĚ-MOTORICKÝCH FUNKCÍ u hyperaktivních jedinců vede i k **vyššímu výskytu specifických poruch učení**, což jejich zejména školní situaci ještě ztěžuje. Kombinace syndromu ADHD a specifických poruch učení je pak pro žáka další zátěží, se kterou se musí vyrovnávat, což pro něj není snadné.

Mimo **reedukačního nácviku** zaměřeného na ovlivnění projevů specifických poruch učení je vhodný i **nácvik schopnosti koncentrace pozornosti**, postupné **budování volných schopností k ovlivnění impulzivity** a nezdídky i **nácvik sociálních dovedností**

ke zmírnění dopadu negativních projevů syndromu ADHD v chování žáků (na místě je u silnějších typů poruch i terapie, máme možnosti terapie lékové i nelékové). Žák s ADHD mívá totiž také **potíže s podřizováním se pravidlům práce v kolektivu, s navazováním přátelských vztahů** a nezdůvěry i **s podřizováním se autoritě dospělého**. První negativní, pro žáka ale silně traumatizující zážitky tak může žák získat velmi brzo po nástupu do základní školy, jiní žáci si je ale již nesou z období předškolního, kdy je získali v průběhu docházky do mateřské školy. To vše pak **formuje psychiku těchto žáků** a jejich osobnostní charakteristiky, které pak mívají vliv i na jejich další školní úspěšnost (či neúspěšnost).

V důsledku dlouhodobé zátěže, kterou přináší výchova hyperaktivního dítěte pro rodiče, vznikají častá nedorozumění v komunikaci rodiny a školy. Kvůli tomu v některých případech dochází v průběhu školní docházky i k několika změnám škol, což ke zdárnému vývoji dítěte nepřispívá a má rovněž negativní vliv na jeho schopnost učit se – **žák ztrácí motivaci, rezignuje**.



JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody práce s dětmi s ADHD především pro rodiče a učitele*. Praha: D + H, 2017. ISBN 978-80-87295-23-6.

RABOCH, Jiří, Michal HRDLÍČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. *DSM-5 ®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.

MUNDSON, Alison a Jon ARCELSUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-43-4.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Nepozornost, hyperaktivita, impulzivita. Záporné a kladné ADHD v dospělosti*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0204-4. ■

2 Dopady znevýhodnění na vzdělávání

Specifické poruchy učení mají negativní vliv nejen na školní vzdělávání žáka a jeho školní výkon – výukové výsledky, ale ovlivňují žáka i v jeho praktickém životě a následně v dospělosti, mají dopad nejen na jeho pracovní výkonnost, ale i na běžný život. ■

2.1 DOPADY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ NA VZDĚLÁVÁNÍ

V předchozí kapitole byly popsány typické projevy specifických poruch učení a chování při školní práci, seznámili jsme se s typickými obtížemi a typickými specifickými chybami, které na bázi poruch vznikají. Tyto **obtíže snižují školní výkonnost žáků, negativně ovlivňují jejich schopnost učit se, vzdělávat se.**

Specifické poruchy učení a chování mají **dopad nejen na školní výkon** těchto žáků, ale i na jejich **psychiku**, která jejich výkon zpětně rovněž ovlivňuje. Žák trpící specifickou poruchou učení si často přestává věřit, podceňuje se a v důsledku déletrvajících neúspěchů, kdy se snaží uspět, ale úspěch se nedostavuje, **většinou rezignuje na školní práci.** Nežřídká pak získává i „blok“ vůči učení, některých činností nebo výukových předmětů se

bojí a odmítá je vykonávat. Mívá **pocit, že i když se snaží, k ničemu to není** – nedostavuje se pochvala, úspěch. **Negativní emoce** pak **zbrzdí a záporně ovlivňují** jejich **přístup k učení** a následně i **školní výkonnost**. Žák se tak dostává do „začarovaného kruhu“, ze kterého nemá východisko, když mu **nepomůžeme, neujistíme ho o jeho kvalitách a o své pomoci a podpoře**, se kterou vše společně zvládneme. Pokud neposkytneme těmto žákům **potřebnou podporu**, můžeme negativně ovlivnit nejen jejich úspěšnost v dalším vzdělávání, ale i jejich budoucí pracovní a osobní život. ■

2.1.1 DYSLEXIE A DOPADY NA VZDĚLÁVÁNÍ

TYPICKÉ OBTÍŽE

Typické obtíže

Žáci s dyslexií mají **obtíže všude, kde jsou závislí na čtenářském výkonu a celkově na práci s textem** (orientace v textu, vyhledávání důležitých informací a jejich zpracování atd.). Někdy si ani neuvědomujeme, co všechno „čteme“ – mimo textů v čítankách musí žáci číst i **pokyny a zadání různých úkolů** v učebnicích a pracovních listech, a pokud je žák nepřečte správně nebo jim neporozumí, vykoná pak zadanou práci chybně. Čteme nejen zadání slovních úloh **v matematice**, ale i čísla, matematické operace, což se pak promítá i do **fyziky a chemie**. Na čtení textu jsme hodně závislí i **v naukových předmětech**, takže dyslektické obtíže pronikají např. na 1. stupni ZŠ do přírodovědy, vlastivědy, na 2. stupni ZŠ do přírodopisu, zeměpisu, dějepisu a do předmětů s obdobným obsahem, např. *Člověk a jeho svět*, *Člověk a svět práce* apod. **V hudební výchově** pak čteme nejen texty písní, ale i noty (podrobněji viz dále). Čtení ovlivňuje výkon žáka i při práci s výpočetní technikou (i zde je závislý na čtení pokynů, zadání) a promítá se do vyučovacích předmětů, kde žák s IT technikou pracuje.

Žák také musí přečíst **text napsaný vlastní rukou**, což mu činí potíže samo o sobě, a pokud má navíc i dysgrafii, nastává situace, kdy **není schopen přečíst** adekvátně **své zápisy v sešitech (tudíž se z nich i učit), záznamy** v záznamnících domácích úkolů nebo v žákovské knížce, seznam pomůcek, které si má přinést, apod. A protože nedonesení domácího úkolu nebo napsání nesprávného domácího úkolu někteří učitelé nesprávně zahrnují do hodnocení prospěchu žáka v tom kterém vyučovacím předmětu, má pak žák zbytečně potíže i v této oblasti.



Na kontrolní vyšetření přišel chlapec navštěvující 5. třídu, s diagnostikovanou dyslexií a dysortografií, u kterého došlo ke zhoršení prospěchu v českém jazyce, ačkoli rodina dobře spolupracovala, chlapec navštěvoval reedukační nácvik a vyšetření neprokázalo dekompenzaci poruchy učení – naopak spíše mírné zlepšení chlapcovy výkonnosti v této oblasti (výsledky reedukačního nácviku se již začaly projevovat). Na dotaz poradenského pracovníka, čím si rodina vysvětluje zhoršení prospěchu, když se v podstatě vše vyvíjí optimálně, se mu dostalo od maminky chlapce toto vysvětlení: „Když ona paní učitelka píše zadání domácího úkolu na tabuli, aby si to děti opsaly. No a on to většinou jednak špatně přečte, takže si tam napíše nesmysly, navíc si to tím svým ‚škrabopisem‘ napíše

nečitelně, takže pak celá rodina luští, o co jde. Tak se často stane, že společnými silami vypracuje kluk nakonec úplně jiný úkol, než má, a za to dostane pětku. No a těch pětěk měl víc, tak mu to zhoršilo prospěch. Snažila jsem se domluvit s paní učitelkou, aby mu kontrolovala, jestli si to napsal správně, ale řekla mi, že už je velký a měl by být samostatný a co že by pak dělal na druhém stupni. Tak i obvolávám maminky jeho spolužáků, abych zjistila, co máme dělat, ale jednak je mi to trapné pořád někoho otravovat, jednak ani to někdy nevyjde...!”

Tento příklad demonstruje jednak problematiku potíží žáka s dyslexií s přečtením zadání (a u žáka s dysgrafií navíc s nekvalitním zápisem), ale poukazuje i na **častý problém žáků s handicapem** – je brán v potaz **jejich věk, nikoli aktuální schopnosti, výkonnost**. Pokud žák není schopen kvalitního přečtení textu, nemůžeme hodnotit očekávanou výkonnost podle věkové normy. Tito žáci v podstatě **podávají výkon jako žáci na nižší věkové úrovni**, protože právě specifická porucha učení je handicapuje. I na druhém stupni základní školy někteří žáci s dyslexií čtou nekvalitně, ne s plným porozuměním, a proto **potřebují stále podporu, dokud působením reedukačního nácviku nedosáhnou takové úrovně, aby byli schopni se pomocí čtení nejen učit, ale i smysluplně opisovat čtený text a porozuměli zadání**.

Obdobný případ jsme zaznamenaly i na druhém stupni základní školy, kdy žák s diagnostikovanou dyslexií sice již dokázal dobře číst a rozumět čtenému, ale četl pomalu a nestačil si opsat zadání domácího úkolu včas, a tím pádem nevěděl, co má správně dělat, a výsledek byl stejný jako v uvedeném příkladu. A to zcela pomíjíme již zmíněný fakt, že nedonesení nebo nesplnění domácího úkolu by nemělo být hodnoceno jako snížení výkonu v daném vyučovacím předmětu a nemělo by být hodnoceno nedostatečnou známkou (pokud žák nenosí a nevypracovává domácí úkoly záměrně, má být toto zahrnuto do hodnocení chování).

Jak tedy plyne z uvedeného příkladu, v **českém a cizím jazyce** mívají dále žáci s dyslexií mimo čtení výše uvedených **pokynů a zadání v učebnicích a pracovních listech i potíže s opisem a s přepisem**, protože si text, který mají opisovat či přepisovat, musí napřed přečíst a pak sami sobě nadiktovat pomocí tzv. autodiktátu. Už to je pro ně komplikovaná a složitá činnost.



*Chlapec navštěvující 7. třídu vysvětloval, proč dostal sníženou známku z testu, kde měl označit správnou odpověď z několika variant: „Ono tam bylo napsáno: zatrhněte, který z následujících výrazů **nepatří do skupiny**... No a já si přečetl, **který patří** do skupiny – a už to pak bylo celé špatně!”*

Žáci mají potíže i s **kontrolou napsaného** – např. diktátů (ale i doplňovacích cvičení). Zde narážejí i na **ztíženou schopnost identifikovat chyby** ve vlastním písemném projevu a opravit je, protože jsou závislí na čtení, které je problematické. Velmi často se stává, že když žáka upozorníme, že má v napsaném textu pravopisnou chybu, nedokáže ji vyhledat – ne vlivem neznalosti pravopisného pravidla, ale vlivem nekvalitního čtení i vlivem určitého očekávání – žák vnímá text tak, jak si ho představuje, ne tak, jak je reálně napsán (postupujeme pak takovým způsobem, že žákovi ukážeme větu, kde je chyba, a pokud ani tak chybu nedokáže identifikovat, pak i konkrétní slovo).

Potíže žáci mívají samozřejmě při **čtení textů z čítanek**. Pokud musí číst nahlas před třídou a čtení jim nejde, mívají často pocit, že se před ostatními žáky „ztrapňují“, nezřídka bývají pro nekvalitní čtení i terčem posměchu, motivaci ke čtení někdy ztrácejí i negativním hodnocením ze strany učitele. Proto je doporučováno, aby žáci s dyslexií četli nahlas před třídou pouze kratší a méně obtížné úseky textu a aby byla oceněna jejich snaha i mírný pokrok ve čtení (případně aby v odůvodněných případech nečetli před třídou nahlas vůbec).

Problematické také bývá, že žák s dyslexií **čte většinou pomaleji než ostatní žáci, a nestačí tak pracovnímu tempu třídy**. Když na něj při čtení dojde řada nebo je vyvolán, většinou neví, kde má číst, protože četl pomaleji. Nejedná se u něj tedy o nepozornost nebo neochotu číst, se třídou, ale o vliv pomalého tempa čtení. Pak je třeba žákovi ukázat, kde má číst a nezlobit se na něj, že „nevěděl, kde se čte“. Ovšem často se stává, že žák, který nestačí tempu čtení ostatních, začne snahu o čtení vzdávat, protože má pocit, že čtení nemá význam, když ostatním nestačí, neví, kde se čte a o čem se čte, a přestane pak číst úplně. Stává se to také, když žáci mají za úkol v hodině přečíst nebo dočíst určitou část textu za určitou dobu. Žák pak opravdu rezignuje, nečte a věnuje se jiné činnosti. Zde je na místě žákovi ukázat, kde má číst, a zadat mu kratší úsek textu.

Vzhledem k tomu, že žáci s dyslexií mají celkově problémy s přečtením textu, soustředí se hodně na to, aby jej přečetli, **unikne** jim pak **obsah čteného** – podle závažnosti poruchy buď úplně, nebo částečně. Neměli bychom tedy trvat na tom, aby žák ihned převyprávěl obsah čteného. Ideálním pomocníkem jsou specializované dyslektické čítanky nebo čítanky zaměřené na čtení s porozuměním (např. Michalová, 2015, 2015a, 2016, 2017, 2017a; Šup, 2001).



Na kontrolní vyšetření do poradny přišla dívka končící druhý stupeň ZŠ – již na prvním stupni jí byla diagnostikována dyslexie. Dívka navštěvovala reedukační nácvik. Předložený text četla dobře – bez chyb, se správnou větnou intonací a kvalita i rychlost jejího čtení nejenže odpovídaly populační normě, ale dokonce i populačnímu nadprůměru. Speciální pedagožka, která dívce text předkládala, z ní měla radost, dokud nepoložila otázku: „A teď mi řekni, o čem to bylo.“ Na to dívka reagovala spontánně: „Ježíš, ale to já vůbec nevím!“ Z rozhovoru s ní vyplynulo, že se tak moc soustředila na to, aby text hezky přečetla, že jí úplně unikl obsah. Sama přiznávala, že pokud si chce čtený text zapamatovat, musí jej číst pomalu, po kratších úsecích, třeba po odstavcích, někdy ale jen po větách, snažit se textu porozumět a vybrat z něj to nejdůležitější, někdy si i udělat krátkou poznámku.

V praxi se tak často setkáváme se **středoškolskými i vysokoškolskými studenty** s dyslexií (více či méně kompenzovanou), kteří tvrdí v podstatě totéž: **text si musí několikrát přečíst**, třeba i jednu větu, snažit se jí porozumět, zapamatovat si ji a nejlépe si udělat k textu stručnou poznámku. Tito studenti se pak již dokážou pomocí čtení učit, ale učení jim zabere hodně času, protože čtou pomalu nebo opakovaně, a tak i v učení postupují pomaleji.



Svěřovala se maminka dívky, u které byla diagnostikována dyslexie ve druhé třídě ZŠ: „Za mých mladých let se o dyslexii ještě moc nevědělo. Já jsem si ještě na vysoké škole myslela, že jsem úplně hloupá a že jsem se tam dostala nějakým omylem – když se ostatní učili na zkoušku pět dní, já musela deset. Když jsme si ve škole při semináři museli přečíst nějaký text a pracovat s ním, já to nestihla a měla jsem to špatně, nebo jsem minimálně nevěděla, o čem to bylo. Vůbec mě nenapadlo, že je to tím, že čtu pomaleji. Uklidnila jsem se až poté, co jsem studia dokončila, a to nejen s jedním titulem. Došlo mi, že to není o hlouposti, ale o čtení, a vzpomněla jsem si, jak jsem na základní škole nedostala nikdy jedničku ze čtení, protože jsem ‚nečetla plynule‘ a často jsem se do nějakého slova tak zamotala, že jsem přečetla nesmysl. Totéž vidím nyní i u dcery.“

Problematická bývá **domácí četba** a vypracovávání tzv. čtenářských deníků. Mnozí žáci nedokážou ještě sami přečíst delší, rozsáhlejší texty (natož je číst s porozuměním a navíc z nich vybrat to nejdůležitější a zpracovat zápisky). K tomuto ale bývají rodiči nuceni, protože přeci „samostatnou četbu musí přečíst sami“. Reakcí pak bývá odpor žáků ke čtení jako takovému a žáci nakonec čtou opravdu jen to, co „musí“, a **vytrácí se radost ze čtení, čtení ztrácí i svou relaxační složku**.

Často se také stává, že v rámci „náviku čtení“ musí žáci **každý den doma např. dvacet minut číst** (a přinést v notýsku do školy podepsané, že četli). Zejména u žáků s dyslexií se toto stává každodenním **trápením** a vede ke zmíněnému **odporu ke čtení**. Pro tyto žáky je zátěž i desetimínutové čtení – vidíme to i při poradenském vyšetření, kdy je pro ně problém číst předložený text i pouhé tři minuty. Na to bychom měli myslet, když stanovujeme délku domácí četby. **Každodenní čtení je pro nácvik čtení samozřejmě důležité**, ale mělo by být **zpočátku velmi krátké** (pro žáka s dyslexií opravdu stačí pár minut, délku pak postupně přidáváme podle zlepšování jeho výkonu) a z textu, který je pro žáka přijatelný – často se pak stane, že žák sám chce text dočíst i přes stanovený limit. Vhodnější je, když se ve čtení daného textu žáci střídají s rodiči nebo jim rodiče text dočítají (následovat by mělo popovídání, diskuse o přečteném, napomáhající i správnému porozumění a zapamatování čteného). Navíc důležité není jen to, že žák čte, ale i to, aby četl **správnou technikou** (jinak se očekávaný efekt vůbec nemusí dostavit, vynaložená energie nepřinese očekávaný výsledek a povede k demotivaci dítěte). Žák by např. měl těžší slova rozslabikovat (u analyticko-syntetické metody čtení) namísto tzv. tichého – dvojího čtení, kdy si slovo napřed přečte potichu pro sebe a pak jej teprve vysloví nahlas.

Problémem bývá i **správné přečtení a porozumění doplňovacím cvičením a testovým formám**, kdy je vlivem problematického čtení nedokáže žák správně vypracovat (zde pozor zejména na kombinaci dyslexie a dysortografie, kdy pro žáky s dysortografií bývá doporučována preference právě doplňovacích cvičení a testových forem práce – ty jsou při této kombinaci naopak nevhodné, viz příklad uvedený v předchozí kapitole). V takových případech potřebuje žák dopomoc dospělého, kontrolu porozumění čtenému textu (nejlépe otevřenou otázkou) a případné vysvětlení.

V CIZÍCH JAZYCÍCH mají žáci s dyslexií pochopitelně rovněž **potíže při čtení textu**, kde chybují obdobně jako při čtení v češtině (vynechávají, přidávají písmena nebo slabiky,

zaměňují písmena tvarově podobná, přesmykují slabiky, komolí slova apod.). Situace je zde o to komplikovanější, že **sluchová, zraková a kontextová kontrola je ještě problematictější než v českém jazyce**, protože cizojazyčnému textu žáci minimálně zpočátku výuky nerozumějí, neznají jej. S tím souvisejí **obtíže při opisu a přepisu** cizojazyčného textu, **porozumění psaným pokynům a zadáním**, ale i **doplňovacím cvičením a testovým formám práce**. Potíže pak mají i při **osvojování cizojazyčných slovíček a frází** prostřednictvím čtení aj. Při výuce anglického jazyka činí žákům s dyslexií problémy fakt, že se slova jinak píší a jinak vyslovují, ve výuce německého jazyka jim činí potíže **čtení dlouhých složených slov**, ve výuce ruského jazyka zase **osvojení si a čtení abkvy**.

Toto je třeba mít na mysli nejen při výuce a hodnocení povinného anglického jazyka, ale i při volbě výuky dalšího cizího jazyka. Pro žáky s těžšími formami dyslexie je pak na druhém stupni základní školy vhodné se soustředit spíše na prohloubení výuky povinného anglického jazyka a v závažnějších případech i využití možnosti uvolnění těchto žáků z výuky druhého cizího jazyka. Pomineme-li, že je to pro ně další zátěž, dochází k tomu, že jazyky, které mají podobný základ (např. anglosaské) a některá slova se víceméně stejně píší, ale v každém jazyce jinak vyslovují, se jim pak pletou, zaměňují je. Stejně jako např. i odlišná stavba vět v různých jazycích.



Sdělovala dospělá žena s dyslexií a dysortografií: „Jsem ‚věčný začátečník‘, snažila jsem se osvojit si nějaký světový jazyk, a tak jsem zkoušela, který mi půjde nejlíp. No a výsledek je ten, že když mám něco přeložit nebo rychle zareagovat, naskočí mi některá slova v jednom jazyce, jiná v druhém, případně třetím, a ‚splácám‘ tak vlastně mezinárodní větu.“

V MATEMATICE mají žáci s dyslexií největší potíže především v **porozumění zadání slovních úloh**, které si nedokážou adekvátně přečíst a pak zbytečně chybují. Problémy mají i při stanovení adekvátního postupu řešení úlohy, protože nevědí, na co se mají soustředit, čím začít, čím pokračovat, protože jim **unikl smysl čteného** nebo **něco přečetli chybně**. Často také **nedovedou odlišit podstatné od nepodstatného** (zvl. v kombinaci s ADHD), čímž rovněž trpí řešení úlohy. Potíže ale mají i **při čtení číslíc**, čísel apod. Dochází k častým **záměnám tvarově podobných číslíc** (např. 6 – 9, 3 – 8) či **přesmykávání pořadí číslíc v čísle** (356–365) a jeho **chybnému čtení** a následně i k **chybným výpočtům**. Problémy pak mají i se **správným přečtením operačních znamének** (mimo záměn např. +, – činí žákům s dyslexií největší problémy čtení znamének „menší – větší“ (<, >), které je závislé i na pravolevé orientaci. Tyto obtíže se pak promítají i **do dalších předmětů, kde jsou žáci na výše uvedeném závislí**, tj. např. do fyziky a chemie (práce se vzorci, rovnicemi apod.). Stává se, že tyto obtíže bývají zaměňovány s dyskalkulií, protože některé projevy jsou podobné – pak je na místě diferenciální diagnostika dyskalkulie, aby bylo odlišeno, zda se opravdu jedná o dyskalkulii, nebo jde pouze o pronikání dyslektických problémů do výkonu v matematice. Může se ale jednat i o souběžný výskyt těchto specifických poruch učení, protože vznikají na stejné bázi – jedná se o ne zcela optimální spolupráci mozkových hemisfér.

Dříve či později se k již uvedenému přidávají **další problémy** – žákovi se přestává dařit i v jiných vyučovacích předmětech, kde se již předpokládá určitá úroveň čtenářských dovedností (např. pohotově přečíst zápisy na tabuli, orientovat se v textu, porozumět

mu, rozpoznat drobné detaily a nuance, opsat nebo vypracovat zápis, vyhotovit si výpisky apod.), což se nejvíce týká tzv. **NAUKOVÝCH PŘEDMĚTŮ**.



Stěžoval si chlapec z 5. třídy s diagnostikovanou dyslexií: „Ve vlastivědě a přírodovědě je to stejné – než si stačím přečíst, co mám dělat, a dám se do práce, ostatní už končí. Jsem naštvaný, protože mi to akorát začalo jít a už se sbírají sešity. Taky se mi stane, že narazím na slovíčko, kterému nerozumím – říkám si, co to je, a pak zjistím, že jsem vynechal nebo přidal písmenko, a tak vznikl nesmysl. Tím se taky často zdržím...“

Velmi často bývá problémem přečíst správně **zadání** (např. **v písemné práci**), které je napsáno **psacím písmem** (převod z psacího písma na tiskací a zpět je zejména pro žáky v nižších ročnících náročný proces). Velkým problémem, jak již bylo v úvodu kapitoly zmíněno a příkladem z praxe přiblíženo, je i správně **opsat z tabule sdělení do žákovské knížky, zadání domácího úkolu** nebo seznam pomůcek potřebných k výuce – rodiče si pak stěžují, že si žák zapsal „nesmysly“ a že nevědí, co mají dělat. Vznikají tak zbytečná nedorozumění, která ale mohou mít vážné důsledky (za nenošení domácích úkolů a pomůcek dostávají žáci kázeňská opatření nebo, jak již bylo uvedeno výše, nedostatečné známky).

Je tedy nutné si uvědomit, že **obtíže žáka s dyslexií se neomezují pouze na vyučovací předmět čtení, ale pronikají do většiny vyučovacích předmětů** (i do mnoha oblastí lidské činnosti), **kde je žák závislý na čtení**, na pochopení smyslu textu, ale i na přečtení či překontrolování vlastních nebo cizích zápisů. Takže se dá říci, že žák s dyslexií má problémy téměř všude – velmi často i **V PRAKTICKÉM ŽIVOTĚ naráží na nutnost něco pohotově přečíst, dobře porozumět apod.** (u starších jedinců s dyslexií lze jako příklad uvést čtení jízdních řádů, jídelních lístků, otevíracích nebo ordinačních dob, receptů na vaření, informací z encyklopedií, včetně internetových zdrojů apod.).

U žáků s dyslexií, kteří již dosáhnou tzv. sociální únosnosti čtení, což je stav, kdy žáci čtou už na takové úrovni, že jejich čtení není nápadné a odpovídá svou rychlostí populační normě, často přetrvávají **problémy s „vytěžením“ informací z přečteného textu. Učení se prostřednictvím čtení** je pro ně často **velmi náročné – efekt je snížen pomalejším tempem čtení, vydáním většího množství energie, sníženou schopností aktivní práce s textem a nezřídka i ne zcela adekvátním porozuměním čtenému textu a schopností si jej zapamatovat.**

Pokud shrneme možnosti, ke kterým žák s dyslexií postupem času dospěje, můžeme na 2. a 3. stupni vzdělávání pozorovat u nich tyto **varianty dopadů** jejich **poruchy na školní výkon**:

- a) **neschopnost se pomocí čtení učit** – kompenzujeme ji pak pomocí sluchové cesty, kdy žák naslouchá čtení textu někým jiným, učí se pak formou diskuse, využít lze i techniky, např. diktafonů, speciálních přístrojů a programů (Autolektor, Claro Read);

- b) **částečná schopnost se pomocí čtení učit** – kompenzace pomocí kombinace sluchové a zrakové cesty, žák ale potřebuje na přečtení a porozumění textu výrazně vyšší časovou dotaci;
- c) **plná schopnost se pomocí čtení učit** – většinou je ale třeba stále poskytovat vyšší časovou dotaci na činnosti, kdy žák bude závislý na čtení.

Dyslektické obtíže, kterými žáci trpí většinou již od počátku výuky čtení, jim přinášejí i **psychické problémy** (viz příklad matky s dyslexií). Vnímají, že jim čtení nejde lehce, že nečtou tak dobře jako ostatní žáci, a proto začínají trpět pocity méněcennosti, snižuje se jejich sebepojetí i sebehodnocení. Mívají pocit, že jsou hloupí, když jim čtení nejde. Tlak okolí na to, aby se „rozečetli“ („Denně musíš alespoň dvacet minut číst a rodiče ti podepíší, že jsi četl!“), paradoxně způsobí odpor ke čtení – každodenní dlouhé trápení s „rozsypaným čajem“, jak žákům často písmenka připadají, způsobí vznik bloku ve vztahu ke čtení. Žáci pak vnímají čtení jako nutné zlo, hledají různé důvody, jak se mu vyhnout, a vysloveně se těší, až nebudou muset číst. Připraví se tak nejen o schopnost, která je podkladem pro další vzdělávání a získávání informací, ale i o již zmíněnou relaxační funkci čtení, kdy je čtení odpočinkem, zábavou, odreagováním – klíčem, který otevírá bránu do světa fantazie. ■

2.1.2 DYSGRAFIE A DOPADY NA VZDĚLÁVÁNÍ

TYPICKÉ OBTÍŽE

Typické obtíže

Žáci s dysgrafií budou mít **obtíže** všude tam, kde budou **závislí na výkonu psaní**, kde budou kladeny **požadavky na rychlost psaní a kvalitu, úpravu písemného projevu**, případně i schopnost vyjadřovat se písemně.

Jsou-li žáci vystaveni dlouhodobému tlaku na zrychlení tempa psaní, např. **V ČESKÉM NEBO CIZÍM JAZYCE**, většinou se postupně naučí „stíhat“, ale v naprosté většině na úkor kvality (nejen z hlediska kvality písma, ale i chybovosti – dělají např. chyby i tam, kde by je při dostatku času neudělali, píšou bez zdůvodňování gramatiky – gramatické jevy pouze tipují, objevují se tendence psát foneticky – tj. tak, jak slyší). Jindy se žáci sami snaží vyrovnat tempu ostatních (není jim příjemné, že se na ně stále čeká, že jsou poslední apod.). Mimo již zmíněnou „zbytečnou chybovost“ dochází k tomu, že se celkově zhoršuje jak úprava grafického projevu, tak kvalita písma, mnohdy až k nečitelnosti. Pak je nutné vhodnými postupy žáka usměrnit, poskytnout mu na výkon psaní více času, vysvětlit mu, že nemusí spěchat, případně že stačí, když napíše pouze určitou část, a celkově je tedy vést k preferenci kvality před kvantitou.

Zaznamenáváme tak opět **specifické obtíže plynoucí z poruchy, které se projevují typickou chybovostí** – jedná se např. o **vynechávky písmen** (přestože schopnost hláskové analýzy a syntézy nemusí být narušena), **komolení slov, psaní slov dohromady**,

nesprávné umísťování, vynechávání či přidávání diakritických znamének, ale i chybování v gramatických jevech. Žáci totiž **nedokážou při tlaku na rychlost psaní si ještě i pohotově odůvodnit gramatické jevy a gramatická pravidla pohotově aplikovat.** Je to také tím, že se na psaní musí více soustředit, je pro ně namáhavé, obtížné. Žáci se tak logicky i **dříve unaví** a z tohoto důvodu mohou ještě více chybovat.

Přitom **při ústním ověřování jejich znalostí** nebo při **doplňování** do předepsaného nebo předtištěného textu **pravopis ovládají většinou podstatně lépe** a spolehlivěji. Ve zvýšené míře se rovněž objevují již výše zmíněné **přepisy písmen, škrtnání, gumování** apod.



Při jedné návštěvě školy zaznamenaly pracovnice poradenského zařízení diskusi dvou paní učitelek z prvního stupně – bavily se na téma „gumovací pero“. První z nich toto pero zatracovala, protože zejména žáci s dysgrafií „... pak stále jen gumují, tím se hrozně zdržují a nestihnou vše napsat včas“. Sama doplnila: „My pořád jen gumujem a gumujem.“ Druhá jí oponovala, že alespoň pak ten napsaný text k něčemu vypadá a je relativně hezký, kdežto „... když pořád jen škrtají, opravují a znovu píší, tak je text plný škrtaček a vypadá hrozně“.

V podstatě obě popsaly hlavní problém žáků s dysgrafií – čas, kdy žáci nestíhají napsat vše včas a kvalitně, a potíže v tom, že často napíší jiné písmeno, než zamýšleli, a musí jej škrtnout, opravit. Nebo při tlaku na „dokonalost“ písma mají neustálý pocit, že nenapsali písmeno, slovo hezky, škrtnou je a napíší znova (nebo vygumují). Nelze ale mít představu, že žák s dysgrafií, když má dostatek času, napíše text hezky – určitě jej napíše lépe, než když je v časovém stresu, ale dokonalé to většinou nebude tak jako tak.



Při kontrolním vyšetření dítěte s dysgrafií ve 3. třídě lamentovala maminka: „Já nevím, jak je to možné. Když byl v 1. třídě, tak mu psaní ještě docela šlo – ne že by to byl zázrak, je to kluk, ale bylo to docela hezké, v každém případě jsem to přečetla. A teď škrábe jako kocour, někdy to opravdu ani nemůžu přečíst.“ A poradenská pracovnice si vzpomněla, jak tento chlapec na konci 1. třídy opravdu psal čitelně – ale velmi pomalu – písmenka doslova „kreslil“, aby dobře vypadala. Musel na to ale vynakládat obrovské úsilí a tempo psaní bylo tak výrazně pomalé, že jej tenkrát nechala napsat jen tři krátká jednoslabičná slova, aby jej psaním nestresovala. Již tehdy do zprávy z vyšetření napsala, že zatím je písmo poměrně dobré kvality, při vyšším tlaku na rychlost psaní, v časovém stresu se ale bude jeho kvalita pravděpodobně zhoršovat. A protože chlapec již tehdy měl velmi pevný úchop psacího náčiní a neuvolněnou ruku pro psaní, doporučila grafomotorický nácvik. Maminka, ukolébaná dobrou kvalitou písma, na doporučení nedbala.

Je třeba si uvědomit, že žákovi **s dysgrafií odčerpává už samotný proces psaní více energie** – proto se dříve dostavuje únava, žák nestačí požadovanému tempu psaní (případně i diktování), klesá schopnost koncentrace pozornosti, stoupá chybovost (žák může chybovat i v jevech, které ovládá – mohou se tedy vyskytovat gramatické chyby, přestože při ústním ověřování žák nechybuje), klesá úprava. **Negativní vliv má často i dosavadní zkušenost** žáka (zvýšený stres, nestíhá vše napsat včas, opakovaně selhává, jeho výkon je hodnocen negativně apod.).

Pro většinu žáků s dysgrafií bývá proto velmi obtížný diktát (v klasické podobě), a to zejména pro žáky, u kterých je **dysgrafie kombinována s dysortografií nebo i s poruchou pozornosti**. Žák musí pohotově graficky vyjádřit slyšené (tj. vybavit si a správně napsat) a ještě si vybavit a pohotově aplikovat příslušné gramatické pravidlo.

Typické proto bývá, že buď trpí kvalita písma a úpravy (jak bylo uvedeno v předchozím příkladu – někdy až k nečitelnosti) a chyb je relativně méně, nebo je kvalita písma lepší, ale zvyšuje se chybovost. Nezřídka je ale poznamenáno obojí – jak kvalita písma, tak i chybovost, která je často vyšší. I když má žák po napsání daného textu **prostor pro kontrolu**, mívá totiž problémy vyhledat chyby a **opravit si je**. Učitelé a rodiče často uvádějí, že žák **nevyužívá čas na kontrolu napsaného a chyby si sám neopraví**. Pro žáka s dysgrafií to většinou vůbec není jednoduché. Proto je často **nutné nácvik zaměřený na identifikaci chyb ve vlastním písemném projevu rozfázovat**. Nejprve žák vyhledává pouze jeden typ chyb (např. diakritická znaménka) v izolovaných slovech. Začne-li se mu dařit, můžeme postupně přejít k celým větám. Postupně přidáváme další typy chyb a opět postupujeme od izolovaných slov ke větám. Po zvládnutí této fáze přecházíme ke kombinaci různých druhů chyb. Žák – je-li jeho pracovní tempo respektováno – se spolehlivě naučí při pravidelném cvičení vyhledávat a opravovat chyby. K nácviku využíváme slova a věty psané nejlépe psacím písmem (pokud žák tímto typem písma i píše), ale musíme je žákovi čitelně předepsat. Je přínosné, když žák slova s opravenými chybami ještě napíše sám správně (nejlépe výraznou barvou – např. červeným fixem, aby si fixoval slova napsaná správně). Jindy můžeme žákovi ukázat jen určitý úsek, kde se chyba nachází (jeho rozsah přizpůsobujeme aktuálním možnostem žáka).

Někdy se ze strany učitelů setkáváme s argumentací typu „má dost času, může se znovu zeptat, nemusí psát všechno“, případně se stížností, že žák této nabídky nevyužívá. Je pochopitelné, že žákovi je často nepříjemné hlásit se a přede všemi opakovaně sdělovat, že nestihl vše napsat. Vhodnější je, když alespoň občas pedagog situaci průběžně monitoruje (podívá se žákovi přes rameno nebo žák naznačí nonverbálně, např. smluveným gestem, že potřebuje více času apod.). Rozhodně ale není možné, aby u žáka stál po celou dobu, jak si někteří rodiče představují. U těžkých poruch pak tuto roli plní asistent pedagoga.

Žák navíc mívá **snahu ztotožnit se s ostatními spolužáky**, dokázat to, co ostatní. Nej-dostupnější pro ně je **ztotožnit se s nimi v kvantitě**, protože dosažení obdobné kvality mu připadá nereálné. Proto si „vypomáhá“ různým způsobem, aby stihl napsat vše – **píše bez průběžného zdůvodňování gramatických jevů** (např. pravopis i/y doplňuje nahodile, tipuje, píše pouze „i“ apod.). Fixuje si tak návyk psát bez zdůvodňování, případně i foneticky. Proto se někdy stává, že žák (zvláště starší – časté je to u žáků 2. stupně ZŠ) na otázku, zda stihá ve škole diktáty, odpovídá, že ano. Teprve při podrobnějším rozboru velmi často vychází najevo, že je stihá pouze „napsat“, ale již se nestačí věnovat pravopisu, takže jsou jeho písemné práce plné chyb. Typický je stále se opakující příklad z praxe: „Stačíš napsat všechno?“ „Ano.“ „A zkontrolovat?“ „No to už ne“.

V MATEMATICE může dysgrafie negativně ovlivnit výkon žáka i **nesprávným zapísáním číslic** (záměny tvarově podobných) nebo čísel (pořadí číslic, nesprávný posun v prostoru apod.). Žáci s dysgrafií často potřebují **více času i na osvojení a zapamatování zápisu řešení slovních úloh, geometrických zápisů** apod. V některých případech

po sobě **nedokážou** tyto **zápisy ani správně přečíst**, a tudíž s nimi následně správně pracovat. Často se dopouštějí **zbytečných chyb**, protože se ve svých zápisech nevyznají, nepřečtou (nebo spíše „nevyluští“) je správně apod. – hodnocení jejich výkonu pak může být v důsledku těchto negativních dopadů neobjektivní.

Dysgrafie u některých žáků postihuje pouze proces psaní. Častěji ale mívá **vliv i na další formy grafického projevu**. Ovlivňuje pak zejména **rýsování**, a tím pádem výkon v matematice – **geometrii**. Žáci **nedovedou rýsovat přesně**, nedodržují správné tvary, nedotahují či přetahují, mají tzv. „těžkou ruku“ – na tužku příliš tlačí, rýsovaná čára je pak příliš silná, někdy až „vrytá“ do papíru. Potíže mívají i při práci s kružítkem – drží je příliš pevně, nedokážou s ním lehce manipulovat, padá jim z ruky. **Rysy těchto žáků mívají výrazně sníženou kvalitu** i vlivem častého gumování ve snaze napravit chybu. Působí tak značně neesteticky, bývají rozmazané, ušpiněné. Žáci **s dyspraxií** mívají navíc **obtíže i při rýsování na tabuli**, kdy nezvládají manipulaci s velkými modely pravítek, trojúhelníků a kružítek. Ponejvíce také, když se dysgrafie kombinuje i s dyspraxií.

Na základní škole a zejména pak **na středním stupni škol technického nebo uměleckého zaměření** dysgrafie často negativně ovlivňuje **úroveň rysů, grafů, náčrtů, nákresů, plánů, projektů a technického psaní a kreslení**. Může mít vliv i na snížený výkon v oblasti výtvarné výchovy, pokud je vyžadována přesná kresba nebo malba. **Někteří žáci s dysgrafií, kteří mají potíže při psaní, dokážou ale kvalitně rýsovat i kreslit nebo malovat. Proto dysgrafie nemusí být vždy kontraindikací při výběru středních škol technického nebo výtvarného zaměření**. To je třeba mít na mysli při **kariérovém poradenství** a **je nutné postupovat ryze individuálně**. Žák tedy může trpět dysgrafií, ale nemusí mít dyspexii – poruchu výtvarných schopností. V některých případech ale bývají postiženy oblasti obě. **Kresba** takového žáka bývá nápadně **obsahově chudší, formální zpracování je jednodušší**, často **odpovídá vývojově nižší věkové kategorii**.

Někdy bývá u žáků s dysgrafií celkově **snížená i schopnost vyjádřit se písemně** (čímž dochází k negativnímu zkreslení obsahu a následně i k neobjektivnímu hodnocení) – např. při samostatné formulaci odpovědi u slovních úloh, v naukových předmětech, v písemné formulaci svých myšlenek, při psaní referátů, ve slohových pracích apod. Na středních školách pak mívají tito žáci potíže např. při psaní slohových prací, při přípravě na písemnou část maturitní zkoušky.

Někteří **jedinci s dysgrafií, kteří jsou i dyspraktičtí**, mívají na druhou stranu **obtíže i při psaní na počítači**. Píší pomalu, zaměňují i zde písmena. **To, co pro jiné žáky s dysgrafií je kompenzační pomůckou, zde přináší další obtíže**. Je to způsobeno poruchou koordinace pohybů, poruchou jemné i hrubé motoriky a senzomotorické koordinace, účastní se zde většinou i porucha pravolevé a prostorové orientace. Tato kombinace ale není naštěstí tak častá.



Dívka s diagnostikovanou dysgrafií a dyspraxií studovala střední školu s ekonomickým zaměřením, kde měla jako vyučovací předmět psaní na stroji, ve kterém měla velké potíže. Střední škola měla ale po vysvětlení její problematiky pro její obtíže určité pochopení a nakonec její výkon hodnotila s tolerancí, protože v ostatních vyučovacích předmětech měla velmi dobrý prospěch. V současné

době je již tato dívka dospělá, vystudovala vysokou školu ekonomickou, pracuje jako úspěšná manažerka a texty jí na počítači píše asistentka. A pokud si je píše sama, smířila se s tím, že jí to déle trvá a že musí více opravovat: „Zaplať pánbůh za počítače a korektory, psaní na stroji na střední byla moje noční můra!“ jak se sama vyjádřila.

Žáci mohou mít také problém, pokud se mají učit pouze ze svých zápisů v sešitech – ty jsou většinou nečitelné, nepřehledné, chaotické, neúplné, obsahují řadu chyb, zkomolená slova apod. a bývají pro následné učení použitelné jen omezeně nebo jsou zcela nepoužitelné, což se týká zejména **NAUKOVÝCH PŘEDMĚTŮ**. Učitelé si pak stěžují nejen na kvalitu písma, ale i celkovou úpravu sešitů – zápisy působí chaoticky, jsou hůře čitelné, úprava je poznamenána i častým gumováním nebo „zmizikováním“, sešity mívají tzv. oslí uši, bývají někdy i potrhane (nezřídka se stane, že žák větším tlakem na psací náčiní protrhne papír). Časté bývají poznámky učitelů typu „Piš lépe!“ nebo „Úprava!“ – v případě žáků s dysgrafií jednak zcela zbytečné, jednak i demotivující a tak jako tak nevedoucí k cíli, stejně jako několikanásobné přepisování textu.

Je nasnadě, že dysgrafie tedy v podstatě zasahuje téměř **VŠECHNY VYUČOVACÍ PŘEDMĚTY** (i v hudební výchově si musí žáci zapisovat noty nebo texty). Jak již bylo řečeno, mnohdy porucha proniká i do schopnosti **rýsování, kreslení, malování (dyspinxie)**. Pokud je navíc **kombinovaná s dyspraxií**, mívá žák obtíže i **při tělesné a pracovní výchově**.

Je-li **způsob ověřování vědomostí** žáků ve škole zaměřen především, nebo dokonce pouze na písemnou formu, dosahují tito žáci často nižších výsledků, negativně ovlivněných projevy dysgrafie (takže např. i v naukových předmětech, kdy učivo ústně ovládají, při písemném ověřování dosahují neadekvátních, horších výsledků či zcela selhávají). **Pokud nemají možnost projevit své vědomosti ústně a dosáhnout tak často podstatně lepších výsledků, mohou se zcela zbytečně stát neúspěšnými žáky!**

Při domácí přípravě pak bývá potíž v tom, že žáci neradi a s nechutí, často až **s odporem vykonávají úkoly, které jsou v písemné formě** – mívají tendenci je vykonat co nejrychleji, aby měli nepříjemné psaní co nejdříve „za sebou“, a tudíž kvalita písma utrpí ještě více. Rodiče i učitelé se pak zlobí, že i když žák měl na psaní čas a klid, kvalita písma se nezlepšila.

Jak již bylo výše uvedeno, potíží také bývá, že si žáci s dysgrafií **nedokážou často ani zaznamenat kvalitně a čitelně vše, co potřebují** (třeba do záznamníků, diářů) – týká se to potřebných pomůcek na vyučování, domácích úkolů, toho, co se mají naučit, apod. Při domácí přípravě pak nevědí, jaký úkol mají udělat, co si mají připravit, donést, naučit se. Nezřídka se i stává, že si zaznamenají sice relativně čitelně, ale pouze část potřebného, a výsledek je stejný – nevědí, co mají dělat, a rodiče pak obvolávají jejich spolužáky nebo jejich rodiče, aby zjistili „co a jak“, aby žák neměl ve škole zbytečné problémy.

Dá se tedy říci, že porucha ovlivňuje celý školní život žáka a perspektivně nejen jej – i v dospělosti mívá člověk problémy **v praktickém životě** s tím, že si nestačil vše potřebné zapsat nebo že své zápisky po sobě nepřečetl, nebyly čitelné pro ostatní (mnozí lidé s dysgrafií

přímo trpí, mají-li vyplňovat ručně např. úřední formuláře, někdy stačí jen předvádět několikrát v bance svůj podpisový vzor apod.).

Velmi důležitým, často i rozhodujícím faktorem je **přístup** ostatních **k žákovi s dysgrafií** (vyučujících, spolužáků, rodičů, starších sourozenců atd.). Při nedostatečné osvětě či nerespektujícím přístupu některých vyučujících nebo i rodičů narážejí na nepochopení, jsou **nuceni psát úkoly nanečisto nebo je přepisovat**, jsou jim **snižovány známky za nižší kvalitu**. Často jsou nuceni psát úkoly „navíc“ nebo opisovat dlouhé texty, aby se tzv. „rozepsali“. Přitom **jediným „efektem“ bývá stále se snižující kvalita písma a vznik odporu ke psaní**, potažmo i ke školní práci. Jejich dosavadní snaha nebývá registrována, případně není dostatečně či přesvědčivě oceňována.

Žáci s dysgrafií mohou být díky nepochopení či neznalosti problematiky SPU považováni za „lajdáky“, kteří se dostatečně nesnaží, dělají naschvály apod. (zaznamenaly jsme i situace, ve kterých se tito žáci stávali pro svůj „škrabopis“ terčem posměchu ostatních spolužáků). To může vést následně k dalšímu zhoršování kvality – žáci chtějí mít psaní rychle za sebou, zvýšené úsilí, které by museli vynaložit na často jen mírné zlepšení, již považují za zbytečné, **vlivem neúspěchů rezignují**.

Žáci s dysgrafií vnímají **akt psaní jako problém**, a tím se **jejich stres ještě prohlubuje**. Tím více nedokážou rychle provádět všechny operace, které jsou nutné pro správné psaní. Protože vlastní psaní pro ně často znamená **zvýšené úsilí**, jsou **rychleji unavitelní** (při psaní delšího rozsahu se proto obtíže často vystupňují – „pohoří“ např. u čtvrtletních písemných prací). Patrně bývá i **psychické napětí** v průběhu psaní (u některých žáků jsme zaznamenaly např. abnormální potivost ruky – žáci museli při psaní používat papírové kapesníčky, aby se nepromáčel list v sešitě).

Někdy proto **nebývá vůbec jednoduché rozlišit projevy poruchy, její důsledky a nedostatečnou snahu žáka** (zvláště u žáků na 2. stupni ZŠ). Ta však může být reakcí na dosavadní negativní zkušenost žáka, rezignaci na psaní.

Problémem je i to, že vzhledem k výše uvedeným možným obtížím dochází k tomu, že žák přestává mít po určité době opakovaných neúspěchů zájem o psaní, případně i kreslení, rýsování. To se pro něho stává nutným zlem. Někteří žáci se dopracují až k **odporu ke psaní. Ztrácejí motivaci, nevěří v možnost zlepšení**. Často se přidávají i **psychické potíže**, když žák stále slyší, že „škrábe jako kocour“ (někdy i horší výrazy), v 1. třídě bývá jeho psaní hodnoceno razítkem s „prasátkem“, případně se v sešitě neustále opakují červeně napsaná slůvka „Písmo!“, „Úprava!“ apod. Důsledkem je pak opravdu ztráta motivace ke psaní, rezignace. Postupně se přidávají pocity trapnosti, nedostačivosti, neschopnosti, které následně trvají třeba i po celý život. I dospělí se pak stydí, když musí na veřejnosti něco napsat (poměrně „zábavnou“ záležitostí jsou v poslední době již zmíněné podpisové vzory, nyní ale psané speciální tužkou a převáděné na elektronickou formu, což dysgrafik téměř nezvládá).

Pokud tedy opět shrneme stav, ke kterému jedinci s dysgrafií – od prvotních problémů s osvojováním písma v prvních ročnících základní školy a problémů s kvalitou a chybovostí

v písemném projevu v ročnících vyšších – dospějí, můžeme u nich na 2. a 3. stupni vzdělávání pozorovat tyto varianty dopadů jejich poruchy na školní výkon:

- a) **snížená kvalita písma a úprava písemného projevu**, případně celého **grafického projevu** (geometrie, rýsování, kreslení) – kompenzace pomocí tzv. psané formy tiskacího písma, psaní na PC, nezahrnování snížené kvality, úpravy písma a chyb vzniklých časovým stresem do hodnocení, preference ústního ověřování znalostí;
- b) **pomalé tempo psaní** – kompenzace pomocí psaní na PC, poskytování zvýšené časové dotace na napsání a kontrolu zadané práce, snížení objemu písemné práce – redukce množství zadávané práce. ■

2.1.3 DYSORTOGRAFIE A DOPADY NA VZDĚLÁVÁNÍ

TYPICKÉ OBTÍŽE

Typické obtíže

Žáci s dysortografií mívají díky výše uvedené problematice obtíže **nejen v ČESKÉM JAZYCE, ale velmi často i při osvojování CIZÍHO JAZYKA**, protože i zde je pro optimální výuku předpokládána kvalitní schopnost fonemického sluchu, zvl. schopnost sluchové diferenciaci. Dále ale i v **NAUKOVÝCH PŘEDMĚTECH** nebo třeba **MATEMATICE**, pokud si musí zaznamenávat učivo formou diktování (bez zrakové opory – tj. diktovaný text nevidí, pouze slyší).

Každému z nás se jistě někdy stalo, že musel reagovat na rozhovor vedený v místnosti, kde byl hluk. Ať už to byla přednášková místnost, do které z otevřených oken byl slyšet hluk z ulice a přehlušoval slova přednášejícího, nebo rozhovor s úředníkem v bance či na poště, kde je komunikace zkreslována přepážkou mezi hovořícími a šumem v místnosti. V takové situaci **slyšíme, že nám druhý něco říká, ale nerozumíme přesně, co říká**, dochází ke zkreslování, sluchovým klamům. Výraz „slyším, ale nerozumím“ přesně vystihuje takovou situaci. Vzpomeňte si na pocity, které jste v takovou chvíli prožívali, zvláště potom, co jste požádali o zopakování informace, a opět jste jí nerozuměli, nezachytili ji celou nebo jste jí porozuměli nesprávně. Většinou se člověk cítí trapně, nemožně. Má pocit, že si o něm ten druhý musí myslet, že je hloupý nebo neschopný.

Přesně takové pocity prožívají žáci s dysortografií zejména **při psaní diktátů**, při kterých pak dochází ke komolení slov vlivem sluchových záměn hlásek (znělých a neznělých hlásek, např. včela – fčela, sníh – sních, dub – dup), dále i podobně znějících slabik, zejména slabik di-ti-ni / dy-ty-ny (nyný začínají školní prázdniny – nyní začínají školní prázdniny). Dochází i k vynechávkám či přidání hlásek ve slovech se shluky souhlásek (barevná koska – barevná kostka, čtvrtci – cvrčci, kapky rosy se třepatí – kapky rosy se třpytí), nesprávnému umístění diakritických znamének či jejich vynechání (z nebe padala vlahá – z nebe padala vláha, stojí tam váha – stojí tam a váhá), psaní slov dohromady s předložkou (vokně – v okně) či celkově slov ve větě dohromady apod. A pokud je pak **na diktovaném závislá další činnost, žák nerozumí tomu, co napsal, neví, co dělat**.

Trpí tak celkově i **zaznamenávání diktované informace** – např. zadání dané práce, instrukce, jak danou činnost vykonat. Problémy vyvstávají ale i v matematice při tzv. „pětiminutovkách“, kdy jsou žákům diktovány příklady a oni pracují bez zrakové opory (zvláště je-li porušena zároveň i krátkodobá sluchová paměť, žákům pak činí obtíže zapamatovat si i samotné zadání příkladů).

Tito žáci mívají problémy i **při zaznamenávání domácích úkolů či pomůcek** na vyučování nebo zapisování krátkých **sdělení** pro rodiče do žákovské knížky, pokud nejsou informace zaznamenány učitelem na tabuli, ale pouze diktovány. Nezřídka se stává, že si žáci zaznamenají něco úplně jiného nebo jim některé informace chybějí. V praxi jsme zaznamenaly sdělení v žákovské knížce pro rodiče o konání nějaké akce, kdy díky vynechávkám písmen a zkomolení slov postrádalo sdělení zcela význam – proto je vždy nutné **ověřovat, zda nedošlo ke zkreslení informace, případně dávat žákům informace předtištěné** nebo je alespoň **zaznamenat na tabuli**, protože při opisu většinou již k tak velkému zkreslení nedochází (pokud se nejedná o kombinaci s dyslexií).

Starší žáci pak mívají potíže i **v naukových předmětech, pokud jsou zápisy diktovány**. Stejně tak někdy i studenti na středních nebo i vyšších školách, kdy si musí učivo sami zaznamenávat (zde může pomoci např. **použití diktafonu, MP3** apod.).

Někteří žáci mívají obtíže i v situacích, kdy musí rychle zareagovat na nějaký pokyn, příkaz (např. v tělesné výchově), často **nevnímají pokyn správně nebo dostatečně pohotově** a jsou dezorientováni. Žáci s poruchou pozornosti mívají z velké míry i poruchu v oblasti krátkodobé sluchové paměti (váže se na poruchu pozornosti) – u těch je třeba **pokyny často několikrát zopakovat**, případně volit **pokyny jednodušší** (měly by se týkat pouze jedné věci, není vhodné hromadit více informací najednou), a ještě navíc **ověřit, zda žák pochopil pokyn správně** a vykonává to, co má vykonat. **Výhodné je i pokyny zapsat, vyjádřit obrázkem apod.**

Obtíže se mohou objevovat i **v situacích, kdy má žák pohotově reagovat v rozhovoru** – někdy díky omezenému jazykovému citu a menší slovní zásobě mívá **problémy s pohotovou výbavností pojmů, s výběrem adekvátního výrazu nebo vhodnější, přiléhavější formulace**.

Žáci s dysortografií mívají také díky poruše fonematického sluchu, sluchové percepce obtíže i **při výuce cizích jazyků**, a to **zejména těch, které jsou z velké míry závislé na sluchovém vnímání a rozlišování, kde se výrazně liší psaný projev od mluveného**. Proto většina žáků s dysortografií mívá také problémy při výuce cizího jazyka, zejména prvního povinného anglického jazyka. Potíže mívají, zvláště když mají **reagovat na mluvené slovo**, které nedokážou dobře rozlišit, diferencovat – slyší je jinak, než bylo vysloveno. V praxi jsme zaznamenaly např. chlapce, který se styděl za to, že se ptal paní učitelky, co je to „nůn“, že se to slovíčko ještě neučili, a ostatní žáci se mu smáli, protože paní učitelka vyslovila „moon“, a toto slovo pochopitelně žáci už znali.

Potíže pak nastávají i **v písemném projevu**, protože žák pak **píše tak, jak diktované slyší** (tzn. chybně), případně jak sám vyslovuje, tj. foneticky (be – bí, my – máj, too – tú apod.). S narůstajícími problémy pak žák přestává zvládat jak širší slovní zásobu, tak i správnou

stavbu věty a má potíže i s **překladem z češtiny do angličtiny a zpět. Z primární problematiky** se tak stává **problematika sekundární**, kdy žák přestává zvládat výuku cizího jazyka a leckdy na výuku zcela rezignuje. Problémem bývá i **proces automatizace cizího jazyka**, který je **náročnější a dlouhotrvající**.



Sdělovala dívka s dysortografií navštěvující 9. třídu: „Zpočátku, když bylo učení jednoduché, tak to ještě šlo. Dobře se mi učí něco, co je logické, a angličtina je logická – ale jen do určité doby. Zvládala jsem to, než přišla nepravidelná slovesa a ‚výjimky z výjimek‘ a všelijaké ty časy, pak jsem se v tom prostě začala topit a měla jsem pocit, že to už nezvládnou. Trochu mi pomohlo, když mi poradili, abych se učila celé fráze a nepřemýšlela o tom, abych se prostě naučila rychle reagovat frází na určitou situaci. Takže se mi pak stalo, když jsem uviděla na ulici cizince s mapou, že jsem se sebevědomě zeptala: „May I help you?“ To ze mě vypadlo úplně automaticky, ale pak jsem už musela zapojit do vysvětlení cesty i ‚ruce a nohy‘ – zvládla jsem to, ale moc jsem se styděla. Teprve za chvíli mně došlo, jak jsem to v té angličtině měla vlastně říct.“

Studentka v maturitním ročníku se svěřovala s obtížemi při přípravě na maturitní práci k poslechu textu: „Pracovali jsme s textem, který jsme poslouchali z cédéčka, a já to vůbec, nedala! Měla jsem pocit, že rozumím každému pátému slovu a že mi to vůbec nedává smysl. Přitom když paní profesorka mluví, tak jí většinou rozumím. Pak jsem si to doma pustila do sluchátek a bylo to lepší. Taky jsem zjistila, že když se mluví pomaleji, tak taky víc rozumím. Přitom tu angličtinu jinak jakžtakž zvládám. Jen neumím rychle reagovat a potřebuji, aby na mě mluvili pomalu a měla jsem čas si to rozmyslet. I když tomu věnuju hodně času, stejně to mám takhle...“

Vzhledem k tomu, že anglický jazyk, případně k němu druhý cizí jazyk je v současné době často nutností ke zvládnutí středoškolského a vysokoškolského vzdělání, jsou jedinci s dysortografií handicapováni více či méně (podle závažnosti poruchy a kombinace s dalšími faktory) v této oblasti. Nelze k nim totiž přistupovat s pouhou tolerancí k jejich obtížím – **je nezbytné hledat způsob, jak jim usnadnit výuku cizího jazyka** a jak prolomit bariéru, kterou pro ně cizí jazyk znamená – jak je naučit zvládnout jazyk, aby je neomezoval v dalším studiu. Pomoci mohou speciální programy pro výuku cizího jazyka u žáků a studentů s dysfunkcemi, intenzivní a specializované mimoškolní jazykové kurzy, letní tábory s výukou cizího jazyka, výměnné pobyty apod.



Chlapec s diagnostikovanou dysortografií měl – i přes kvalitní intelektové schopnosti, které byly nadprůměrné – velké potíže s výukou cizího jazyka již na prvním stupni základní školy. Jeho potíže byly ve škole „tolerovány“ – byla preferována ústní forma ověřování jeho znalostí. To bylo sice správné, ale ústní forma se omezila pouze na reprodukci básniček, písniček a opakování jednoduchých slovíček. V písemném projevu bylo respektováno, že chlapec píše foneticky, jak slyší – což bylo zpočátku také správné, ale chlapec nebyl veden k tomu, aby si postupně osvojil správný pravopis. Nebyl veden ani k tomu, aby byl schopen konverzovat, přeložit text. V tomto trendu se pokračovalo i na střední škole, kdy příliš „asertivní“ rodiče „tlačili“ školu ke stejným „úlevám“,

jako měl chlapec na škole základní. Z cizího jazyka v té době nematuroval. Selhal ale pak zcela zbytečně při vysokoškolském studiu, kdy nejenže byla povinná zkouška z cizího jazyka, ale kdy byl závislý i na studiu cizojazyčných textů, kterým nerozuměl a z kterých se nedokázal učit.

Dopad nezvládnutí výuky cizího jazyka se nepromítá jen do možnosti optimálně studovat střední nebo vysokou školu, ale i **do praktického života** – často se setkáváme s dospělými, kteří přijdou o možnost dobrého zaměstnání, pokud neovládají cizí jazyk v aktivní nebo alespoň pasivní formě, mají potíže při cestování, komunikaci se zahraničními partnery, klienty, ale i v situacích, kdy si mají přečíst návod, instrukci v cizím jazyce na nějakém výrobku apod.

Je také nutné si uvědomit, že **obtíže žáka s dysortografií se neomezují pouze na písemný projev a pravopis jako součást vyučovacího předmětu český nebo cizí jazyk** (jak již bylo v úvodu této kapitoly naznačeno), ale **pronikají DO VĚTŠINY VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTŮ** (i do mnoha oblastí lidské činnosti), kde je žák závislý na zápisech formou diktátu a v podstatě i na celkové úrovni písemného projevu. Jedná se tak třeba i o **naukové předměty** a na středních školách o **odborné předměty**, kde je učivo mnohdy diktováno a žák je musí zaznamenat někdy dokonce jen na základě poslechu. Žák s dysortografií může být handicapován i **při diktovaných zápisech** do záznamníků, žákovských knížek apod. Obtíže mívá i **v matematice**, pokud je zde závislý pouze na slyšeném (již zmíněné pětiminutovky, ústně zadávané slovní úlohy nebo celkově příklady k vypočítání). V konečném důsledku může i **neadekvátně reagovat na pokyn nebo ústně podávanou informaci**, protože jí nemusí správně porozumět (negativní dopad může mít i snížený jazykový cit) a vykoná pak třeba něco jiného – dochází tak k nedorozuměním, potížím v komunikaci.

U žáků vždy **záleží na typu a síle poruchy** – u některých žáků se jedná jen o drobné obtíže (např. občasné chybování při psaní formou diktátu), u některých o obtíže silné a komplikované, kdy dochází k vysoké chybovosti při psaní diktátu a k velkému zkreslování informací, pokud jsou diktovány.

Pokud tedy opět shrneme stav, ke kterému jedinci s dysortografií dospějí, můžeme u nich na 2. a 3. stupni vzdělávání pozorovat **vliv primární a sekundární problematiky na praktické používání pravopisu**:

- a) **primární problematika – typické specifické chyby plynoucí z poruchy** (vynechávky písmen a diakritických znamének, nesprávné užití i/y ve slovech se slabikami di-ti-ni / dy-ty-ny, záměny hlásek a slabik sluchově podobných, psaní slov dohromady atd.) – tyto specifické chyby nezahrnujeme do hodnocení, ale pomocí reedukačních metod se snažíme o co největší kompenzaci této problematiky;
- b) **sekundární problematika – neschopnost nebo pouze částečná schopnost použít osvojená pravopisná pravidla v písemném projevu** – kompenzace ústní formou ověřování znalostí žáka, používáním PC s korektorem pravopisu, používání přehledů a pravidel pravopisu, vedení žáka ke zvládnutí pravopisných pravidel pomocí speciálních přehledů pravopisu pro dysortografiky (často zjednodušených, vizualizovaných). ■

2.1.4 DYSKALKULIE A DOPADY NA VZDĚLÁVÁNÍ

TYPICKÉ OBTÍŽE

Typické obtíže

Žáci s dyskalkulií budou mít **obtíže nejen v matematice, ale všude tam, kde se matematiky** (matematických operací, čísel a číslic) **užívá**, to znamená zejména v **chemii a fyzice**, ale i v **zeměpise** při určování různých souřadnic a vzhledem k problematické prostorové orientaci i při práci s tzv. slepými mapami, dále např. v **dějepise** – chápání časové osy, používání letopočtů apod. Problémy pak mívají vzhledem k obtížím v prostorové orientaci i v **geometrii**, kdy jim činí potíže přesné rýsování geometrických tvarů (zvláště pak v kombinaci s dysgrafií), a dále při výpočtech objemů a obsahů těles a celkově i při činnostech, kde bude třeba pracovat s dobrou prostorovou představivostí (na vyšších stupních vzdělávání pak např. v trigonometrii, vektorové grafice apod.).

Pokud se **dyskalkulie** vyskytuje **v kombinaci s další specifickou poruchou učení**, objevují se následující obtíže:

- **dyslexie** – nesprávné čtení číslic, čísel a operačních znaků, posuny v prostoru při písemném sčítání, odčítání atd., obtíže při řešení zejména slovních úloh (v důsledku chybného přečtení nebo nepochopení zadání);
- **dysortografie** – nesprávné zaznamenávání číslic a čísel při psaní formou diktátu, stejně tak diktovaných zadání slovních úloh, obtíže při formulaci odpovědí u slovních úloh;
- **dysgrafie** – nesprávné zapsání číslic a čísel, celkově snížená kvalita záznamu a zápisu slovních úloh (včetně dodržování zápisu řešení), obtíže v geometrii při rýsování; dítě často chybí i v důsledku chybného zápisu nebo snížené kvality vlastního zápisu.

Dyskalkulie ale způsobuje i **obtíže v běžném životě** – žáci mívají potíže s **odhadem a určováním času**. Často mívají potíže i v určování času podle ciferníku hodinek, někteří dyskalkulici i v dospělosti raději užívají hodinky digitální. (Velkou „pastí“ je pak **v angličtině představa určení času pomocí slovíček „past“ a „to“** – žákům představa určení čtvrt hodiny do ... nebo čtvrt hodiny po ... činí problémy i v češtině, natož v angličtině.)

Potíže mívají i s **odhadem vzdáleností**, s **odhadem množství** (např. váhy, míry). Velmi obtížné jsou pro ně i **převody jednotek**. Typické bývají již zmíněné **obtíže spojené s představou prostoru a prostorovou orientací** – žáci se ztrácejí v přírodě, ve městě, nedokážou se orientovat v budově apod. Když se např. vracejí stejnou cestou (ale v opačném směru), vnímají ji jako zcela novou a neumějí využít předchozí zkušenosti. Stejně obtíže mohou mít, absolvují-li cestu za světla a poté za tmy. Někteří žáci mívají potíže i při **orientaci na mapě a určování směru trasy podle mapy**.



Na otázku poradenského pracovníka matce při diagnostice dyskalkulie, jak se dcera (dívka v 7. třídě) orientuje třeba v přírodě nebo ve městě, odpověděla maminka: „V přírodě si ji vůbec netroufnu nechat samotnou. Když jsme jeli do lesa na houby, ztratila se nám už snad tak deset metrů od zaparkovaného auta.“

Problém má i u nás v satelitu, přestože jsou tam ulice perfektně orientované, kolmé na sebe, bloky domů v podstatě v takových jasných čtvercích. Tak i tam se ztrácí doted', i když jde venčit psa. Naštěstí ten pes trefí domů.“

Žáci s dyskalkulií často trpí **psychickým blokem** vůči matematice, který vzniká působením dlouhodobých neúspěchů. Žák si pak v matematice přestává věřit, rezignuje na práci v ní, má pocit, že nemá cenu se snažit cokoli spočítat, když to stejně bude špatně nebo tomu nebude rozumět. Často proto tito žáci „vzdávají“ práci předem, aniž by se snažili alespoň něco spočítat – např. odevzdají nevyplněnou písemnou práci. Spousta žáků trpí obavami, strachem z matematiky (často žáci s dyskalkulií sdělují, že mají strach nebo nepříjemné pocity, když jen vidí jakékoli číslo – „Fuj, číslo!“). Když se k těmto pocitům připojí i necitlivý přístup ze strany učitele (bohužel se i v současné době setkáváme s tím, že žáci s dyskalkulií bývají považováni prostě za hloupé a diagnóza dyskalkulie je brána jako „zástěrka“, která má skrýt celkovou nedostačivost žáka), následky pak trvají i do dospělosti.

Situaci žáků s dyskalkulií zhoršuje i v odborných kruzích obecně rozšířený postoj, že dyskalkulie se dá diagnostikovat až od 3. třídy a do té doby se s tím nedá moc dělat (ale dyskalkulické obtíže je možné diagnostikovat již dříve a velmi napomůže započít reedukaci co nejdříve) – žák se tak ocitá v situaci, kdy jeho spolužáci dělí a násobí již i v řádu vyšších čísel a oni se, když byla konečně provedena diagnostika, v reedukaci vracejí na úroveň leckdy předčíselných nebo primárních číselných představ (orientace v číselné ose do 10 a přechod přes ni), což jim připadá hodně potupné a leckdy reedukaci sabotují sami, popř. i jejich rodiče, kteří nechápou, že nejsou vytvořeny základy pro výuku matematiky a představují si rychlejší reedukační postup. Obtížné bývá skloubit i reedukační postup s výukou matematiky ve škole. To mívá za následek selhávání těchto žáků v matematice – pokud ne na prvním stupni ZŠ, tak na druhém stupni již určitě – to pak **handicapuje** tyto žáky **ve výběru studijních oborů a následně i povolání**.

Pokud shrneme obtíže, ke kterým žák s dyskalkulií postupem času často dospěje, můžeme na 2. a 3. stupni vzdělávání pozorovat u nich tyto **varianty dopadů** jejich **poruchy na školní výkon**:

- a) **snížená schopnost až neschopnost samostatně počítat** – kompenzujeme ji využíváním názorných pomůcek, názorné číselné osy a různých druhů počítadel – jednotkového, desítkového, stovkového..., hranolů pro dyskalkuliky, využíváním kapesního kalkulátoru a poskytováním průběžné dopomoci a vedení při výpočtech, nutný je souběh reedukačního nácviku a vytvoření individuálního vzdělávacího plánu;
- b) **částečná schopnost samostatně počítat** – kompenzace pomocí využívání kapesního kalkulátoru pro urychlení zejména složitějších výpočtů, poskytování vyšší časové dotace na práci, častější zpětná vazba a podpora žáka při počítání;
- c) **plná schopnost počítat** – většinou je ale třeba stále poskytovat vyšší časovou dotaci na činnosti, kdy žák bude závislý na počítání s občasnou kontrolou správného postupu a upozorněním na případné „zbytečné chyby“, které vznikají v důsledku překonávané dyskalkulie.



V poradenském zařízení sdělovala studentka vysoké školy humanitního zaměření: „Matematika nikdy nebyla ‚moje hobby‘, na prvním stupni jsem ji ale ještě dobře zvládala, na vysvědčení jsem mívala dvojku, jen jsem prostě nestíhala vypočítávat včas ‚pětiminutovky‘ nebo různé soutěže mezi dětmi na rychlost. Na druhém stupni začalo ‚přituhovat‘, stále jsem měla na vysvědčení z matematiky dvojku (vždy jsem mívala ‚vyznamenání‘), ale zejména ke konci druhého stupně byla už dost ‚vydřená‘ – dělala jsem zbytečné chyby, zmatkovala i z obav z matematiky, nestíhala jsem výpočty včas a postupně se v tom prostě topila. Na závěrečném vysvědčení z deváté třídy jsem už ale měla trojku. Protože jsem se bála gymnaziální matematiky, šla jsem studovat na školu humanitního směru. Tam jsem měla štěstí, že přísná ‚matikářka‘ po prvním pololetí odešla na mateřskou dovolenou a my dostali hodného pana profesora, který, když viděl, jak se trápím, ale snažím se, tak mi dával trojky ‚z milosti‘. Byly to ale jediné trojky. Vysokou školu jsem opět zvolila humanitního směru, z matematiky jsem měla zkoušku jen v prvním ročníku. Ale i to bylo velké trápení – chodila jsem často na konzultace k vyučující a kvílela, že jsem ‚úplně blbá na matiku‘. A ona tenkrát řekla ‚historickou‘ větu: ‚Vy nejste blbá na matiku, vy jenom nemáte základy. Logicky vám to myslí dobře. Možná máte dyskalkulii.‘ A tak jsem tady a už vím, v čem je problém, a jsem moc ráda, že nikdy není pozdě s tím začít něco dělat.“■

2.2 DOPADY SPECIFICKÝCH PORUCH CHOVÁNÍ NA VZDĚLÁVÁNÍ

TYPICKÉ OBTÍŽE

Typické obtíže

Základní i sekundární projevy syndromu ADHD způsobují **problémy žákům při školní práci i při domácí přípravě**. Vznikají pak zbytečné potíže nebo i chyby, a to jak v písemném projevu, při čtení, tak i při mluvním projevu, např. při ústním zkoušení nebo při komunikaci.

Vzhledem k rozkolísané a snadno unavitelné **pozornosti** mívají žáci potíže při vyučování, protože se nedokážou na činnost déle soustředit – snadno se nechají vyrušit jakýmkoli podnětem. Nejsou odolní vůči vlivu vedlejších, rušivých podnětů. Nedokážou dostatečně rozlišit nepodstatné podněty a utlumit své reagování na ně, nevyberou si z přemíry ostatních podnětů to, co je důležité, podstatné. Pozornost žáků s ADHD bývá proto označována jako nevyběrová – žák relativně „dává pozor na všechno“, nedokáže odlišit podstatné od nepodstatného, a v důsledku toho dochází k vytěsňování některých informací, takže si žák zapamatuje jen některé. Ty jsou pak v podstatě náhodně uloženy v paměti. Může se tak jednat o informace, které nemusí být důležité, a naopak může dojít k vytěsnění důležitých informací. **Trpí tak nejen schopnost získávat nové informace (učit se), ale i si je zapamatovat a následně vybavit z paměti**, zejména když je nutné pohotovité vybavení. **Jejich schopnost učit se je tím oslabena.**

Vzhledem ke kolísání schopnosti koncentrovat pozornost dochází i ke **kolísání školní výkonnosti** – proto tito žáci často ve škole podávají **nerovnoměrné výkony** – jednou mají hezké známky, jindy třeba i v tomtéž učivu selhávají. Kolísání schopnosti koncentrace pozornosti má tedy negativní dopad i na výkonnost žáků, což následně negativně ovlivňuje i schopnost učení žáků, jejichž **výkonnost pak neodpovídá jejich schopnostem**. Trpí také rozsah pozornosti, který je neadekvátní, často příliš malý. Žáci jsou pak schopni přijmout pouze omezené množství informací, čímž opět **trpí jejich schopnost učení a je ovlivněna i schopnost zapamatování si nových informací**. V případě, že dojde k zakolísání nebo výpadku pozornosti, nedojde k zapamatování informace vůbec.

Pro žáky se **syndromem ADD** bývá také typické, že u nich dojde k ulpění pozornosti na jednom podnětu, kdy se od něj těžko odpoutávají. Žák se dlouho nemůže odpoutat od pro něj zajímavého, poutavého podnětu a soustředit se na něco jiného – např. najednou začne znovu mluvit o tom, o čem se hovořilo před chvílí, stále se k danému tématu vrací, ačkoli je již uzavřeno, nebo následující úkol řeší stejným způsobem jako ten předcházející, stereotypně opakuje minulou chybu apod. Zdržuje se pak při školní práci a **nedokáže vše vypracovat včas**, popř. neví, co má dělat, a budí dojem, že tzv. „nedává pozor“. I tímto je negativně ovlivněna schopnost učit se.

U žáků s ADHD ale pozorujeme velmi často v důsledku ulpívání pozornosti tzv. **poruchu algoritmizace** – žák ulpí na určitém algoritmu řešení úlohy, a když dojde k jeho změně, nepostřehne ji a vykonává činnost podle původního algoritmu. Například v matematice, pokud jsou v jednom sloupci příklady zaměřené na sčítání a na závěr je jeden na odčítání, žák stále sčítá. Dochází tak k tzv. „**zbytečnému chybování**“.

Poruchy pozornosti ztěžují i **domácí přípravu** na vyučování, protože se žák nesoustředí, a nepodává tak adekvátní výkon. Situaci ještě zhoršují rodiče, kteří jsou sami netrpěliví a ztrácejí motivaci. Domácí přípravu pak vnímají jako obrovskou zátěž pro rodinu.

Vliv na výkonnost žáků má i další z projevů hyperaktivity, **zvýšená aktivita** – žák nedokáže sedět v klidu, stále se pohybuje, s něčím si hraje, musí mít stále něco v ruce apod. – psychomotorický neklid jednak **snižuje schopnost koncentrovat pozornost** (žák si například zprvu podvědomě hraje s tužkou, pak se ale na hru s ní začne soustředit, protože jej zaujme a odkloní svou pozornost od učení). Jednak **zvyšuje unavitelnost** žáka – neúčelné pohyby zvyšují fyzickou a následně i psychickou únavu (i když někdy naopak přináší uvolnění, ventilaci). **Opět pak bývá omezena schopnost učit se**.

Jak již bylo výše řečeno, poruchy pozornosti úzce souvisejí s **poruchami paměti**, kdy má žák potíže jednak se **zapamatováním nového učiva a s vybavováním již naučeného** z paměti, následně pak se **zapomínáním** čehokoli – domácích úkolů, pomůcek na vyučování i osobních věcí.

Vliv na školní výkonnost žáků má i **impulzivita a zvýšená emocionalita** těchto žáků – při vyučování mívají tendenci bez přihlášení vyhrknout, vykřiknout odpověď (někdy správnou, často ale i nesprávnou, protože si vše řádně nerozmyslí nebo nedoposlechnou instrukci), a tím opět **zbytečně chybují**. Stejně tak když impulzivně bez rozmyslu napíší něco např. do doplňovacího cvičení nebo testu. Zvýšená emocionalita zase způsobuje, že

při častějších neúspěších žák negativně prožívá např. výuku některých předmětů, a **buď reaguje na neúspěch afektem, nebo stažením se a rezignací na školní práci**. Případně obojím, což opět snižuje jeho školní úspěšnost.

Na školní výkon, ale i domácí přípravu má vliv také **porucha exekutivních funkcí**, kdy si žáci nedokážou zorganizovat svou práci, mají chaos v učebních pomůckách, učební látce, nedokážou odlišit důležité od nedůležitého, zabývají se nepodstatnými věcmi a podstatné pak nestihnou udělat včas. Svou roli zde hraje i **prokrastinace**, kdy odkládají učení nebo vypracování zadané práce či úkolu na poslední chvíli, a dostávají se tak do časového stresu. Odevzdávají pak práci na poslední chvíli (nebo ji vůbec nestihnou vypracovat), trpí i kvalita takové práce. Vliv na výkonnost žáků má i tendence k nedokončování práce (zejména pokud je přestane bavit) nebo přebíhání, těkání od jedné činnosti ke druhé. Opět těmito faktory **trpí kvalita učení a naučeného** – mívají pak mezery v získaných vědomostech, neučí se kvalitně.

Vliv na školní výkonnost žáků má i **kombinace specifických poruch učení se syndromem ADHD**, kdy se potíže plynoucí ze specifické poruchy učení poruchou pozornosti ještě umocňují.

V následující části uvádíme některé **konkrétní příklady typických obtíží a chybovosti, které mají dopad na školní výkon při učení a školním výkonu žáků s ADHD**.

- Chybovost pramenící z **rychlejší unavitelnosti**, následného kolísání koncentrace pozornosti, a tím vznikajících **výkyvů ve výkonnosti** (často se jedná o zjevné, nápadné výkyvy ve výkonnosti i v tomtéž učivu – žák jeden den zvládne učební látku bez obtíží, druhý den v ní nepochopitelně chybuje – ze stejné látky, kterou dobře ovládal a byl hodnocen jedničkou, může mít nakonec i pětky, zvyšuje se u něj chybovost). Výkonnost kolísá i během dne, většinou má souvislost i s kolísáním křivky denní výkonnosti. Často se stává, že žáci s ADHD podávají lepší výkon v ranních hodinách, od třetí vyučovací hodiny se jejich výkonnost zhoršuje (v tuto dobu se často mění celkové klima třídy z důvodů rychleji nastupující únavy i u ostatních žáků), ke konci vyučování se již téměř nesoustředí a jejich výkonnost prudce klesá (mnohem rychleji a výrazněji než u ostatních žáků), negativní dopad může mít i skladba školního rozvrhu hodin s nevhodným rozložením zátěže pro daného žáka. Výkonnost žáků s ADHD mírně stoupá ke druhé hodině odpolední a pak opět výrazně klesá, čím je blíže k páté hodině odpolední – to je bohužel většinou doba, kdy přicházejí rodiče ze zaměstnání a snaží se s dětmi dělat domácí úkoly a školní přípravu, děti se v této době ale již jen velmi obtížně soustředí. Výkonnost žáků s ADHD pak kolísá i v průběhu pracovního týdne a školního roku – ke konci školního roku jsou schopni si vlivem únavy i „pokazit“ známky, které do té doby pracně získali.
- Chybovost pramenící z **kolísající pozornosti**, příp. určité **dezorganizovanosti** (poruchy exekutivních funkcí, zvl. plánování), **impulzivity**:
 - žák nedočte celé zadání, něco přehlédne, vynechá, přeskočí, neotočí list; při čtení textu se v něm „ztrácí“ – neví, kde má číst, přeskakuje řádky, vynechává slova, nepamatuje si čtený text;

- zapíše chybně do doplňovačky, do jiného sloupce, řádku apod.; opíše nebo přečte jinak (96 – 69, udělej – nedělej, označ správné – nesprávné škrtni – neškrtej apod.), a tudíž i chybně vykoná;
 - zapomene zaznamenat odpověď nebo vykonat dílčí úkol;
 - vynechá jednu z otázek;
 - chybně si vyloží zadání;
 - udělá něco zcela obráceně;
 - nepostřehne změnu algoritmu (např. poplete znaménka);
 - ztratí se ve vlastní chaotické úpravě, v postupu; zapomene na to, co má vlastně dělat (např. v průběhu sčítání začne najednou odčítat; zapomene čísla, která počítal; zapomene, jak má postupovat, případně i co je cílem postupu), omylem škrtně to, co je dobře; přepíše se, udělá zbytečnou chybu;
 - nedodrží pořadí;
 - nedoposlechne nebo nedočte instrukci, reaguje pouze na část instrukce, a tudíž chybuje;
 - podlehe impulsu a řeší úlohu, aniž by přemýšlel, a tudíž opět zbytečně chybuje;
 - v písemném projevu se objevují chyby, které působí dojem specifických (dysortografických) chyb – např. vynechávky písmen, diakritických znamének, komolení slov. Vznikají ale na bázi kolísání koncentrace pozornosti, podkladem není porušená schopnost sluchové percepce;
 - vlivem zakolísání nebo ulpění pozornosti neví, co má dělat, a tak často nepracuje vůbec nebo vykonává něco jiného;
 - vlivem oslabené krátkodobé paměti si nepamatuje instrukci, zadání, neví pak, co má dělat. V matematice si nepamatuje čísla, která má počítat, nejen při tzv. pětiminutovkách, kdy je závislý na sluchové krátkodobé paměti, zapomíná ale i počítaná čísla při mezikrocích (např. mezisoučtech), někdy zapomene i pracovní postup.
- Chybovost nebo obtíže v **ústním projevu** (zejména vlivem impulzivity, překotnosti, chaotičnosti, nepohotovité výbavnosti pojmu...):
- vyjadřuje se nepřesně, utíká nebo se odklání od tématu, mluví chaoticky, nedodrжуje adekvátní obsahový postup – neudrží dějovou linii;
 - pojmy si vybavuje nepohotově, s obtížemi (používá vyplňovací slova „to, to..., tamten...“);
 - mluví překotně, bez rozmyslu, jeho řeč pak působí chaoticky, lze obtížně identifikovat, „co tím chtěl říci“; nedokáže rozpoznat důležité od nedůležitého, má pocit, že je „vše důležité“, a tudíž to musí sdělit (vznikají tak obtíže v sociální interakci, protože přílišná hovornost žáka s ADHD může působit na ostatní obtěžujícím dojmem).
- Obtíže **ve vnímání a myšlení** – myslí a vnímá „jinak“ – pak i odlišně zareaguje, vyloží si jiným způsobem pokyn, zadání apod., a pak opět zbytečně chybuje.

Shrneme-li výše uvedené, vede porucha pozornosti v kombinaci s impulzivitou a neklidem zejména k tzv. **zbytečným chybám** při učení i školní práci. Učitelé i rodiče často vnímají, že žák „má na víc“, že opravdu dělá jen zbytečné chyby, a kdyby se „více soustředil“, mohl

by být jeho výkon mnohem lepší. Mají pocit, že žák začne „zmatkovat“, jednat chaoticky, pak se „zamotá“ do svých postupů řešení a nakonec vůbec neví, kam směřoval. I proto bývají žáci s ADHD nezdědka označováni jako tzv. **podvýkonní žáci**. ■

2.2.1 SYNDROM ADHD A DOPADY NA VZDĚLÁVÁNÍ A CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

TYPICKÉ OBTÍŽE

Typické obtíže

Jeden ze základních projevů syndromu ADHD, **hyperaktivita**, která se u žáků projevuje silnějším či slabším **psychomotorickým neklidem**, bývá často vnímána jako „zlobení“ – žák nedokáže sedět v klidu, stále se pohybuje nebo si s něčím „hraje“ (podvědomě provádí v podstatě neúčelné pohyby), vyskakuje z lavice, pobíhá po třídě a o přestávkách rovněž běhá, rád se s ostatními spolužáky honí, provokuje je, „poštuchuje“, v podstatě je ponouká k reakci, k akci. U těchto žáků bývají časté poznámky typu: „Narušuje výuku.“, „Nesedí v klidu.“, „Běhá po třídě.“, „Vyrušuje.“ apod. Často pak následují kázeňská opatření. Je proto třeba si uvědomit, že zejména v mladším školním věku žák toto chování nedokáže vůbec či na delší dobu ovlivnit vůlí a nelze jej za ně sankcionovat. Je ale třeba vést žáka postupným nácvikem k ovlivňování těchto projevů vůlí, k převádění na přijatelné, únosné projevy a tyto projevy hyperaktivity respektovat.

Poruchy pozornosti bývají často rovněž vnímány jako nevhodné chování, zlobení – žák se nesoustředí, nedává pozor, neví, co má dělat, kde má pracovat – opět se objevují poznámky typu „Nedává pozor!“, „Nesoustředí se.“. V podstatě je tak žák kárán za projevy vrozené poruchy, které zvláště v mladším školním věku nedokáže sám svými silami ovlivnit. Zde je na místě využít spíše postupy vedoucí k postupnému zlepšování soustředění těchto žáků – ať už se jedná o uzpůsobení podmínek výuky nebo reedukační postupy vedoucí ke zlepšení schopnosti soustředění. S poruchami pozornosti souvisejí i poruchy paměti, zejména krátkodobé paměti – žáci v důsledku toho stále něco **zapomínají** – zapsat si domácí úkoly, přinést pomůcky na vyučování, ztrácejí osobní věci atd. Jak již bylo uvedeno, neměli bychom nedonesené domácí úkoly hodnotit nedostatečnou známkou, ale spíš zajistit, aby k zapomínání nedocházelo (je vhodné ve spolupráci se žákem vypracovat seznam pomůcek na dané předměty na začátku školního roku, ve spolupráci s rodiči stanovit systém kontroly a podpory žáka).

Dalším projevem, který má dopad na chování žáků, je **impulzivita**, která přináší potíže jak v období mladšího, tak i staršího školního věku, kdy projevy impulzivity hyperaktivního žáka do větší či menší míry narušují chod výuky – hyperaktivní žák impulzivně vykřikuje, skáče do řeči, vyskakuje a vybíhá z místa, chce být všude první, poutá pozornost jak vhodným, ale častěji i nevhodným způsobem. Vše komentuje, okamžitě reaguje, nepočká, až na něj dojde řada, těžko snáší neúspěch, prohru. Často také neadekvátně reaguje na slabý podnět (např. na náhodné shoení penálu z lavice impulzivně zareaguje bouchnutím nebo kopnutím spolužáka, který jeho penál nechtěně shodil). Takové chování samozřejmě způsobuje potíže při výuce – je ale třeba odlišit, do jaké míry způsobilo problémy samotné impulzivní jednání žáka, který nedokáže impuls ovlivnit. Pokud se jedná o závažné

překročení stanovených hranic (porušení školního řádu, pravidel třídy apod.), kdy žák svým chováním způsobí úraz nebo jinou závažnou újmu, je třeba reagovat na takové chování odpovídajícím způsobem – i hyperaktivní žák si musí uvědomit, že existují určité hranice, které nemůžeme překračovat – nelze někomu ubližovat, šikanovat jej. Pokud se ale jedná pouze o „drobné prohřešky“, které plynou z poruchy a které žák ještě zejména v mladším školním věku nedokáže úplně ovlivnit, stačí žáka na nevhodné chování upozornit, využít různých bodovacích systémů a případně zajistit nácvik adekvátního sociálního chování pomocí sociálně psychologických her, postupů. Vlivem impulzivního jednání mívají tito žáci často **potíže s vrstevníky**, protože sice vesměs lehko navazují přátelské vztahy, ale nedokážou si je déle udržet – buď z důvodu, že zájem rychle ztrácejí, nebo se vlivem impulsu seznámí zase s někým jiným a na bývalého kamaráda rychle zapomenou. Bývají proto vnímáni jako „přelétaví“. Impulzivní jednání bývá ostatním žákům nepříjemné, a tak často ukončí přátelský vztah s hyperaktivním žákem sami.

S impulzivitou souvisí i **zvýšená emotivita**, žák reaguje neadekvátně, afektivně, a tím pádem má opět potíže v chování. Své emoční stavy žák v mladším školním věku nedokáže sám zvládnout a je třeba mu pomoci naučit se s emocemi pracovat. Pokud ale v emocích překročí stanovené hranice a např. někomu ublíží, něco zničí, můžeme sice vzít v potaz, že žák jednal v emocích, v afektu, ovšem nelze úplně tolerovat chování, které výrazně překročilo hranice. Žák potřebuje zpětnou vazbu, že dané hranice hrubě překročil a že určité chování již nebude tolerováno. Je ale třeba postupně naučit žáka emoční stavy ovládat, uvědomovat si svou emocionalitu a umět s ní pracovat, neboť **nezvládnuté emoční stavy pak mohou vést až k poruchám chování**. Zvláště v období dospívání u žáků pozorujeme mnohem silnější opoziční chování, negativismus, kdy hyperaktivní jedinec je stále v opozici, nic se mu nelíbí, s ničím nesouhlasí, je ve všem proti, vše neguje – vše je „špatné“. Pozorujeme i odmlouvání, drzosti, hrubost, vulgárnost a provokaci, nerespektování autority, nepodřídivost, neplnění svých povinností, nechuť a odmítání podřízení se nárokům sociálního okolí, agrese verbální i fyzickou a reaktivní poruchy chování – nevhodné reakce, např. na negativní hodnocení, kritiku (vybití vzteku, verbální i fyzická agrese, útek).

Vliv na chování žáků mají i **poruchy exekutivních** (výkonných) funkcí, kdy má žák potíže s plánováním své činnosti a v důsledku toho nevypracovává zadané úkoly či práce včas, chodí pozdě do školy apod. Jedná se o poruchu schopnosti **plánování svých činností** – včetně zhoršených časových odhadů. Podílí se na tom i oslabená schopnost započít novou činnost, odkládání povinností – tzv. prokrastinace, oslabená schopnost až neschopnost dokončit započatou činnost, oslabená schopnost řídit a plánovat své chování (tzv. krok za krokem), ovlivňovat je vůlí. Vliv má i oslabená schopnost sebekontroly, kterou je ale třeba u žáka postupně budovat, vést ho k automatizaci některých důležitých postupů a k využívání určitého systému při školní i domácí práci.

Vliv na chování má i mnohdy snížené sebepojetí a úzkostnost hyperaktivních žáků – někteří žáci reagují zvýšeně úzkostně, jiní nevhodným chováním, kterým se snaží získat pozornost ostatních. Toto nevhodné chování bývá trestáno, na což žák reaguje opět nevhodným chováním – vytváří se tak „začarovaný kruh“, který je třeba narušit, pracovat na zvyšování sebepojetí těchto žáků poskytováním průběžné pozitivní zpětné vazby

(i za drobný pokrok v chování), využitím bodovacích systémů, ve kterých má žák možnost uspět, a opět nácvikem vhodných a adekvátních způsobů chování.

Potíže s projevy poruchy a jejich dopadem na školní výkon ale mají i žáci se syndromem **ADD hypoaktivního typu**. V této části se proto budeme zabývat **typickými obtížemi a chybovostí** u žáků s tímto syndromem. Porucha pozornosti bez hyperaktivity bývá někdy spojena i s pomalým osobnostním pracovním tempem žáka. Jedná se v podstatě o protipól hyperaktivity, hypoaktivitu. **Pomalé osobnostní pracovní tempo** je vrozené a nelze jej uměle urychlovat – na tlak na zrychlení pracovního tempa žák reaguje někdy až afektivně. Tito žáci pracují pomalu, někdy opravdu výrazně pomalu, ale většinou přesně a systematicky. **Chybovat začínou většinou až ve chvíli, kdy je vyvíjen tlak na zvýšení rychlosti pracovního tempa**, kdy se žák dostává do **časového stresu**. Vznikají pak chyby plynoucí z nedostatku času, jedná se např. o vynechávky diakritických znamének, písmen, slabik, slov i vět v písemném projevu. Velmi často se stává, že žák nestihne vypracovat práci včas, nedokončí ji nebo některé její části vynechá. Bývá pak nucen dokončovat práci doma, což ještě více prodlužuje již tak dlouhou domácí přípravu. Zhoršuje se i kvalita písma, které může být nejen hůře čitelné, ale často až nečitelné. V praxi jsme se setkaly i s tím, že si žák buď nestačil zapsat domácí úkol (přestože byl napsaný na tabuli, brzy jej služba smazala), nebo si jej zapsal, ale ve spěchu nečitelně a výsledek byl stejný – následovala poznámka za nesplněný domácí úkol. V matematice dochází rovněž k vynechávkám, nedopočítávání, nedokončování úkolu. Při čtení nestačí tempu čtení ostatních spolužáků, a tím pádem neví, kde se čte.

U těchto žáků bývá rovněž **oslabena** krátkodobá, zejména sluchová **paměť**, takže žák má obdobné **potíže se zapomínáním** jako hyperaktivní žáci.

Kolísání koncentrace pozornosti sice nebývá tak výrazné, výkyvové, ale je rovněž znatelné – žák se v důsledku **výpadku pozornosti** ocitá i na poměrně dlouhou dobu „mimo realitu“, jako by se propadal do svých vnitřních, fantazijních světů, což bývá stejným problémem jako u hyperaktivních žáků – v důsledku toho žák **„nesleduje výuku, nedává pozor“**.

Častým jevem bývá také **ulpívání pozornosti** na jednom podnětu, s obtížemi v odklonění pozornosti od tohoto podnětu k jinému. Žák se tak fixuje na podnět, který jej zaujal, a nesleduje další dění. Tyto výpadky pozornosti mohou být i hodně dlouhé a následkem toho žák neví, co má dělat, kde se pracuje apod.

Problémem bývá i celková **pomalost** těchto žáků – jsou ve všem poslední, nic nestíhají. Nestačí si připravit pomůcky na vyučovací hodinu včas, nestačí si je rychle sklidit na konci hodiny. Nestihnou se včas obléci, najíst ve školní jídelně, stále jsou poslední nebo mezi posledními. Z tohoto důvodu mají potíže všude, kde je práce časově limitovaná (nestačí ji vypracovat včas nebo kvalitně). Dostavují se potíže i v tělesné výchově, v různých hrách a soutěžích, kdy ostatní žáci mají pocit, že je tento žák zdržuje, že jim hru kazí. Následně mívají tito žáci potíže s kolektivem třídy, nezřídka nebývají oblíbeni ani u učitelů, protože i je „zdržují“ v práci. Navíc vyvolávají dojem, že jsou duchem nepřítomni a že je dění ve třídě nezajímá.

I tito žáci mívají **potíže s odlišením důležitého od nedůležitého, s plánováním své činnosti**, opět se jedná o **projevy poruchy exekutivních funkcí**. Nedokážou si naplánovat svou činnost tak, aby vše zvládli včas, a pak opět „nestíhají“, mívají i zmatek, nepořádek ve svých věcech a na lavici. Nejedná se ale o všechny hypoaktivní žáky, někteří bývají „pomalí, ale pečliví“.

Potíže mívají i s **domácí přípravou** – vlivem celkově pomalého pracovního tempa trvá mnohem déle než u ostatních žáků. Navíc jsou hypoaktivní žáci **rychle unavitelní**, výpadky pozornosti jsou pak již masivní, a domácí příprava se tak stává utrpením jak pro dítě, tak pro jeho rodiče.

Žáci s tímto typem poruchy pozornosti sice působí introvertním až flegmatickým dojmem, ale to neznamená, že své obtíže neprožívají – nezřídka **trpí úzkostmi, nejistotou**, reagovat mohou rovněž rezignací na školní práci, a jak již bylo výše uvedeno, i afektivně – afekty ale u nich nebývají tak časté jako u hyperaktivních žáků (působí dojmem, že „více vydrží“, frustrační tolerance je u nich zřejmě vyšší než u hyperaktivních žáků). Afektivně reagují většinou tehdy, když se dostanou do časového stresu, když je na ně vyvíjen přílišný tlak na zvýšení rychlosti vykonávání určité činnosti. ■

2.3 SHRUTÍ DOPADŮ SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ A CHOVÁNÍ NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ A JEJICH PRAKTICKÝ ŽIVOT

Shrnutí Specifické poruchy učení a chování mají dopad nejen na školní výkon těchto žáků, ale i na jejich psychiku, která jejich výkon zpětně rovněž ovlivňuje. Žák trpící specifickou poruchou učení si často přestává věřit, podceňuje se a v důsledku déletrvajících neúspěchů – kdy se snaží uspět, ale úspěch se nedostavuje – většinou rezignuje na školní práci. Nezřídka pak získává i „blok“ vůči učení, některých činností nebo výukových předmětů se i bojí a odmítá je vykonávat. Mívá pocit, že i když se snaží, k ničemu to není – nedostavuje se pochvala, úspěch. Negativní emoce pak opět zbrzdí a záporně ovlivňují jeho přístup k učení a následně i školní výkonnost. Žák se tak dostává do „začarovaného kruhu“, ze kterého nemá východisko, když mu nepomůžeme, neujistíme ho o jeho kvalitách a o své pomoci a podpoře, se kterou vše společně zvládneme. Neposkytneme-li těmto žákům potřebnou podporu, můžeme negativně ovlivnit nejen jejich úspěšnost v dalším vzdělávání, ale i jejich budoucí pracovní a osobní život.



JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD – rady pro rodiče*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-24753-47-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Jak se učit s dítětem s SPU a s poruchou pozornosti*. Praha: D+H, 2015. ISBN 978-80-87295-2.

MUNDSON, Alison a Jon ARCELSUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-43-4.

THORBIETZ, Petra. *Soustřed' se!* Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1032-0.

YARNEY, Susan: *Povím vám o ADHD*. Praha: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0565-2.

ZÁVĚRKOVÁ, Markéta. *Jak se žije s ADHD*. Praha: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-30-5.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Nepozornost, hyperaktivita, impulzivita. Zápory a klady ADHD v dospělosti*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5347-8. ■

3 Pedagogická diagnostika specifických poruch učení a chování

Pedagogická diagnostika specifických poruch učení aplikovaná ve školním prostředí **nena- hrazuje odbornou pedagogicko-psychologickou diagnostiku** realizovanou ve školských poradenských zařízeních (PPP, SPC). Využíváme ji spíše jako **screeningovou metodu** slou- žící **k včasnému odhalení potíží žáka a rychlé realizaci intervenčních postupů**. Tato diagnostika vychází z postupů a metod obecné pedagogické diagnostiky, která je zaměřena na **poznávání, analýzu a interpretaci výsledků výchovně-vzdělávacího procesu**. ■

3.1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ A PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Pedagogická diagnostika

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Důležitým podkladem pro rozpoznání obtíží žáka a efektivní práci s ním, ale i pro dia- gnostiku specifických poruch učení ve školských poradenských zařízeních jsou rovněž **vý- stupy z pedagogické diagnostiky třídního učitele, ostatních vyučujících a výchovného poradce**. Často zejména při diagnostice specifických poruch chování napomáhá i pedago- gická diagnostika **vychovatele a vychovatelů ze školní družiny** – i vzhledem k tomu,

že jsou žáci s ADHD v odpoledním čase již hodně unavení, nedokážou již téměř vůbec ovlivňovat své chování pomocí volných schopností a porucha se často projeví v plné síle.

Výhodou pedagogické diagnostiky je to, že **může vycházet z dlouhodobého časového horizontu – z delšího pozorování žáka a jeho projevů v různých situacích ve škole i mimo ni** (při výuce, o přestávkách, v družině nebo školním klubu, v zájmových kroužcích na škole, při mimoškolních akcích apod.), **z rozborů školní i domácí práce žáka**. Výhodou je i **možnost komunikace s více lidmi, kteří se žákem delší dobu pracují nebo s ním přicházejí opakovaně do styku** (např. pokud ve třídě vyučuje více pedagogů, ale i informace od vychovatelů, vedoucích zájmových kroužků apod.). V delším časovém horizontu lze posuzovat i úroveň komunikace a spolupráce s rodinou. Pedagog sleduje způsoby, jakými se žák adaptuje na práci v kolektivu ostatních žáků, sumarizuje informace o dosavadních využívaných způsobech práce se žákem, bývá porovnáván výkon žáka nejen v průběhu vyučování, ale i v jednotlivých předmětech, jeho pozitivní výsledky i obtíže.

Pedagogická diagnostika se zaměřuje na konkrétní obtíže žáka, délku jejich trvání, jejich frekvenci, intenzitu, ale i na doposud realizovaná opatření, která byla učiněna ze strany školy i rodiny k odstranění obtíží žáka, a jejich dosavadní efekt.

Cílem pedagogické diagnostiky je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu (Zelinková, 2011). Má svou složku obsahovou, kdy zjišťujeme úroveň vědomostí, dovedností a návyků žáka, a složku procesuální, kdy zjišťujeme, jak jeho vzdělávání probíhá a jak jej ovlivňuje. Zjišťujeme i emocionální a sociální stránku žáka. Pedagogická diagnostika je komplexní proces, který v sobě zahrnuje řadu faktorů, jež se vzájemně prolínají a ovlivňují. Při zjišťování, které faktory působí na školní výkon a chování žáka, se proto neomezujeme pouze na objevení jednoho faktoru, ale snažíme se o komplexní posouzení, co se za problémy žáka může skrývat. Např. **školní neúspěch nemívá pouze jednu příčinu, ale většinou více příčin**. Často se v praxi setkáváme s tím, že žák, který je výukově neúspěšný, bývá pojmán buď jako líný, neschopný nebo neochotný se učit, či jako žák se sníženými rozumovými schopnostmi. Může se ale jednat o žáka s dosud nediodagnostikovanou poruchou učení, s kvalitními intelektovými schopnostmi, který ale vlivem četných neúspěchů rezignoval na školní práci. Od takových žáků pak slycháme: „Proč bych se učil, když stejně dostanu špatnou známku!“ Za zhoršeným prospěchem nebo chováním žáka se nezřídka skrývají i třeba negativní změny v rodinném prostředí – hádky a nesoulad v rodině, před- a porozvodové změny, onemocnění člena rodiny apod. V praxi jsme se setkali se zhoršením chování žáka v důsledku onemocnění jeho oblíbeného zvířecího mazlíčka. Proto je potřeba při pedagogické diagnostice nahlížet na problém žáka z více úhlů pohledu, pojímat jej komplexně.



U čtrnáctiletého chlapce došlo již na počátku 8. třídy ke zhoršení dosud poměrně dobrého prospěchu a k rezignaci na školní práci. Maminka i třídní učitelka toto zhoršení přičítaly vývojovému období dospívání a určité rodinné krizi. Třídní učitelka ale pro jistotu doporučila vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. U chlapce s velmi dobrými intelektovými předpoklady byla při vyšetření zjištěna dosud nepoznaná specifická porucha učení, kterou do velké míry chlapec doposud kompenzoval pomocí svých kvalitních intelektových schopností a spontánně využívanými kompenzačními mechanismy, které si

sám „objevil“. S nárůstem objemu učební látky a se zvyšováním její obtížnosti mu ale prostě „přestaly stačit síly“ a kompenzovat svou poruchu již nevládal. Situaci pochopitelně zhoršily rodinné problémy, kdy chlapec neměl klid na učení. Rovněž nepřispělo období „puberty“ a chlapec v důsledku těchto faktorů reagoval rezignací na školní práci.

Základní metody
pedagogické
diagnostiky

ZÁKLADNÍ METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

V rámci **pedagogické diagnostiky** pak lze využít několika **základních metod**:

- pozorování (strukturované a nestrukturované),
- rozhovor/dotazník,
- anamnestické údaje,
- analýza výsledků činnosti,
- testové metody,
- pedagogická dokumentace a portfolio žáka.

Pozorování

POZOROVÁNÍ

Pozorování je základní a nejčastěji využívanou metodou v pedagogické diagnostice. Při pozorování jde o záměrné a systematické sledování určitého jevu, projevů chování nebo interakce mezi lidmi (Mertin a Krejčová, 2016). Využíváme **pozorování strukturované**, kdy se zaměřujeme na předem dané konkrétní projevy, které chceme pozorovat. Vytvoříme si soupis těchto projevů (tzv. pozorovací arch), do kterého zapisujeme, zda se sledovaný projev v chování žáka projevil či ne. Nevýhodou této metody je, že se soustředíme jen na určité projevy chování a jiné nám mohou uniknout.

Můžeme rovněž využít **nestrukturované pozorování**, kdy se zaměřujeme na pozorování chování žáka celkově, přičemž si všímáme zejména těch projevů, které považujeme za důležité (např. nesoustředěnost v hodině, vyrušování, schopnost kooperace, zapojování do činnosti třídy, aktivitu, snahu žáka apod.). Výsledky pozorování si můžeme zaznamenávat průběžně hned, nebo až po jeho skončení, pokud by zapisování působilo rušivě. Nevýhodou této metody je, že získáme velké množství informací, ve kterých se nemusíme optimálně orientovat, a důležité nám může uniknout. K odstranění nevýhod výše uvedených metod pak slouží **pozorování polostrukturované**, které je opět zaměřené na určité projevy chování (v pozorovacím archu je jich ale uvedeno jen omezené množství), ale sledujeme a všímáme si i jiných projevů, než na které jsme se původně zaměřili. Pozorovat pak můžeme chování žáka v hodině, o přestávkách, při mimoškolních aktivitách, ve školní družině, pozorujeme, jak se chování žáka v různých situacích mění (například mnozí žáci se chovají jinak, pokud jsou ve školním prostředí, jinak na škole v přírodě a jinak při volnočasových aktivitách).



Když zjistila mladá začínající učitelka, se kterou třídou by měla jet na školu v přírodě, prohlásila: „Jestli pojede ... z osmé cé, tak já nejedu, to by mě pak odvezli rovnou do blázince!“ Jednalo se totiž o mimořádně výchovně náročného žáka s ADHD, se kterým měla při vyučování časté kázeňské konflikty. Starší, zkušená učitelka ji ale uklidňovala, že se některé děti chovají na škole v přírodě úplně jinak, protože je tam přece jen volnější režim než ve škole, mohou se více odreagovat a nejsou po nich vyžadovány takové výkony jako při běžném vyučování (a v případě tohoto žáka se mohlo jevit jako pozitivní, když bude navíc i mimo dosah rodiny, která jej v negativním chování podporovala). Starší učitelka měla pravdu – onoho žáka zaujaly volnočasové aktivity, které mladá učitelka pro děti organizovala, nadšeně se jich účastnil, k učitelce si tak vytvořil úplně jiný vztah (a ona k němu) a po návratu do školy se jeho problematické chování při jejích hodinách výrazně zmírnilo.

V praxi jsme také zaznamenaly případ, kdy se třídní učitelka domnívala, že se jedná o dívku s poruchou autistického spektra, která se práce třídy odmítala účastnit, raději se při všech aktivitách v hodině držela stranou, vadila jí skupinová práce, při vyvolání odpovídala jednoslovně, dívala se stranou, vysloveně se stahovala do sebe. Když ji ale třídní učitelka pozorovala o přestávce, dívka jako by se proměnila – komunikovala s několika svými kamarádkami, smála se, hrála si s nimi a postupně si začínala hrát i s ostatními dětmi. Následným psychologickým vyšetřením bylo zjištěno, že se jedná o dívku úzkostnou, spíše introvertní, která měla za sebou negativní zkušenost hned po nástupu do základní školy, kdy na jiné škole čelila neúspěchu, shazování ze strany učitele a posměchu ostatních dětí, což bylo příčinou jejího odlišného chování ve vyučovacích hodinách a o přestávkách.

Pozorovat můžeme i **interakce, které mezi žáky probíhají při vyučování i mimo** ně. Pozorování může provádět pedagog sám, případně si vyžádat pozorování ze strany kolegy, výchovného poradce, školního speciálního pedagoga nebo psychologa. Specifickou formou pozorování je pak **videotréning**, kdy je chování žáků natáčeno na videokameru proškoleným pracovníkem (se souhlasem zákonných zástupců). Výsledky pozorování nám pak slouží nejen k pedagogické diagnostice, ale i následně k optimalizaci výukových nebo výchovných postupů. Srovnáváme chování žáka v různých situacích, porovnáváme je a vyvozujeme z nich závěry. **Cílem pozorování je tedy získat potřebné údaje jako podklad k následné diagnostice žáka a jako východisko další optimalizace výchovně-vzdělávacích postupů.**

ROZHOVOR

Rozhovor

Neméně důležitou metodou, která nám napomáhá získat důležité údaje jako podklady pro pedagogickou diagnostiku, je **rozhovor** (Mertin a Krejčová, 2016). Můžeme využívat rozhovor **strukturovaný**, kdy jsou otázky předem stanovené (většinou je máme zapsané v přesném pořadí, ve kterém je budeme klást), nebo rozhovor **volný**, kdy máme dané pouze téma, na které budeme hovořit. Obě tyto formy rozhovoru mají své výhody (u strukturovaného se držíme předem stanovených otázek, nemusíme vymýšlet další; u volného nejsme zase příliš svázáni předem stanovenými otázkami) a nevýhody (u strukturovaného

rozhovoru bychom neměli klást otázky „navíc“, které nás v tu chvíli napadnou, a u volného pak v množství informací může některá důležitá zaniknout, můžeme se v něm „ztratit“). Proto je optimálnější forma **polostrukturovaného** rozhovoru, kdy některé otázky máme předem připravené a případně je doplňujeme otázkami, které vyplynuly z dané situace.

V každém případě je vždy nutné si předem stanovit **cíl rozhovoru** – co chceme zjistit, na co se chceme zaměřit – a případně si i stanovit postup rozhovoru, např. formou osnovy rozhovoru (v bodech). Tento postup je důležitý, zejména pokud očekáváme, že rozhovor nebude snadný, budeme řešit závažné věci, rozhovor bude emotivní, či dokonce konfliktní (např. když jednáme s rodiči, kteří jsou v opozici vůči škole, nekriticky a neobjektivně hájí své dítě apod.). Při rozhovoru je také třeba postupovat taktně a **brát v potaz etiku dotazování** (neklást netaktní nebo příliš intimní otázky, otázky, které jsou zavádějící, sugestivní nebo nějakým způsobem narušují „osobní prostor“ dotazovaného apod.). Rozhovor proto musí být veden citlivě, s respektem k osobnosti dotazovaného, ať už je to dítě či dospělý.

Otázky, které při rozhovoru klademe, mají formu **otevřených otázek**, kdy mají dotazování možnost se rozpovídat, vyjádřit svůj názor (otázky typu „Co si myslíš o...?“, „Jaký máš názor na...?“, „Co se stalo, co se dělo, když...?“). Tyto otázky preferujeme před **uzavřenými**, na které dotazovaný odpovídá spíše ano – ne. V některých případech můžeme rozhovor zahájit otázkami uzavřenými, protože některým dotazovaným více vyhovuje, když zpočátku odpovídají pouze krátce, a teprve po chvíli využijeme otázek otevřených, když už je dotazovaný ochoten více vyprávět. Využít můžeme i otázek **polouzavřených**, kdy tázanému dáme možnosti, které může využít (např. „Vyhovuje ti více, když dostáváš domácí úkoly v pondělí, ve středu, nebo v pátek na víkend, a proč?“).

Rozhovor bývá nejčastěji zaměřen na zjišťování příčin školního neúspěchu nebo problémů v chování žáků. Proto by měl probíhat individuálně, ne např. před fórem třídy, aby se dotazovaný cítil bezpečně a byl ochoten odpovídat popravdě.



Učitelka matematiky se dostávala do častých „diskusí“, až slovních konfliktů se žákem 7. třídy, který měl ale v matematice velmi dobré výsledky. Choval se k ní opovržlivě, až drze. Když se jej při těchto příležitostech v rámci vyučovací hodiny ptala, proč to dělá a co z toho má, odpovědí jí bylo buď mlčení nebo další odseknutí žáka. Situace se vyřešila, když měla příležitost vést s chlapcem rozhovor o samotě o přestávce. Ke svému překvapení se dozvěděla, že si o sobě myslí, že není v ničem dobrý, zejména ne ve sportu, jen v té matematice, tak se potřebuje před ostatními dětmi trochu předvést, že není tak nemožný, jak si ostatní děti myslí – a v té matematice si jistý je, tak paní učitelku „prudil“, aby se před ostatními „ukázal“.

Dotazníky, škály

DOTAZNÍKY, ŠKÁLY

V rámci pedagogické diagnostiky využíváme i různé **dotazníky**, případně **škály** (včetně screeningových škál pro vyhledávání specifických poruch učení). V pedagogické praxi i z etického hlediska využíváme spíše připravených dotazníků, opět s otázkami otevřenými,

uzavřenými a případně jejich kombinace. Ve školství jsou často používány i evaluační a autoevaluační dotazníky.

ANAMNESTICKÉ ÚDAJE

Anamnestické údaje

Důležitým podkladem pro diagnostiku jsou i **anamnestické údaje**, které získáváme od zákonných zástupců žáka, protože přispívají k objasnění příčin vzniku obtíží žáka při učení i v chování. Zejména pak přispívají k diagnostice specifických poruch učení a chování, protože se jedná o poruchy vrozené, které mají svůj charakteristický vývoj i v období před nástupem školní docházky. Jedná se především o údaje o vývoji žáka v předškolním věku a na počátku školní docházky – anamnestické údaje o předchozím vývoji žáka tak pomáhají k objasnění a pochopení jeho aktuálního stavu. Pozornost věnujeme tomu, zda vývoj dítěte probíhal v normě, nebo zda byly zaznamenány odchylky ve vývoji zejména řeči, motoriky, socializace, emotivity (opoždění nebo urychlení vývoje, vynechané fáze vývoje a případné nápadnosti ve vývoji), v podstatě se jedná o údaje tvořící tzv. **osobní anamnézu žáka**. Tvoří ji i informace o tom, jak u dítěte probíhala důležitá období vývoje, jak např. dítě zvládalo vstup do mateřské školy, jak se na ni adaptovalo, jak probíhala jeho předškolní příprava, v čem bylo úspěšné a v čem se projevil potíže.



Během doby, kdy chlapec s již realizovaným odkladem školní docházky o jeden rok navštěvoval 1. třídu, se začaly přesto objevovat velké potíže při čtení a psaní. Jeho maminka se svěřila paní učitelce, že se chlapec narodil předčasně, s nízkou porodní hmotností a jeho vývoj neodpovídal „normě“ – později mluvil, později začal chodit. I odklad školní docházky dostal, protože byl ještě celkově nezralý pro vstup do školy. Maminka projevila obavy, zda chlapec vlivem předčasněho porodu a opožděného vývoje není „hloupý“, a proto mu učení nejde. Paní učitelka maminku ale ujistila, že se jí chlapec nezdá hloupý, protože jinak dobře reaguje a zejména v matematice má dobré výsledky, a doporučila mamince vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, protože si myslí, že chlapec může být dysgrafik a dyslektik. Při vyšetření v poradně na začátku druhé třídy se tato domněnka paní učitelky potvrdila, chlapec začal navštěvovat speciálněpedagogická cvičení a postupně se jeho stav upravil a na konci 5. třídy byly projevy jeho specifické poruchy učení téměř kompenzovány.

Vzhledem k tomu, že zde pojednáváme o pedagogické diagnostice, je třeba maximálně **dodržovat etické zásady diagnostického postupu, protože se jedná o citlivé údaje**. Často jsme tedy spíše závislí na tom, co nám je ochoten rodič (či jiný zákonný zástupce) spontánně o vývoji dítěte sdělit (na rozdíl od diagnostiky prováděné v odborných zařízeních). Je třeba proto postupovat citlivě a taktně, anamnestické údaje nelze od zákonných zástupců vymáhat, naléhat na ně, aby neměli pocit, že příliš zasahujeme do jejich soukromí (byť v dobré víře). A pokud anamnestické údaje od rodičů získáme, opět musíme brát v potaz nutnost chránit je jako citlivé údaje, postupovat podle zásad ochrany osobních údajů (dle aktuálně platných zákonů).

Nezřídká tedy máme spíše k dispozici údaje z tzv. **školní anamnézy žáka**, která je nám více dostupná, protože bývá zaznamenána ve školní dokumentaci žáka. Jedná se o údaje

o odložení školní docházky o jeden rok nebo o předčasném vstupu do základní školy, o adaptaci na školní prostředí, o výukových obtížích, o hodnocení chování, o přestupech z jiných škol apod. Součástí jsou i výstupy z odborných vyšetření (pokud je rodiče škole poskytl) a doporučení ze školských poradenských zařízení pro práci se žákem.

Anamnestické údaje tvoří i informace o **aktuálním stavu žáka** – zde ale opět musíme brát v potaz, že zákonní zástupci nejsou povinni předávat informace o aktuálním zdravotním, fyzickém či psychickém stavu nebo o své rodinné situaci, přestože by to školní práci se žákem často velmi pomohlo. Opět je nutné dbát na taktní a citlivý přístup k této problematice, aby rodiče neměli pocit, že budou jimi poskytnuté údaje zneužity, ale že nám mohou napomoci více porozumět problematice žáka a lépe provést pedagogickou diagnostiku, která slouží jako podklad pro stanovení optimální pomoci žákovi. Často rovněž tvoří podklad pro další diagnostiku prováděnou v odborných zařízeních (PPP, SPC).

Analýza výsledků činnosti žáků

ANALÝZA VÝSLEDKŮ ČINNOSTI ŽÁKŮ

Analýza výsledků činnosti žáků je nejčastěji prováděnou metodou v rámci pedagogické diagnostiky. Jedná se především o **výstupy z písemných prací a písemných záznamů žáků** (opisů, přepisů, diktátů, záznamů v matematice a naukových předmětech, pracovních listů, ale i zápisů v záznamnících apod.) (Mertin a Krejčová, 2016). Analýza výsledků činnosti žáků tak úzce souvisí s hodnocením těchto výstupů. Nejedná se ale jen o vyhledávání chyb a problémů v písemném projevu, nýbrž o celkový proces výuky a osvojování znalostí žáka. Proto zejména porovnáváme, zda a jak se liší písemné výstupy práce žáka ve škole a v domácím prostředí, kdy mívá většinou klid a čas na práci. U žáků se specifickými poruchami učení se často stává, že s rodiči tráví nad učením a úkoly i několik hodin a pak jsou unavení a jejich výkon bývá někdy i horší než ve škole. Případně vypracovávají úkoly až po návratu ze školní družiny nebo po návštěvě volnočasových aktivit a jsou unavení, nesoustředění a jejich výkonnost klesá. Při analýze písemných prací žáků se pak soustředíme na typy chybovosti, frekvenci chyb, kvalitu grafického projevu (viz dále). Všimáme si ale i přístupu žáka k této práci, jeho snahy, motivace, pracovního tempa a schopnosti soustředit se na práci.

Analýzu výsledků činnosti žáka ale netvoří jen analyzování písemných prací a testů, ale i **ústního ověřování znalostí žáků** (ve kterém bývají žáci s SPUCH většinou úspěšnější než v písemném projevu). Při diagnostice pak porovnáváme, zda a jak se písemný a ústní projev žáků liší, zda jsou v něm žáci opravdu úspěšnější. Ověřujeme si tedy úroveň jejich znalostí a vědomostí i ústní formou. Do analýzy výsledků činnosti žáka pak zahrnujeme i výsledky **skupinové práce, referáty, prezentace** apod.

Bereme v potaz i **celkovou schopnost žáka učit se** – zda se učí optimálním způsobem (např. žák s dyslexií by se neměl učit tak, že si učební látku často chybně přečte a pak se nechá „vyzkoušet“ rodičem, co se naučil) a zda má opravdu klid a čas na učení.

V rámci pedagogické diagnostiky neprovádíme diagnostiku kresby žáka nebo písma (ta náleží odborníkům), ale všimáme si změn v této oblasti a nápadností v grafickém projevu.



Třídní učitelku chlapce s diagnostikovanou specifickou poruchou učení a chování (dyslexie, dysortografie a porucha pozornosti hypoaktivního typu) zaujalo, že chlapec při výtvarné výchově, kdy děti kreslily na „volné téma“, preferuje pouze temné barvy a kreslí hřbitovy, hroby nebo bojiště, kde stílí tanky a obrněná vozidla. Jiná témata nebyl ochoten zpracovávat. Jednalo se o chlapce silně introvertního, který se s nikým nepřátelil a činnost třídy spíše „pozoroval“. Vadila mu skupinová činnost, neměl rád tělesnou výchovu a celkově kolektivní hry, neúčastnil se mimoškolních akcí, včetně školy v přírodě. Nerozuměl humoru a vtipům ostatních dětí, nezřídka je vnímal jako útok na sebe a reagoval agresí nebo dalším stažením se do sebe. Třídní učitelka tedy iniciovala odborné vyšetření, které rodina realizovala. U chlapce byla následně zjištěna porucha autistického spektra (nespecifický autismus), později se v období dospívání bohužel přidala i depresivní porucha.

DIDAKTICKÉ TESTY

Didaktické testy

Součástí pedagogické diagnostiky jsou i **didaktické testy**, které bývají v jednotlivých vyučovacích předmětech realizovány. Bývají tvořeny centrálně, jsou pak **standardizované** (např. Scio testy), nebo si je tvoří pedagogové pro svou potřebu a pro potřeby školy (**ne-standardizované** testy). Zaměřují se na zjišťování úrovně vědomostí v daném předmětu (testy úrovně) nebo schopnosti rychle vyřešit danou úlohu (rychlostní testy), častá je kombinace obou forem. Rozlišujeme také vstupní testy (zjišťující úroveň vědomostí a dovedností na počátku výuky určitého předmětu), průběžné testy (absolvované v průběhu školního roku či kurzu) a výstupní testy (po absolvování daného předmětu, kurzu). Dále testy ověřující (znalosti a dovednosti) a rozlišující (na jaké úrovni jsou určité vědomosti a dovednosti – velmi dobré, průměrné, podprůměrné). Používány bývají i testy kognitivní (zjišťující úroveň poznání žáků) a testy psychomotorické (zjišťující úroveň psychomotorických dovedností – např. psaní na stroji) a motorické (zjišťující úroveň dovedností např. v tělesné výchově).

Nevýhodou didaktických testů je, že jsou vesměs postaveny na **principu normativním**, kdy jsou výsledky žáka srovnávány s výsledky reprezentativního vzorku populace ve stejné zkoušce (např. písemné vědomostní testy, které jsou časově limitovány, nebo testy rychlosti počítání či čtení), které zejména **žáky s SPUCH handicapují, protože výkon v nich je ovlivněn jejich poruchou**. Výhodnější jsou pak **testy postavené na principu kritériálním**, kdy se výkon žáka srovnává s určitým předem daným kritériem (určitým úkolem) a posuzuje se, zda jej zvládl (a na jaké úrovni), či nezvládl – i zde je ale třeba mít kritérium nastavené tak, aby bylo pro žáka s SPUCH zvládnutelné a při testování byly vytvořeny takové podmínky, aby nebyl poruchou handicapován (navýšený časový limit, redukce množství úkolů, převedení do ústní nebo i elektronické formy). Optimální jsou pak **testy individualizované**, kdy je žák hodnocen **bez srovnávání s ostatními – hodnocen je jeho vývoj, dosažený pokrok**. Tato forma je optimální zejména pro žáky s SPUCH, protože bývají nejvíce ohroženi neúspěchem, který je pak demotivuje v další práci.



Žákyně druhého stupně ZŠ s diagnostikovanou specifickou poruchou učení, se kterou optimálně pracovala rodina a škola, dosahovala velmi dobrých školních výsledků, na vysvědčení mívala i zasloužené vyznamenání. Její specifická porucha učení byla na konci školní docházky téměř kompenzována, dívka pouze pracovala pomaleji a potřebovala jako dyslektička více času na přečtení textu. V rámci školy pak musela absolvovat centrálně zadané didaktické testy, které byly časově limitované. Ona je nestačila vypracovat včas, a její výsledky byly tudíž nedostačující. Dívku to demotivovalo a odradilo od studia střední školy, nechtěla si na střední školu podat ani přihlášku. Naštěstí výchovná poradkyně na škole dokázala dívku „zpracovat“ – vysvětlila jí, že když vyberou vhodnou školu, která umí dobře pracovat se studenty se specifickými poruchami učení, nebude mít žádný problém, protože navýšenou časovou dotaci může dostat i u maturitní zkoušky. Nyní tato dívka již studuje na vysoké škole.

Žák 9. třídy se silnou formou dysortografie a dysgrafie absolvoval časově limitované výkonové testy v rámci kariérového poradenství, ve kterých neuspěl (nestačil je přečíst a vyplnit), a přestože měl jinak dobrý prospěch na základní škole, bylo mu doporučeno absolvování učebního oboru bez maturity (nejlépe oboru pekař). Maminka, která znala svého chlapce a zejména jeho zájem o technické obory, podala s podporou výchovného poradce ZŠ přihlášku na střední elektrotechnickou školu, kterou chlapec za aplikování podpůrných opatření a využití kompenzačních pomůcek absolvoval. V současné době má již ukončené bakalářské studium na ČVUT a při zaměstnání (ve studovaném oboru) pokračuje ve studiu magisterském.

Pedagogická
dokumentace,
portfolio žáka

PEDAGOGICKÁ DOKUMENTACE, PORTFOLIO ŽÁKA

Důležitou metodou používanou v rámci pedagogické diagnostiky je rovněž **využití pedagogické dokumentace a portfolio žáka**. Využití pedagogické dokumentace bylo již zmiňováno v rámci získávání anamnestických údajů pro tzv. školní anamnézu – ze školní dokumentace žáka lze vyčíst jeho vývoj, zlepšování či zhoršování prospěchu a chování. Odhadnout leckdy dokážeme i příčiny těchto změn.

Portfolio žáka, do kterého jsou zakládány postupně jeho práce, nám umožňuje sledovat výkon žáka i s jeho změnami jak během školního roku, tak i v průběhu více let školní docházky. Jedná se v podstatě o archivaci, zakládání výsledků činnosti žáka, pomocí čehož sledujeme jeho vývoj, proměny jeho dovedností a znalostí. Mapujeme, v čem se žák zlepšuje, ve kterých oblastech naopak stagnuje, a vyvodit tudíž můžeme i následná opatření pro optimalizaci jeho výkonu. Zejména pokud jsou do portfolio zakládány nejen nejúspěšnější práce, ale třeba i ty počáteční, méně zdařilé, lze názorně mapovat a dokládat osobní pokrok žáka. Nevýhodou portfolio je poměrně velká časová náročnost a pracovní zátěž pro učitele, náročné je i správné vyhodnocení a interpretace zakládaných prací pro objektivní posouzení pokroků a vývoje žáka. Pozitivem ale je, že když je diagnostické portfolio využíváno optimálně, můžeme z něj vyčíst posun v problematice žáka a objektivně posoudit jeho výkon z hlediska různých faktorů – např. postoje k úkolu, využívání známých postupů, ale i objevování nových, vlastních, vyhledávání důležitých informací,

schopnosti aplikovat poznatky, uvědomovat si vztahy a vzájemné souvislosti, vyhodnocovat získané informace apod. To ale znamená i takový způsob učení, při kterém je žák aktivní, sám objevuje nové poznatky, porovnává je, ověřuje, hodnotí, získává nové dovednosti, má možnost uplatňovat a rozvíjet vlastní kreativitu apod.

V současné době bývá rovněž kladen důraz na **dynamickou diagnostiku** žáka, která je zaměřena na dekodování procesu práce a přemýšlení dětí (ne pouze na výsledky jejich práce – více viz obecná část Katalogu PO). Cílem této diagnostiky je rozpoznat potenciál žáka – co se dokáže naučit, jsou-li mu vytvořeny optimální podmínky, což je zejména u žáků s SPU důležité. Cílem tedy je v podstatě popsat, jaké postupy žák používá při řešení úkolů, a tím pádem i zjistit, jaké postupy lze využít, aby při vyučování došlo k dalšímu rozvoji jedince – identifikovat postupy, které přispějí k optimálnímu rozvoji žáka a jeho učení (Mertin a Krejčová, 2016). Pomoci nám pak může i **identifikace stylu učení žáka** (Mareš, 1998) – pro běžné využití ve škole je vhodný např. plakát Styly učení a strategie učení nebo můžeme využít diagnostiku prováděné speciálním pedagogem, výchovným poradcem či psychologické diagnostiky realizované školním psychologem. ■

3.1.1 KONKRÉTNÍ MOŽNOSTI PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY PŘI PODEZŘENÍ NA PŘÍTOMNOST SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

SCREENING

Screening

Pro **pedagogickou diagnostiku** zaměřenou na screening (vyhledávání) **specifických poruch učení** lze použít např. **formulář školního dotazníku**, kde je výčet důležitých bodů, na které by měl pedagog zaměřit pozornost a snažit se o objektivní pohled.

Prvním krokem k diagnostice v této oblasti by mělo být **porovnání výkonu žáka ve všech vyučovacích předmětech**, uvědomění si **disproporcí** (např. dobrý výkon v matematice při numerických výpočtech, horší výkon při práci se slovními úlohami a potíže při čtení a psaní mohou ukazovat na dyslexii a dysgrafii).

Podkladem bývá i uvědomění si, že žák podává celkově **oslabený výkon**, jeho výkon je **nerovnoměrný**, s **výkyvy ve výkonu**, a rovněž i faktu, že se zřejmě nejedná o žáka s celkově oslabenými rozumovými schopnostmi a že **příčina jeho problémů** zřejmě bude **mimointelektová**.

Dalším krokem bývá poznání, **jakým způsobem probíhá domácí příprava** – pokud rodina nezanedbává domácí přípravu, s dítětem se pravidelně učí, ale efekt se stále nedostavuje, může být příčinou specifická porucha učení.

Dále se pak zaměřujeme na **obtíže, které jsou pro žáky se specifickými poruchami učení charakteristické, včetně typické chybovosti**.

DŮLEŽITÉ OBLASTI PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Na co bychom měli tedy v rámci pedagogické diagnostiky zaměřit pozornost?

ČTENÍ:

- problémy s osvojováním písmen, propojením hláska – písmeno, se syntézou hlásek a písmen do slabik, nesprávná technika čtení, ulpívání na slabičném čtení nebo hláskování, zadržávání při čtení, zhoršená plynulost, zvýšená chybovost (typické záměny tvarově podobných písmen: b – d, m – n, a – o – e, vynechávky nebo přidávání hlásek do shluku souhlásek, komolení slov, domýšlení koncovek slov), pomalé nebo naopak překotné tempo čtení, neporozumění přečtenému, nedostatečná práce s textem, zhoršená orientace v textu, průvodní jevy (napětí, třes hlasu nebo rukou, nadměrné pocení, rudnutí, narůstající neklid, nevhodné hospodaření s dechem), celkově negativní postoj ke čtení – obavy ze čtení, odmítání čtení.

PÍSEMNÝ PROJEV:

- problémy s osvojováním a vybavováním písmen nebo i číslic, nedostatečně uvolněná ruka pro psaní, chybný úchop psacího náčiní a sezení při psaní, často velmi pomalé tempo psaní, zvýšená chybovost (záměny tvarově podobných písmen – např. a – o, m – n, r – z, l – k – h nebo číslic 3 – 5, 4 – 7), snížená kvalita písma (hodně škrtání, přepisování písmen – případně žák často gumuje nebo „zmizíkuje“; obtíže s dodržováním tvarů písmen, jejich velikosti, napojování písmen a udržení písma na řádku – výsledkem bývá „kotrbaté“ nebo roztřesené písmo apod.), dobrá kvalita písma – ale spojená s vynaložením značného úsilí, velmi pomalé tempo psaní a zhoršování kvality s narůstajícím časem, celkově zhoršená kvalita grafického projevu ve školních sešitech, často včetně rýsování v geometrii a někdy i kreslení, problémy ve schopnosti vyjadřovat se písemnou formou (např. ve slohových pracích, v písemných odpovědích), průvodní jevy (pocení rukou, třes rukou, zvýšený stres), negativní postoj žáka ke psaní (např. odmítání dokončení nebo i vypracování písemného úkolu);
- typická chybovost při psaní diktátů: vynechávky nebo přidávání či špatné umístění diakritických znamének, vynechávání či přidávání hlásek do shluku souhlásek, vynechávky písmen, slabik, slov, psaní slov dohromady – nejčastěji předložek se slovy dohromady, záměny i/y ve slovech s podobně znějícími slabikami di, ti, ni / dy, ty, ny, záměny sluchově podobných hlásek (znělých a neznělých, sykavkové asimilace), celkově sluchové záměny až komolení slov, „sluchové klamy“, potíže ve výuce cizích jazyků postavených na kvalitní sluchové diferenciaci, zhoršená schopnost adekvátně napsat slovo, které se jinak vyslovuje a píše, potíže se stavbou vět jak v písemném, tak řečovém projevu, potíže s překladem do a z cizího jazyka.

MATEMATIKA:

- problémy s předmatematickými pojmy a představami (množstevní, velikostní, prostorové a zejména časové údaje), problémy s osvojováním číslic (jejich čtením, zápisem), problematická orientace v číselné ose – typické přepočty o jednotku, desítku, stovku při zachování správného postupu počítání, chyby vzniklé posunem počítaných čísel

v prostoru při písemném sčítání, odčítání, násobení, dělení, potíže vzniklé nesprávným umístěním desetinné čárky, záměny tvarově podobných číslic, nesprávné zápisy čísel a nesprávné čtení čísel podle řádu jednotek, desítek, stovek, tisíců atd., nezvládání numerických operací nebo počítání chybným způsobem (např. stále dopočítává po jedné), záměny operačních znamének při numerickém počítání, počítání velmi pomalým tempem, osvojování učiva pouze mechanicky, paměťově, bez porozumění, potíže při práci se slovními úlohami – „ztrácení se“ v postupu, potíže při určování času podle ciferníku, při převodu jednotek, výpočtů objemů a obsahů těles, negativní postoj k matematice až odpor k číslům, potíže i ve fyzice a chemii, dobré logické myšlení a vyvozování závěrů v případech, kdy není využíváno čísel.

Řeč:

- nedostatečná, chudá slovní zásoba, problémy v porozumění řeči (obsahu pokynu apod.), potíže v porozumění pojmům, zejména abstraktním, potíže s vybavením si a použitím adekvátního pojmu – problémy ve vyjadřování, vady výslovnosti, problémy v tempu řeči (zadrhávání, koktavost), agramatismy v řeči, hlasová nestabilita, nejistota (třes hlasu, slabá intenzita apod.), oslabený jazykový cit, další nápadnosti v řečovém projevu.

MOTORIKA:

- problémy v hrubé a jemné motorice a v koordinaci pohybů, celkové grafomotorické obtíže, potíže ve vyučovacích předmětech náročných na manuální činnosti, pohybovou koordinaci – při pracovní a tělesné výchově, případně i výtvarné výchově.

DALŠÍ FAKTORY:

- žák je dlouhodoběji neúspěšný, problémy se prohlubují, dochází pouze k povrchnímu osvojení učební látky;
- potíže s pamětí – žák učební látku snadno zapomíná a má obtíže s jejím pohotovým vybavením po určité době;
- deficity v dalších kognitivních funkcích, zejména percepčních – ve zrakovém a sluchovém vnímání (rozlišování, analýze a syntéze atd.);
- oslabená koncentrace pozornosti;
- ztráta motivace ke školní práci, rezignace, stagnace.

Výše uvedené obtíže mohou být pouze přechodného rázu, **nemusí být nutně přítomny všechny projevy**, záleží zejména na jejich **intenzitě, frekvenci a vzájemné kombinaci**. K diagnostice využíváme **výstupy ze školní i domácí činnosti** – vypovídající písemné práce, výkresy, domácí úkoly apod. Sledujeme celkově **školní dovednosti**: obtíže ve čtení, psaní, matematice, dalších oblastech – jejich vývoj, průběh, individuální pokroky a přetrvávající obtíže, **úspěšnost žáka v jiných oblastech**. Zaměřujeme se i na **použité didaktické postupy** (např. metodu výuky čtení, metodu výuky matematiky, metodiku výuky psaní). V potaz bereme i **postoj žáka ke školní práci**, jeho **motivaci k učení**. Důležitými informacemi jsou i **postavení žáka ve třídě a spolupráce s rodinou**. ■

3.1.2 KONKRÉTNÍ MOŽNOSTI PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY PŘI PODEZŘENÍ NA PŘÍTOMNOST SPECIFICKÉ PORUCHY CHOVÁNÍ

Screening **SCREENING**

Žáci s projevy ADHD se v třídním kolektivu často **projevují odlišně od ostatních žáků** – to pedagogové většinou brzy zaznamenají. Tyto problematické projevy však někdy bývají mylně označovány jako projevy nevhodné výchovy ze strany rodičů („nevychovanosti“ žáků) a není jim doporučena návštěva odborného pracoviště. Takovým žákům se pak nedostává potřebná péče, žák i rodiče jsou frustrováni a situace se ještě více komplikuje.

Samozřejmě se setkáváme i s tím, že do školských poradenských pracovišť přicházejí i žáci, jejichž projevy nemají s ADHD nic společného a jedná se pouze o výchovné potíže.

Někdy je skutečně obtížné odlišit projevy ADHD od projevů, které souvisejí s nevhodnou výchovou žáka. Proto je nutné dobře znát typické projevy ADHD. Níže nabízíme určité vodítko, které by mohlo pedagogům pomoci v tom, **na co se zaměřit, čemu všemu věnovat při pedagogické diagnostice ADHD pozornost.**

Základní možnosti pedagogické diagnostiky

ZÁKLADNÍ MOŽNOSTI PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Při pedagogické diagnostice využíváme:

- **ORIENTAČNÍ DOTAZNÍKY, POSUZOVACÍ ŠKÁLY** k diagnostice ADHD pro učitele;
- **POZOROVÁNÍ PROJEVŮ CHOVÁNÍ žáka** (v průběhu vyučování, přestávky, mimoškolních akcí, volnočasových aktivit apod.):
 - **aktivita** – motorický neklid, stále si s něčím hraje, nevydrží sedět v klidu, vyskakuje, pobíhá, honí se s ostatními spolužáky – provokuje je k aktivitě;
 - **impulzivita** – jedná bez rozmyslu, okamžitě, rychle, bez domýšlení důsledků, vykřikuje, skáče do řeči, impulzivně nevhodně jedná, ale negativní chování předem „neplánuje“;
 - **pozornost** – nedokáže se dlouho soustředit, pozornost je snadno odklonitelná ve směrem podněty, nesoustředí se a zapomíná domácí úkoly, pomůcky na vyučování i osobní věci;
 - **afektivita** – jedná zvýšeně emocionálně, pláče, vzteká se, křičí, hádá se, v afektivním záchvatu napadá slovně i fyzicky ostatní, na své jednání si pak často nevzpomíná;
 - **výkyvy nálad** – z pláče přechází rychle do smíchu, ze vzteku do klidu; jedná, jako by se nic nestalo;
 - **sociální postavení ve třídě** – někteří žáci jsou oblíbení pro svou emotivní, veselou povahu, jiní stojí naopak na okraji třídního kolektivu, pro jejich chování je spolužáci nepřijímají;
 - **vztahy s vrstevníky** – často si nedokážou udržet dlouho přátele, střídají kamarády, působí nestálým dojmem nebo vyhledávají kamarády s obdobnými obtížemi;

- **potíže v komunikaci a mluvním projevu** – chybovost zejména vlivem impulzivity, překotnosti, chaotičnosti, nepohotové vybavnosti pojmů, žák se vyjadřuje nepřesně, utíká nebo se odklání od tématu, mluví překotně, bez rozmyslu, jeho řeč pak působí chaoticky, lze obtížně identifikovat, co tím chtěl říci; v řeči nedodržuje adekvátní obsahový postup – neudrží dějovou linii, někdy si pojmy vybavuje nepohotově, s obtížemi, jindy bývá komunikačně zdatný, hlasitý; nedokáže rozpoznat důležité od nedůležitého, má pocit, že je „vše důležité“ a tudíž to musí sdělit, svým nadměrným řečovým projevem někdy až obtěžuje;

■ ANALÝZU VÝSLEDKŮ ČINNOSTI ŽÁKA PŘI ŠKOLNÍ PRÁCI:

- **výkyvy výkonnosti** – ze stejné učební látky má jak dobré, tak špatné známky; působí dojemem, že někdy nevnímá, nechápe, neví, o co se jedná, jindy naopak reaguje velmi bystře, lepší výkon podává většinou v ranních hodinách a uprostřed pracovního týdne;
- **zhoršování výkonu s narůstajícím časem** – je rychle unavitelný, zvyšuje se pak chybovost, často se jedná o tzv. zbytečné chyby, chyby z nepozornosti;
- **výkyvy pozornosti** – dokáže se soustředit pouze po krátkou dobu, ale stačí krátké odreagování a soustředění se opět trochu zlepši; pozornost kolísá, ulpívá nebo je nevýběrová – reaguje na více podnětů; vznikají tzv. zbytečné chyby ve výkonu, nedočte celé zadání, něco přehlédne, vynechá, přeskočí, neotočí list, při čtení textu se v něm „ztrácí“ – neví, kde má číst, přeskakuje řádky, vynechává slova, nepamatuje si čtený text, zapíše chybně do doplňovačky, do jiného sloupce, řádku, opíše nebo přečte něco jinak, a tudíž i chybně vykoná, chybně si vyloží zadání a udělá něco zcela obráceně, nepostřehne změnu algoritmu (např. poplete znaménka), ztratí se ve vlastní chaotické úpravě, v postupu; zapomene na to, co má vlastně dělat, zapomene, jak má postupovat, případně i co je cílem postupu, omylem škrtne to, co je dobře, přepíše se, udělá zbytečnou chybu, nedodrží pořadí;
- **paměť** – často horší zejména krátkodobá sluchová paměť, nepamatuje si instrukce, pokyny, obsah právě naučeného nebo řečeného, přečteného, hůře si zapamatovává novou učební látku, obtížněji si ji vybavuje z paměti, ale dlouhodobou paměť má kvalitní, zapomene zaznamenat odpověď nebo vykonat dílčí úkol, vynechá jednu z otázek; chybí zejména, pokud má pracovat bez opory zraku (nemá k dispozici zadání úkolu v písemné formě apod.);
- **myšlení** – nedokáže odlišit důležité od nedůležitého, působí chaoticky, ulpívá – hůře reaguje na náhlou změnu, myslí a vnímá odlišným způsobem a pak i odlišně zareaguje, vyloží si jiným způsobem pokyn, zadání apod. a pak opět zbytečně chybí, ale bývá i nápaditý, kreativní, originální;
- **pracovní tempo** – rychlé nebo pomalé (záleží ale i na typu činnosti a kombinaci ADHD s SPU);
- **dokončování činnosti** – má tendenci nedokončovat činnosti, odbíhat od nich, jeho pozornost je snadno připoutána jinými podněty, práci nedokončuje (zejména pokud je dlouhá, monotónní, nezáživná, nepřitažlivá), k nedokončené práci se vrací velmi neochotně nebo ji nevykoná vůbec;
- **samostatnost** – žák potřebuje zvýšenou oporu, častější nenásilnou kontrolu své práce, aby zbytečně nechyboval; podporu a kontrolu potřebuje i při zápisu domácích úkolů a pomůcek na vyučování, jinak je nepřinese;

- **unavitelnost** – rychleji se unaví, pak klesne výkonnost – ta kolísá během vyučovacího dne i týdne, ve sportu a fyzických aktivitách ale naopak působí dojmem neunavitelnosti;
 - **rozbor chybovosti** – vznikají tzv. „zbytečné“ chyby, častá je kombinace se specifickou chybovostí plynoucí ze specifické poruchy učení;
- **VÝSTUPY Z MONITORINGU PROJEVŮ V CHOVÁNÍ** – žákovské portfolio a **hodnoticí**, „bodovací“ **systemy** dávají konkrétní přehled o kolísání žákovy výkonnosti a výkyvech v chování;
- **POSOUZENÍ SPOLUPRÁCE S RODINOU:**
- domácí příprava na školu – pravidelná/nepravidelná, systematická/nesystematická, občasná, nárazová;
 - vzájemná komunikace – pravidelná, bezproblémová, realistický náhled na dítě × protěžování, omlouvání dítěte;
 - spolupráce – soustavná, pravidelná, podporující x nepravidelná, náhodná, s opozicí rodičů;
- **DALŠÍ DŮLEŽITÁ FAKTA:**
- motivace žáka ke školní práci, psychický stav žáka;
 - podmínky k domácí přípravě a fungování domácí přípravy;
 - rodinné zázemí (fungující – nefungující, před- a porozvodové potíže rodiny, nově vzniklé rodiny);
 - nemocnost žáka, absence ve škole aj.

Pokud měli čtenáři místy pocit, že se některé informace opakují, je to tím, že se vše prolíná, doplňuje a zasahuje i do více oblastí.



HRABAL, Vladimír a Vladimír HRABAL ml. *Diagnostika*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0319-5.

JERÁBEK, Ondřej a Martin BÍLEK. *Teorie a praxe tvorby didaktických testů*. Olomouc: Univerzita Palackého 2010. ISBN 978-80-244-2494-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování. Využitelné pro základní a střední školy*. Praha: D+H, 2017. ISBN 978-80-87295-25-0.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

MERTIN, Václav, Lenka KREJČOVÁ a kol. *Metody a postupy poznávání žáka. Pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluver, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.

MUNDSON, Alison a Jon ARCELSUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-43-4.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-2442-94-1. ■

4 Kapitoly podpůrných opatření

V následujících kapitolách budou uvedeny **možnosti využití podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami učení a chování**. Mimo možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu budou uvedeny i možnosti modifikace výukových metod u jednotlivých typů poruch, organizace výuky, možné úpravy obsahů a výstupů vzdělávání, speciálněpedagogická i pedagogická intervence, personální podpora formou pedagogické asistence a rovněž i metody hodnocení a využití základních pomůcek pro reedukaci a kompenzaci poruchy. ■

4.1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

IVP Individuální vzdělávací plán (IVP) je podpůrné opatření, které má **upřesnit a případně i sjednotit** (v případě, že žáka učí více učitelů) **způsob práce se žákem** (metody výuky, organizaci výuky, způsob hodnocení apod.). IVP je **vypracován** především **v případě**, kdy **v závěrech doporučení školského poradenského zařízení není jasně specifikován**

způsob vzdělávání žáka v souladu s § 3 odst. 3 písm. a)–d) vyhlášky (viz níže). IVP se vypracovává **u žáků se závažnými specifickými poruchami učení a chování**, kde je nutné vzdělávání podle minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů (zejména pokud škola nemá upravené očekávané výstupy ve svém ŠVP). IVP nemusí být vypracován ani v případě poskytování předmětu speciálněpedagogické péče, pedagogické intervence nebo přidělení asistenta pedagoga, pokud jsou tato opatření a jejich náplň specifikovány v doporučení ŠPZ a docházelo by tak ke zbytečné administrativní zátěži.

IVP zpracovává škola **na základě doporučení ŠPZ**. Jedná se o **závazný dokument**, který vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka. Obsahuje **informace o skladbě druhů a stupňů PO, identifikační údaje žáka, jména pedagogických pracovníků** podílejících se na vzdělávání žáka, informace o **úpravách obsahu vzdělávání, případné úpravě očekávaných výstupů vzdělávání, o úpravách metod a forem výuky a hodnocení**, informace o **časovém a obsahovém rozvržení učiva**. Součástí je i **jméno pracovníka ŠPZ**, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb daného žáka. Škola má povinnost zpracovat IVP **nejpozději do 1 měsíce** od obdržení doporučení. IVP je možno **v průběhu vzdělávání doplňovat a upravovat**.

Uvedené informace vycházejí z **novely vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění**. Aktuální informace a případné změny ve školské legislativě je nutné sledovat na **www.msmt.cz**.

Informace o možnostech využití úprav metod a forem výuky a hodnocení žáka jsou uvedeny v kapitole 4.2 Metody výuky a rovněž v kapitole 4.10, která je věnována konkrétním metodám hodnocení žáků s SPUCH. Některé možnosti využití různých postupů při určování časového a obsahového rozvržení vzdělávání lze nalézt i v kapitole 4.3 Organizace výuky. Úpravám obsahu vzdělávání žáka je věnována kapitola 4.4 a možnosti úpravy očekávaných výstupů vzdělávání žáka jsou uvedeny v kapitole 4.5. ■

4.1.1 APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

IVP je nutné **vypracovat** v případě, kdy **v doporučení ze školského poradenského zařízení není jasně nebo dostatečně konkretizován způsob práce se žákem** v průběhu vzdělávání ve škole. IVP doporučujeme **vypracovat i v situacích**, kdy bývá **problém se sjednocením přístupu pedagogů**, např. při realizaci metod výuky nebo ve způsobu hodnocení (např. na druhém stupni ZŠ), ale také v případě, kdy má **zákonný zástupce nereálná očekávání**, jak bude jeho dítě ve škole zohledňováno a jakým způsobem bude hodnoceno. ■

4.2 METODY VÝUKY

Metody výuky

Metody výuky u žáků se specifickými poruchami učení a chování spočívají ve **vytvoření a poskytování takových podmínek při výuce žáků s SPUCH, aby mohli při vzdělávání uspět i přes jejich handicap**. Je zaměřeno na co největší **eliminaci potíží plynoucích z poruchy a využívání kompenzačních mechanismů** při výuce i domácí přípravě. Modifikuje výukové metody tak, aby žáci s SPUCH měli **možnost uplatnit svůj potenciál** a zvládali nároky výuky podle svých aktuálních možností a schopností.

Podle stupně realizovaných podpůrných opatření se u žáků se specifickými poruchami učení bude lišit **počet uplatňovaných metod výuky** (v 1. stupni lze např. uplatňovat pouze několik z dále uvedených metod, naopak ve 3. stupni jich bude potřeba uplatňovat většinu). **Variabilita** je i ve výběru **druhu metod výuky** podle konkrétní problematiky žáka. U 1. stupně podpůrných opatření tak postačí drobná úprava podmínek při vyučování a mírná modifikace výukových metod, u 2. stupně je často předpokládáno i využití speciálních pomůcek, pracovních listů a výukových materiálů, u 3. stupně je žákovi již většinou poskytována i péče asistenta pedagoga. Podle stupně realizovaných podpůrných opatření se bude lišit i intenzita a frekvence uplatňovaných metod výuky. ■

4.2.1 APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

U žáků se specifickými poruchami učení **vycházíme ze závěrů psychologické a speciálně-pedagogické diagnostiky a doporučení pro práci**, které stanoví, na jaké bázi obtíže žáka vznikají a jakým způsobem je nutné s ním pracovat. **Metody výuky proto musí být individualizované – podle kombinace a závažnosti specifických poruch učení**. V potaz je také nutno brát míru kompenzace poruchy – není nutné používat všechny metody výuky určené žákům s SPU, pokud je porucha již téměř kompenzována (např. poskytování vyšší časové dotace na napsání a kontrolu práce není nutné, pokud žák již rychle píše, čte a aplikuje pravopisná pravidla; naopak nelze aplikovat doplňovací formy práce u žáka se silnou formou dyslexie, který text na doplnění nedokáže přečíst nebo mu neporozumí apod.). Nelze tedy paušalizovat, nutná je individualizace. Pokud se ve třídě vyskytuje více žáků se specifickými poruchami učení, práci s nimi usnadní, pokud si doporučení ze školského poradenského zařízení prostudujeme a zjistíme, zda se některá u konkrétních žáků shodují – žáky pak lze rozdělit do pracovních podskupin, ve kterých budeme používat shodné doporučené metody práce. ■

4.2.1.1 DYSLEXIE

ČTENÍ:

POSKYTNUTÍ DELŠÍHO ČASU NA PŘEČTENÍ A NA PRÁCI S TEXTEM

Poskytnutí delšího času na přečtení a na práci s textem

Žáci s dyslexií často potřebují na čtení i práci s textem delší čas. Často je to proto, že jejich tempo čtení je pomalejší. Někdy dovedou číst přiměřeným nebo i rychlým tempem, ale příliš chybují nebo nejsou schopni při čtení vnímat zároveň dostatečně i obsah čteného. **Většinou si tedy musí číst text opakovaně, aby mu porozuměli.** Proto je nutné **respektovat jejich pomalejší tempo čtení a nenutit je ke zrychlení tempa.** Násilným, předčasným zrychlováním čtení dosáhneme nejen zvýšení chybovosti, čtení bez porozumění, ale hrozí i neurotizace žáka. Naopak vedeme žáka k tomu, že je **důležitější, zda čte správným způsobem** – pokud ano, časem se jeho tempo čtení zrychlí samo (můžeme využít např. přirovnání s řidičem – nejlepším řidičem také není ten, který jede nejrychleji, ale ten, který jede třeba i pomaleji, ale bezpečně; pokud si řidič dobře osvojí techniku jízdy, může i zrychlit). Důležité rovněž je, zda žák čtenému textu dostatečně rozumí a dokáže se čteným textem pracovat, což by měl být náš cíl.

Časovou dotaci na přečtení textu můžeme **navýšit** např. o 25 % či 50 %, popř. podle toho, zda žák již daný úsek textu přečetl a rozuměl mu. U žáka, kde se kombinuje dyslexie s dysgrafií a dysortografií, je pak důležité, zda dokázal v časovém limitu nejen daný text napsat a přečíst, ale zda mu i porozuměl a dokázal podle něj pracovat, případně si i opravit chyby.

OVĚŘOVÁNÍ POROZUMĚNÍ

Ověřování porozumění

Vzhledem k tomu, že čtení jako takové bývá pro žáky s dyslexií často namáhavé, uniká jim obsah čteného (částečně nebo zcela, v detailech nebo i v podstatných jevech, jindy si huře pamatují začátek nebo naopak konec či střední část textu...). **Proto často bývá ověřování porozumění nezbytné.** Namísto uzavřené otázky (např. „Rozumíš tomu?“) je vhodnější **otevřená otázka** (např. „Jak budeš postupovat?“, „Pověz mi, co budeš dál dělat?“, „O čem byl tento odstavec?“, „Co se tam přihodilo?“ apod.). Taktnější je **dotazovat se žáka bez pozornosti celé třídy, porozumění textu zjišťovat průběžně**, např. při procházení třídou, žáka se tázat polohlasně. Případně využít **pomoc asistenta pedagoga**.

Protože žáci s dyslexií, zejména v kombinaci s poruchami pozornosti, a často tudíž i krátkodobé paměti, mívají potíže se zapamatováním delšího úseku textu (např. celé stránky, dlouhého odstavce nebo i celého článku), je vhodné **kontrolovat porozumění textu po kratších úsecích**, kratších odstavcích (u závažnějších poruch i po několika větách či jedné větě). Zejména starší žáky pak vedeme k **pořízení krátkého výpisu obsahu čteného** (stačí pár slov), aby si zapamatovali čtené. Stejným způsobem pak postupujeme např. v naukových předmětech a zejména v matematice, kde je nutná kontrola porozumění nejen slovním úlohám, ale i zadání práce.

Pro práci se žáky, kteří mají potíže s porozuměním textu, lze využít čítanky pro dyslektiky (např. Michalová, 2015, 2016, 2017) nebo **speciálně zaměřené čítanky na čtení s porozuměním** (např. Šup, 2001).

Omezení hlasitého
čtení před
ostatními žáky

OMEZENÍ HLASITÉHO ČTENÍ PŘED OSTATNÍMI ŽÁKY

Pokud se jedná o těžší stupeň dyslexie či trpí-li žák svým postižením a stydí se za úroveň svého čtení (což bývá velmi časté i u slabších poruch – žáci se např. stydí za to, že nečtou plynule), **nevyvoláváme žáka k hlasitému čtení před celou třídou zpočátku téměř vůbec, nebo uvážlivě**. Například zadáváme **čtení kratšího, méně náročného úseku** – postačí např. jedna až dvě věty). Nikdy však **nesmíme dopustit negativní reakce spolužáků**, kteří by měli tendenci se mu posmívat. Naopak sami jdeme příkladem v tom, že **žáka podpoříme, oceníme i za malý pokrok ve čtení**, aby neztrácel motivaci ke čtení.

Nečiní-li žákovi čtení již velké potíže, můžeme jej nechat číst i delší úsek textu, aby se mohl tzv. **rozečíst** (někteří žáci čtou zpočátku hůře a po rozečtení podávají lepší výkon).

Někdy sami žáci s dyslexií uvádějí, že se cítí nepříjemně, když jsou všichni ve třídě k hlasitému čtení vyvoláváni, jen oni ne. Proto je nejlepší **s konkrétním žákem jeho situaci probrat a zvolit adekvátní formu hlasitého čtení**. Případně jej nechat si **přečíst určitý úsek textu pro sebe** (ne však u silnějších poruch, kde žáci nečtou s porozuměním) a pak si s ním **popovídat** o tom, co ho zaujalo, co se mu líbilo a o čem text byl. I zde lze využít **dopomoc asistenta pedagoga**.

Přiměřenost textů

PŘIMĚŘENOST TEXTŮ

U žáků s dyslexií je velmi **důležitá volba přiměřeného textu**. Pro čtení využíváme texty **s většími a výraznějšími typy písma a většími mezerami mezi řádky**, naopak nevhodné bývají texty psané drobným písmem (pozor zejména v doplňovacích formách práce) nebo napsané rukou (např. zadání v písemné práci). Svou roli hraje i **kontrast písma a jeho pozadí** (nemělo by splývat), členitost textu (viz dále) a **přiměřená barevnost textu** (barvy a tzv. „vytučnění“ či podtržení textu pro zapamatování důležitých informací přispívají k lepší orientaci v něm, ale nesmíme žáka zahltit těmito podněty).

Volíme i **přiměřenou náročnost, a to jak z hlediska obsahu textu, tak i jeho rozsahu**. Zařazujeme pouze přiměřeně náročné typy textů se slovy odpovídajícími aktuální úrovni čtení žáka s dyslexií (např. pouze slova tvořená otevřenými slabikami, náročnější slova se shluky souhlásek a zejména delší varianty slov zařazujeme až po zmírnění obtíží žáka, nebo je nezahrnujeme do hodnocení). **Přizpůsobujeme i délku textu** – pro žáky s dyslexií je čtení často namáhavé a v důsledku toho se dříve unaví, zvýšeně chybují, nevnímají obsah čteného apod., a tudíž pro ně delší čtení nemá význam a odrazuje je od čtení samotného. I proto při domácím nácviku čtení preferujeme spíše pravidelnost (každý den), ale volíme jen kratší úseky (nácvik začínáme pouze několika minutami čtení, volíme jen krátké odstavce či několik vět).

Důležitou roli hraje i členění textu – vhodné jsou větší mezery mezi odstavci, aby byl text **přehledně strukturovaný a neodrazoval žáka od čtení splývavou jednolitostí**.

Využívat lze i texty s přímou řečí, která text vhodně rozčlení. Optimální je i **použití textů s ilustracemi**, které jednoduše textu naruší a vhodně jej doplní (i zde jsou ale vhodnější realistické ilustrace, pokud možno se silnějšími konturami, které tito žáci lépe vnímají a které napomáhají zapamatování textu). Využít lze např. i komiksy (nakladatelství Grada zpracovává touto formou i doporučenou četbu) – komiksová četba podsouvá obrazové představy o čteném a často vyvolává u žáků zájem o čtení.

Důraz klademe nejen na to, aby text nebyl jednoduchý a splývavý, ale aby na druhou stranu **nebyl přehlcený informacemi, podněty, barevností a zdůrazněními**, které by zejména u žáků s kombinací dyslexie a poruchy pozornosti vedly spíše ke zhoršené orientaci v textu, kdy by pak **nedokázali odlišit, co je důležité a co ne**.

Obdobný postup uplatňujeme i při přípravě pracovních listů, případně doplňovacích nebo testových forem práce.

Ke čtení využíváme nejen texty, které žák zvládne přečíst, ale i takové, které by žáka zaujaly. **Důležitá je motivace žáka ke čtení** – někdy je proto vhodné ponechat volbu textu na žákovi samotném, zejména co se týče textů pro domácí nácvik nebo doporučenou četbu. Vedeme žáky k tomu, že čtení není jen nutnou povinností, ale mimo poučení nám přináší i zábavu, rozvíjí a podněcuje naši fantazii.

POMOC S ORIENTACÍ V TEXTU PŘI ČTENÍ

Pomoc s orientací
v textu při čtení

Nemá smysl kárat nebo trestat žáka s dyslexií za to, když po vyvolání neví, kterou část textu ostatní žáci čtou (žáci s dyslexií většinou nestačí tempu ostatních čtenářů, čtou pomaleji, hůře se orientují v textu, neudrží pozornost, rychleji se unaví).

Vhodnější je častěji **průběžně monitorovat**, zda žák ví, kde se momentálně čte, případně jej **vést k využívání záložky** (či speciální záložky pro dyslektiky) při čtení nebo **ukazování si prstem čteného slova či řádku**.

Jestliže žák s dyslexií nedokáže sledovat text a přizpůsobit se tempu čtení ostatních žáků, nenutíme jej, aby pak vyprávěl obsah čteného textu nebo s ním pracoval, protože jej nebude vnímat a nebude si jej pamatovat. Vhodné je **určit těmto žákům předem část textu**, který si mají **přečíst pro sebe potichu** a ze kterého pak **budou vyvoláni k hlasitému čtení**.

I zde můžeme využít pomoc asistenta pedagoga, aby pomohl žákovi s orientací v textu a s porozuměním čtenému.

VYUŽÍVÁNÍ POMŮCEK A SPECIÁLNÍCH PUBLIKACÍ, PC PROGRAMŮ

Využívání pomůcek
a speciálních
publikací,
PC programů

Žákovi s dyslexií umožňujeme používání potřebných **pomůcek** (např. tzv. dyslektického okénka, záložky s výřezem, běžné záložky, průhledné barevné fólie, záložky zakrývající tu část textu, kterou žák aktuálně nečte). Někdy postačí pouhé **ukazování právě čteného úseku prstem** (tzv. obloučkováním nebo lineárním posouváním např. u metody

Sfumato – výhodou je možnost předjímání, periferního načítání dalšího úseku – případně lze využít průhledné záložky).

U starších žáků a studentů lze využít i **speciální programy pro usnadnění čtení** textů (např. ClaroRead, Easy Tutor) nebo **čtečky** (Auto-Lektor, Clearreader+). Hodně možností pro mladší i starší žáky nabízí např. **reedukační program Včelka** (aplikace).

V případě potřeby využíváme pro nácvik čtení i **speciální publikace** určené pro reedukaci dyslexie (tzv. dyslektické čítanky, čtenářské tabulky) nebo již zmiňovanou aplikaci Včelka, kterou může mít žák k dispozici i pro domácí četbu – žák z nich dostává **cvičení na domácí čtení**, čte z nich **ve škole v hodinách čtení** apod. (v některých případech je nutné jimi **dočasně nahradit četbu z běžně užívané čítanky**, neboť čtením nepřiměřeně náročných slov a textů si žák může fixovat nesprávné postupy, navíc jej takové texty mohou odrážet od čtení). Tyto publikace a programy pak **dočasně využíváme i při hodnocení čtení**.

Další možností je využívání **audioknih**, které často navozují zájem o čtení. Lze je zakoupit, zdarma stáhnout (www.rozhlas.cz) nebo zapůjčit (při doložení zprávy z vyšetření) v některých knihovnách pro nevidomé. **Poslech audioknih** lze různě **kombinovat s četbou**.

Práce s chybou

PRÁCE S CHYBOU

Na chybovost při čtení neupozorňujeme výrazy s negativním emocionálním nábojem („špatně“, „zase chyba!“ apod.). Vhodnější jsou **výrazy typu „opatrně“, „zkus to ještě jednou“, „pozor, písmenko“** apod., případně **na chybně přečtené slovo pouze ukážeme, posuneme zpět záložku** apod.

Postupně vedeme žáka k tomu, aby se naučil identifikovat a korigovat své chyby sám – pojmenovat si své typické chyby a problémy a na ně se více zaměřit (např. na možnou záměnu písmen b a d, vynechávání písmen nebo domýšlení koncovek slov, nedodržování interpunkčních znamének za větami, „upadání“ do mechanického čtení, kdy žák čte, ale přitom vůbec nevnímá obsah). **Chybovost může žák korigovat i vzhledem ke kontextu, smyslu textu**, uvědomit si, že s chybně čteným slovem nedává text smysl. Snižování chybovosti napomáhá i **ukazování právě čteného úseku textu** (např. záložkou s výřezem, prstem) – žák si tak **rozdělí těžší typy slov na zvládnutelnější části, ukazováním v průběhu čtení umocňuje i zrakovou oporu a kontrolu**.

Jednou z metod, jak pracovat s chybou, je i postup, kdy necháme žákovi **přečíst určitý úsek textu** (např. odstavec) **potichu pro sebe** s tím, že má **označit** (např. lehce podtrhnout) **slova, která se mu špatně četla** – tedy pro něj obtížná slova. Tato **slova pak společně čteme nahlas**, naučíme se je tak i správně vyslovovat a **teprve pak čte žák text nahlas sám**. Tato metoda do určité míry eliminuje chybovost a odbourává strach ze čtení.

Chybovost do určité míry snižuje i čtení v duetu s dospělým nebo čtení, kdy **dospělý čte část věty, dítě ji čte po něm** (ale kontrolujeme, aby žák opravdu četl, nikoli pouze text pamětně opakoval).

Práci s chybou učí žáky i **metodika FIE**, která se zabývá rozlišováním chyb a jejich rozbořením, porovnáváním a váhou jednotlivých chyb, vede žáky k tomu, že chyba není „strašák“, ale díky identifikaci chyby a její opravě se mohou posunout dále.

JEDNOTNÝ PŘÍSTUP

Jednotný přístup

Je důležité, aby všichni vyučující i rodiče zaujímal k žákovi jednotný přístup, aby **požadavky kladené na žáka byly ve vzájemném souladu**. Rozhodně nejde o požadavky na „drilování“ čtení klasickým způsobem, každodenní příliš dlouhé čtení. Důležité je **dodržování zásady „krátce, ale často“**, používání **doporučených metod** vycházejících z diagnostiky i **reedukačních postupů, pomůcek a publikací** určených pro práci se žáky s dyslexií, využívání **přitažlivých forem čtení**.

Je třeba mít také na mysli, že pokud má žák **potíže při čtení v českém jazyce**, bude mít **problémy i při čtení v cizím jazyce, v naukových předmětech i v matematice**, a to nejen při řešení slovních úloh. Stejně tak **postoje k hodnocení čtení by měly být v souladu u všech vyučujících** (někdy se stává, že jeden vyučující oceňuje drobné pokroky žáka ve čtení a je ve svém hodnocení spíše pozitivní, jiný vyučující se k úrovni čtení téhož žáka vyjadřuje negativně). K **informovanosti a sjednocení přístupu více vyučujících** k žákovi může napomoci např. **individuální vzdělávací plán (IVP)**. Všichni vyučující v něm popíší postupy a způsoby hodnocení ve svém předmětu, třídní učitel je průběžně informuje a dochází ke vzájemnému předávání informací. Stejně tak i suplující učitel by měl být informován, že se žák vzdělává podle IVP.

DOPORUČENÍ PRO DOMÁCÍ PŘÍPRAVU

Doporučení
pro domácí
přípravu

K domácí přípravě zadáváme pouze **přiměřený text z hlediska obsahu i náročnosti** (je třeba respektovat dosažený stupeň reedukace – někdy je i tradičně vyžadované desetiminutové domácí čtení pro žáka s těžší formou dyslexie zpočátku příliš náročné a zatěžující).

Držíme se zásady **„krátce a častěji“, pravidelně**. Nárazové, nepravidelné čtení žádný efekt nepřinese, stejně tak i dlouhé čtení dokáže žáka od čtení spolehlivě odradit – proto, jak již bylo uvedeno výše, zejména u těžších poruch začínáme nácvik 2–3minutovým čtením, posléze přidáváme na 5 minut.

K nácviku čtení je vhodné využívat i **dobu, kdy žák není unavený a soustředí se**. Text, který čte nahlas, je třeba **pečlivě kontrolovat** (záměna koncovky ve slově může znít „přirozeně“, nemusí narušit smysl čteného, i když žák nečetl správně). Proto je **důležitá přítomnost rodiče i při domácí četbě** – nestačí, aby jen dítě poslouchal a přitom vykonával např. různé domácí práce, ale aby **u dítěte seděl a mohl včas reagovat na případné chyby a jiné obtíže při čtení**.

Dbáme na to, aby **postupy doporučené v rámci reedukace byly důsledně uplatňovány nejen v rámci běžné výuky, ale i při domácí přípravě**. Je potřeba propojit reedukační postupy, vycházet z aktuálních čtenářských dovedností žáka (např. zda čte již delší slova s otevřenou slabikou nebo i náročnější slova se shluky souhlásek).

U žáků s těžší poruchou lze využívat i „**zvukové čítanky**“ – audionahrávky (lze si s pomocí rodičů „vyrobit“ – nahrát čtení rodiče na MP3, diktafon apod.). Případně lze využít **audioknihy** a vhodně jejich **poslech kombinovat s četbou** (lze je zakoupit, některé i zdarma stáhnout např. na www.rozhlas.cz).

U **doporučené literatury ke čtení** (a zaznamenávání do čtenářských deníků) umožňujeme žákovi **přečtení pouze přiměřené části** (je vhodné instruovat rodiče, že žák nemusí celý text dané publikace přečíst sám, ale že **je možné se s ním střídat** či **číst větší část než žák** – může se tak více **soustředit na porozumění obsahu textu a na pozitiva, která čtení přináší**). Stejně postupujeme i v případech, kdy má žák přečíst určitý text, článek „za domácí úkol“ – i zde se **při čtení střídáme, dočítáme text a následně si o textu povídáme, případně vypíšeme společně důležité údaje**.

Někdy žáci i jejich rodiče ocení, pokud dostanou **seznam doporučené literatury na následující ročník již před letními prázdninami** a mohou si některou knihu přečíst v předstihu, protože čtení v průběhu školního roku je pro ně časově náročnější.

Zaznamenávání do čtenářských deníků je lepší **provádět průběžně** vždy po přečtených částech (většinou stačí 1–2 věty), protože po přečtení celé knihy a až následném provádění zápisů si žáci většinou pamatují jen část, informace z přečteného textu si vybavují hůře. Obsah přečtené knihy lze zpracovat např. i **formou komiksu**. I zde potřebují žáci s dyslexií poměrně velkou míru opory a podpory.

Oceňování snahy,
drobných pokroků

OCEŇOVÁNÍ SNAHY, DROBNÝCH POKROKŮ

Je potřeba mít na mysli, že u žáka s dyslexií je zlepšení úrovně čtení dlouhodobou a náročnou záležitostí. Často musí vynaložit po delší dobu zvýšené úsilí a efekt se dostavuje pomaleji, po drobných zlepšeních výkonu. Proto je potřeba mít **reálná očekávání** a tyto **drobné pokroky registrovat, nepřehlížet**. Pro další podporu žáka je tedy nezbytné **oceňovat i drobné úspěchy a projevenou snahu žáka** – přispíváme tak mj. i k **odbourávání často negativního vztahu ke čtení, literatuře**.

Hodnocení čtení

HODNOCENÍ ČTENÍ

Při hodnocení čtení proto vycházíme předně ze snahy žáka o přečtení daného textu. **Nehodnotíme tempo čtení**, do hodnocení nezahrnujeme **ani typickou dyslektickou chybovost** – záměny, vynechávky nebo přidání písmen, přesmykování slabik, čtení slov dohromady a domýšlení koncovek slov a komolení slov. **Oceňujeme snahu, i kratší úseky přečtené bez chyby, správnou techniku čtení, ukazování si čteného slova či řádku při čtení** apod. Zaměřujeme se na **porozumění alespoň části přečteného textu, případně hlavní myšlenky, podstatným informacím** v textu apod.

PÍSEMNÝ PROJEV:

ELIMINACE OBTÍŽÍ PŘI OPISU, PŘEPISU

Eliminace obtíží
při opisu, přepisu

Při **opisu a přepisu** chybí žák s dyslexií proto, že **si chybně přečte předlohu** – je proto nutné **průběžně kontrolovat, aby nedošlo k výskytu chyb vlivem nesprávně přečteného textu**. Pro **opis a přepis** využíváme **přiměřené texty** (nejen z hlediska rozsahu, ale i obsahové a čtenářské náročnosti). Využíváme i výše uvedených zásad pro **výběr textu z hlediska přehlednosti**.

Další obtíže mohou vznikat v důsledku **omezené kontroly napsaného čtením**. Žák s dyslexií si nedokáže napsaný text sám správně přečíst, zkontrolovat. Často není schopen odhalit chyby – jako by „chybu vůbec neviděl“. Pozornost je tedy potřeba věnovat i **cílenému nácviku identifikace chyb v písemném projevu a jejich korekci** (více viz níže). Někdy je nutné **postupovat po drobných krocích** (nácvik vyhledávání jednoho druhu chyb v izolovaných slovech – např. chybějící interpunkce nebo vynechaného písmene, poté kombinace chyb ve slovech, vyhledávání chybovosti v kratších větách apod.). **Pro identifikaci chyb je vhodné využívat typ písma, kterým žák píše**. Vhodné je i **upozornit žáka, ve kterém úseku nebo i slově má chybu** (ne s negativním emočním nábojem) a vést jej k „objevení“ konkrétní chyby.

ELIMINACE OBTÍŽÍ PŘI DIKTÁTU

Eliminace obtíží
při diktátu

U **diktátů** mívají žáci s dyslexií obtíže s přečtením toho, co napsali, což jim může kontrolu napsaného ztížit. Často je proto nutné **umožnit více času na kontrolu napsaného** nebo **klasický diktát nahradit jinou formou**, např. jeho **zkrácenou verzí, zpomaleným tempem diktování, zdůrazněnou výslovností obtížných slov** (žákovi může diktovat např. asistent pedagoga), **psaním diktátu ob větu**, což ale nemusí vyhovovat všem (potíže zde mívají žáci s poruchou pozornosti). **Vhodnou formu je proto třeba hledat podle individuálních možností konkrétního žáka**. Při chybování postupujeme tak, jak je uvedeno v předchozím bodě, nebo **zjišťujeme znalosti žáka spíše ústní formou**.

DELŠÍ ČAS NA KONTROLU NAPSANÉHO

Delší čas
na kontrolu
napsaného

Často je potřeba ponechat **delší čas i na kontrolu napsaného textu** (např. odpovědi v písemné práci, zápisu v naukových předmětech) a brát v úvahu i to, že žáci s dyslexií **hůře identifikují případné chyby** v napsaném úkolu, diktátu apod. Proto potřebují **nácvik identifikace a opravy chyb s dopomocí** (např. ukázáním slova nebo kratšího úseku, kde se chyba vyskytuje).

STRUČNÁ A JASNÁ PÍSEMNÁ ZADÁNÍ, FORMULACE

Stručná a jasná
písemná zadání,
formulace

Při **ověřování vědomostí písemnou formou** je nutné **upřednostňovat kratší a jednodušší písemná zadání, instrukce či otázky** (u těžších poruch je nutné **nahradit je ústním sdělením, jejich přečtením, případně i jejich vysvětlením** apod.). Složitější zadání je vhodné **rozfázovat na jednotlivé kroky**. V případě, že je žák čte sám, je potřeba **ověřit správnost přečtení a porozumění**.

Omezení testových
a doplňovacích
forem

OMEZENÍ TESTOVÝCH A DOPLŇOVACÍCH FOREM

Testové formy s výběrem odpovědi, zejména pokud nejsou stručně a jednoznačně formulovány, bývají pro žáky s dyslexií **nevhodné**, protože si kromě zadání musí přečíst i všechny varianty odpovědi, což pro ně mnohdy znamená podstatně větší zátěž. **Testové formy** lze využít **u lehčích poruch**, i zde však dbáme na **krátká zadání a jednodušší a jednoznačné formulace odpovědi**.

Obtíže mohou působit i doplňovací formy, kdy je žák odkázán pouze na čtení (tj. text není např. zároveň i čten, diktován). Chybovost při čtení zde často může zcela změnit význam, u izolovaných výrazů si žáci navíc nemohou dopomoci smyslem textu, kontextem. V důsledku omezeného porozumění pak často nevyvodí, co vlastně mají doplňovat (zejména pokud se jedná o kombinace různých jevů např. v doplňovacím gramatickém cvičení nebo text v cizím jazyce). Pro omezení negativních dopadů je tedy vhodnější **testové i doplňovací formy zejména u silnějších poruch omezit nebo úplně vyloučit**.

Preference
ústního projevu

PREFERENCE ÚSTNÍHO PROJEVU

U těžších forem dyslexie je proto někdy vzhledem k výše uvedenému a v rámci objektivitě vhodnější **upřednostnit ústní ověřování, ústní projev**. Vždy je však potřeba **přihlížet k situaci konkrétního žáka** (někde preference ústního projevu nepřipadá v úvahu např. vzhledem k řečové vadě, úzkostnosti nebo neurotizaci dítěte – pak je vhodné **ověřovat znalosti** ne před celou třídou, ale **v soukromí**).

Omezení
časových limitů

OMEZENÍ ČASOVÝCH LIMITŮ

Z výše uvedeného vyplývá, že **psaní časově limitovaných písemných prací může být i pro žáky s dyslexií značným handicapem**, protože si napsané většinou **nestačí přečíst, zkontrolovat**, nebo může dojít ke **zkreslení porozumění** apod. Proto je potřeba **písemné práce zkrátit** nebo **nehodnotit to, co žák nestihl vypracovat** (případně využít **následné ústní doověření** nebo **umožnit dokončení práce v náhradním termínu**).

MATEMATIKA:

Pomoc
při porozumění
zadání slovních úloh
a písemných zadání

POMOC PŘI POROZUMĚNÍ ZADÁNÍ SLOVNÍCH ÚLOH A PÍSEMNÝCH ZADÁNÍ

Žáci s dyslexií mívají obtíže **při řešení slovních úloh** – zde je nutné **poskytnout více času na přečtení, zkontrolovat správnost porozumění přečteného zadání i konkrétní (otevřenou) otázkou** (nezeptat se jen, zda žák zadání rozumí, ale i čeho se úloha týká, jak bude postupovat, čím začne apod.). Žákovi můžeme **nabídnout i konkrétní kroky – čtení po jednotlivých větách, v každé větě označit důležité údaje** (to pomáhá žákovi i při následném zápisu slovní úlohy) – k vyhledání těchto údajů jej můžeme **nasměrovat návodnými otázkami**.

Obdobné potíže se mohou vyskytnout i při **čtení zadání** úkolů v pracovních sešitech, v písemných pracích apod. I zde je třeba **ověřit porozumění zadání** (pokud to není možné **předem**, pak alespoň **při rozboru chybovosti**, kdy z odpovědi vyplývá, že nedošlo k porozumění zadání). U těžších forem poruchy pak využívat **dopomoci asistenta pedagoga**.

ROZBOR CHYBOVOSTI

Rozbor chybovosti

Někdy mohou žáci s dyslexií **chybně „přečíst“ číslice nebo čísla a v důsledku toho se dopouštět zbytečných chyb** (jsou to např. záměny číslic tvarově podobných /3 – 8, 6 – 9/, vynechávky číslic a čísel, záměny číslic a jejich pořadí v čísle, posun v prostoru např. při zápisu čísel pod sebe, záměny znamének, chyby v umístění závorek). Proto je třeba **sledovat, zda chybný výsledek nevznikl spíše v důsledku těchto potíží než neznalostí** řešení nebo výpočtu úlohy. Obdobné obtíže mívají i žáci s dyskalkulií, u žáků s dyslexií se ale **jedná o promítání dyslektických obtíží do oblasti matematiky**, jiné obtíže charakteristické pro dyskalkulii tito žáci pak nemají.

Je proto nezbytné věnovat **zvýšenou pozornost i rozboru postupů, druhu chyb a jejich skutečným příčinám** (s cílem vyloučit možný negativní dopad poruchy a následné neobjektivní hodnocení).

CIZÍ JAZYK:

Žáci s dyslexií mívají **obtíže** se čtením textu a celkově **s osvojováním jazyka prostřednictvím čtení** (např. osvojování slovíček čtením, čtení textu i zadání práce apod.), někdy i s písemným projevem při opisu, přepisu, kontrole napsaného (viz výše). Opět je zde třeba **kontrolovat porozumění čtenému**, poskytovat na práci **vyšší časovou dotaci** a **preferovat ústní formu ověřování** znalostí žáka (viz níže).

PREFERENCE SLUCHOVÉ CESTY

Preference
sluchové cesty

Při osvojování a fixaci učiva bývá často výhodnější **upřednostnit** před zrakovou cestou **„sluchovou“ cestu** – tj. **zaměřit se na osvojování především s využitím sluchu (hlasité předříkávání, předčítání, audiozáznamy, používání diktafonu, speciálních ozvučených počítačových programů a aplikací zaměřených na výuku cizího jazyka** apod. – např. Duolingo, aplikace Angličtina pro děti – Obrázkový slovníček (kombinace sluchové a zrakové cesty), Sock Puppets (ke tvorbě vlastních audionahrávek – hlas lze přitom zábavně modifikovat, děti se přemění v mluvící veselé ponožky).

PROPOJENÍ S NÁZOREM

Propojení s názorem

Často je nutné používat **co nejvíce názoru, co nejvíce konkretizovat** – využívat **propojení** slov (slovních spojení, textů) **s obrázky, konkrétní činností, řešením situací, dramatizací** apod.

Poskytnutí vyšší
časové dotace
na čtení

POSKYTNUTÍ VYŠŠÍ ČASOVÉ DOTACE NA ČTENÍ

Pokud bude žák závislý na čtení textu, je potřeba mu poskytnout **vyšší časovou dotaci** na přečtení a **ověřovat porozumění** čtenému. Je nutné i odlišit, **zda** žák **nechybuje vlivem nepřesného čtení** (nezaměňuje nebo nevynechává písmena, nepřesmykuje slabiky, nekomolí slova apod.). V takovém případě je potřeba **upozornit žáka na chybu**, dát mu **možnost opravy** apod.

Omezení
čtení delších,
náročnějších
textů

OMEZENÍ ČTENÍ DELŠÍCH, NÁROČNĚJŠÍCH TEXTŮ

Někteří žáci s dyslexií nejsou schopni příliš dlouhý, náročnější cizojazyčný text ani přečíst, natož s ním pak aktivně pracovat. Proto je potřeba volit **kratší a jednodušší texty**, aby jejich čtení mělo pro žáky význam. Využíváme **výše uvedené zásady pro výběr textů** pro čtení žáků s dyslexií, aby mohli čtené lépe vnímat.

Preference
ústního projevu

PREFERENCE ÚSTNÍHO PROJEVU

Při ověřování znalostí bývá výhodnější **preference ústního projevu** vzhledem k omezení negativních dopadů spojených s pomalejším tempem čtení, rizikem chybovosti nebo problémů s porozuměním přečtenému.

Omezené využívání
testových
a doplňovacích
forem

OMEZENÉ VYUŽÍVÁNÍ TESTOVÝCH A DOPLŇOVACÍCH FOREM

U klasických testových forem musí žák s dyslexií **přečíst nejen zadání, ale i všechny varianty odpovědí**, což mu činí potíže již v českém jazyce, natož v cizím jazyce. To jej většinou stojí **zvýšené úsilí a zvyšuje se i riziko chyby** (např. v důsledku chybného přečtení nebo zkresleného porozumění). U doplňovacích forem často žákům s dyslexií **uniká význam čteného**, mívají tendenci doplnit zcela jiné písmeno nebo slabiku – přitom nejsou schopni domyslet význam slova – zejména jedná-li se o doplňování jevů v izolovaných slovech, kde si nemohou pomoci dějem, smyslem textu. **Testové a doplňovací formy** práce proto volíme jen **omezeně**, případně jen jejich **snazší varianty** (např. spojování českých slov nebo obrázků s příslušným cizojazyčným slovíčkem) – i zde pak zaměříme **větší pozornost na rozbor chybovosti** (zda nesouvisí s projevy dyslexie). **U těžších poruch tyto formy nevyužíváme vůbec.**

Zohledňování
obtíží
v písemném
projevu

ZOHLEDŇOVÁNÍ OBTÍŽÍ V PÍSEMNÉM PROJEVU

Psanou formu cizího jazyka je **u těžších poruch** možné většinou využívat jen **jako vedlejší**, doplňkovou, podpůrnou, kdy je podporováno propojení vyslovovaného slova s jeho tištěnou (psanou) podobou. Ale vždy by mělo platit, že např. **při osvojování nových slovíček si je žák zároveň i píše, a to opakovaně**. I přesto je pravděpodobné, že **chybovost v písemném projevu** bude vzhledem k omezenější schopnosti kontroly čtením vyšší a je potřeba ji **zohledňovat** (nemělo by však jít o výraznější komolení slov, nýbrž **drobnou chybovost** – např. vynechávku písmene, přehození pořadí písmen apod.).



U opravné zkoušky dívky s dysortografií a dyslexií byly využity pouze doplňovací a testové formy práce. Dívka je ale nedokázala adekvátně přečíst a u zkoušky selhala. Zákonní zástupci dívky si na tento postup stěžovali a jejich stížnost byla uznána jako oprávněná, protože dívka jednak neměla na vypracování práce dostatečnou časovou rezervu, jednak nebylo využito možnosti ústního ověřování jejích znalostí.

Sdělovala maminka chlapce s dyslexií: „V 1. a 2. třídě dokázala třídní učitelka syna spolehlivě odradit od čtení. Sotva se děti naučily trochu číst, stála nad nimi se stopkami a stopovala jim, kolik slov za minutu přečtou, a podle toho je také známkovala. Syn nejenže byl z tohoto přístupu stresovaný, navíc stále dostával špatné známky a byl ze všech dětí ve čtení poslední. Změna nastala s novou paní učitelkou – ta se tázala syna, co čte, a on s hanbou přiznal, že nic, jen občas Čtyřlístek. Paní učitelka jej ale pochválila, že je to hezké, a hned se ptala, které příběhy má syn nejraději a že bude ráda, když jí o tom, co nového přečetl, bude vyprávět. Následně syn ležel v Čtyřlístkách a postupně začal číst i jiné časopisy a přešel i ke knížkám. Paní učitelka totiž praktikovala tzv. čtenářské dílny, kdy děti pracovaly s knížkami, které přečetly, představovaly je ostatním. Hlasité čtení vůbec nehodnotila, hodně se zaměřovala na to, aby děti rozuměly tomu, co čtou.“

Sdělovala dospělá žena s dyslexií: „Byla jsem vždy velký čtenář, vyrůstala jsem v době, kdy v televizi nebylo ve všední dny tolik pořadů pro děti, a protože jsem byla vždy trochu introvertní – co mi pro zábavu zbývalo – čtení. Četla jsem ráda, i když jsem zaměřovala písmena a přesmykovala slabiky a občas četla nesmysly. Proto mě strašně mrzelo, že jsem ze čtení nikdy neměla jedničku, protože jsem „nečetla plynule a správně“ – v pubertě jsem se i za své čtení styděla, když jsem měla číst hlasitě před třídou. Odhadovala jsem, kdy asi tak na mě přijde při čtení řada a horečně se snažila si pro sebe přečíst několikrát příslušný odstavec, abych se pak neztrapnila. Ještě horší to bylo v cizím jazyce. Myslím, že čtení má přinášet radost a ne trauma. Ulevilo se mi až na střední škole.“ ■

4.2.1.2 DYSGRAFIE

PSANÍ:

MULTISENZORICKÝ PŘÍSTUP

Multisenzorický přístup

Žáci s dysgrafií mívají často velké **potíže s osvojováním správných tvarů písmen a celkově se zapamatováním, fixací těchto tvarů**. Při osvojování a fixaci písmen je proto přínosný **multisenzorický přístup** – propojení **zraku se sluchem, hmatem, s pohybem, rytmiizací, vlastní aktivitou** – tvary písmen lze **modelovat z různých modelovacích hmot, tvarovat z lana, drátku nebo navlhčeného provázku, tvořit z kukuřičných válečků nebo speciální pěnové hmoty, obtahovat na jemném smirkovém papíru,**

využívat **reliéfních písmen**, psát do **různých materiálů** (krupičky, jemného písku) apod. – viz doporučená literatura.

Uvolňovací cvičení

UVOLŇOVACÍ CVIČENÍ

Žáci s dysgrafií mívají velmi často **neuvolněnou ruku pro psaní, úchop tužky je pevný, až křečovitý, ruka je v napětí**. Proto je třeba po dostatečně dlouhou dobu při osvojování psaní zařazovat **uvolňovací cvičení ruky před psaním** (v případě potřeby **i v jeho průběhu**), a to i **ve vyšších ročnících** – i starší žáci si po delším psaní často spontánně uvolňují ruku **protřepáváním**, někdy kvůli tomu **na chvíli přerušují psaní**. Můžeme využít **krouživé pohyby rukou, předloktím, zápěstím, protřepávání zápěstí, prstů a jejich uvolňování**. Využít lze i některá **grafomotorická cvičení pro uvolnění ruky** (kruhy, elipsy, vlny apod.) **na větší plochu** – např. **na tabuli, tabulovou fólii, připevněný flip-chartový papír**.

Fixace správných psacích návyků

FIXACE SPRÁVNÝCH PSACÍCH NÁVYKŮ

(správného úchopu psacího náčiní a sezení při psaní)

Velkou pozornost je třeba věnovat **fixaci správného úchopu psacího náčiní** (podložený prostředník pod tužkou, palec a ukazovák tužku lehce přidržují, náklon tužky je vedený mírně šikmo k rameni dominantní ruky). Postupujeme **nenásilně, pomocí vhodné motivace** – lze využít i různé **pomůcky** (např. speciální násadky na tužky, speciální psací náčiní pro dysgrafiky, papírové nebo vatové kuličky do dlaně – viz níže).

Podceňovat nemůžeme ani **správné sezení při psaní** – zaměřujeme se **na polohu jednotlivých částí těla v tomto pořadí: nohy, hrudník, paže, hlava**. Ramena by měla být při psaní ve stejné výši. Někdy má žák tendenci zvedat nebo vychylovat při psaní rameno dominantní nebo i nedominantní ruky (pak je vhodné položit naši ruku na rameno žáka – snadno tak zjistíme, jak rameno „pracuje“, zda je uvolněné, v přirozené poloze). Pokud má žák problém s uvolněním ramen, činnost raději krátce přerušíme a zařadíme jednoduchý a časově nenáročný cvik – zvednout ramena co nejvýše a vzápětí je nechat volně „spadnout“; cvik žák zopakuje několikrát za sebou a ve fázi, kdy má uvolněná ramena, může opět pokračovat ve psaní.

Využívání vhodných pomůcek

VYUŽÍVÁNÍ VHODNÝCH POMŮCEK

Žákovi s dysgrafií umožňujeme **využívání potřebných pomůcek** – např. **podložky pro sklon písma, podložky se znázorněním správné polohy sešitu, vhodné psací a kreslicí náčiní** (např. trojhranné tužky, pastelky, pera, štětce, náčiní s vyznačenými ploškami **pro správné umístění jednotlivých prstů** nebo s „kalíšky“ či otvory pro prsty). Motivující může být i **používání vhodného psacího náčiní v líbivých barvách a designech** (i při domácí přípravě). Využít lze i **papírový kornout pro nácvik správného sklonu psacího náčiní** nebo **papírové či vatové kuličky do dlaně** (žák kuličku v průběhu psaní přidržuje malíčkem a prsteníčkem, aby se při psaní dotýkal psací plochy jen částí malíkové hrany), dále i **speciální násadky** (z pryže aj.).

Vhodné bývají i **sešity s pomocnou liniaturou** (i když nemusí vyhovovat všem – např. úzkostnějším a příliš pečlivým žákům – nutnost „strefit se“ do pomocných linek někdy bývá stresující). Pak tuto možnost nevolíme a raději zvolíme **sešity s většími linkami**, u nelinkovaných sešitů využíváme **papírové podložky se širšími linkami**. Celkově ale sešity bez linek nebývají pro žáky s dysgrafií příliš vhodné.

VÍCE PROSTORU NA PLOŠE PRO PSANÍ

Více prostoru
na ploše pro psaní

Žáci s těžší formou dysgrafie potřebují **dostatek prostoru pro zápis, nákres** apod., problémem proto bývají některé typy tištěných pracovních sešitů, kde není dostatečný prostor pro záznam odpovědí, znázornění, doplnění nákresů apod. Pak lze **přidat např. další prázdný list pro doplnění**. V matematických pracovních sešitech pro ně bývají odrazující třeba i drobné tvary určené k vybarvování (např. při znázorňování početních operací), případně nedostatečný prostor pro zaznamenávání mezikroků, mezivýpočtů apod. V matematice se pak osvědčilo **využívání speciálních čtverečkových sešitů s většími čtverci**, kdy si žák zapisuje jednotlivé číslice v čísle do za sebou následujících čtverců, aby nedocházelo k záměnám a posunům číslic v čísle. Tyto sešity jsou pak vhodné i pro dyskalkuliky. I **při písemném ověřování** znalostí je potřeba ponechat **dostatek prostoru k zaznamenávání odpovědí**.

VYŠŠÍ ČASOVÁ DOTACE NA NAPSÁNÍ TEXTU

Vyšší časová dotace
na napsání textu

Pro žáky s dysgrafií je většinou typické **pomalé tempo psaní**, případně se **tempo jeví jako přiměřené, avšak na úkor jeho kvality** (úpravy nebo i chybovosti). Proto je nutné **respektovat pomalejší tempo psaní, nespěchat** na žáka, **neurychlovat neadekvátně jeho tempo psaní**. U lehčích forem dysgrafie stačí někdy jen **poskytnout více času** (podrobněji viz organizace výuky).

ZKRÁCENÍ ROZSAHU

Zkrácení rozsahu

Další možností je **umožnit napsat pouze přiměřenou část** (avšak bez nutnosti dopisovat doma – to můžeme uplatnit pouze v případě, že žák začne tohoto přístupu zneužívat). Nemá smysl nutit žáka k dlouhému dopisování nebo přepisování nekvalitně nebo nedostatečně napsaného, protože většinou jen dosáhneme dalšího snížení kvality vlivem únavy nebo stresu žáka. Navíc u žáka s diagnostikovanou dysgrafií neplatí, že si tzv. „vypíše ruku“ a jeho častým a dlouhým psaním se vše samo zlepší.

DOPLŇOVÁNÍ DIAKRITICKÝCH ZNAMÉNEK JEDNOTNÝM ZPŮSOBEM

Doplňování
diakritických
znamének
jednotným způsobem

Někdy vykazují žáci s dysgrafií **zvýšenou chybovost při psaní diakritických znamének** (ta chybí nebo jsou chybně umístěna). V takovém případě je na místě **ověřit, jak žák rozlišuje délky samohlásek sluchem** (může se u něj jednat i o kombinaci s dysortografií) a jaká je jeho **výslovnost** těchto samohlásek (někdy bývá zcela chybná nebo nejednoznačná). Někdy může tato **chybovost souviset i s vyžadováním nepřiměřeného, příliš rychlého tempa psaní**, kdy žák nestačí znaménka v rychlosti doplnit. Vliv může mít i **nedostatečná koncentrace pozornosti**. Negativní dopad mívá i **způsob doplňování**

diakritických znamének při psaní – ten může být nejednotný, chaotický, nedůsledný (místo dotazování žáka je **nejspolehlivější jej při psaní delší dobu pozorovat a vysledovat způsob doplňování**). Řešením je **vedení žáka k důslednému doplňování diakritických znamének jednotným způsobem** (nejčastěji ihned po napsání daného písmene, ke kterému znaménko patří – to je důležité zejména u kombinací s poruchami pozornosti, kdy se žáci po napsání celého slova zapomenou vrátit a znaménka adekvátně doplnit). **Při výběru způsobu doplňování diakritických znamének** (ihned, následně po napsání celého slova) u konkrétního žáka **bereme** tedy **v potaz více faktorů** – příčinu dosavadní chybovosti, inklinaci žáka ke způsobu doplňování (např. doplňuje převážně následně, pouze se zapomene nebo nestihne vrátit k doplnění znamének).

Specifický
autodiktát

SPECIFICKÝ AUTODIKTÁT

V případě zvýšené chybovosti v písemném projevu je vhodné vést žáka k využívání **specifického autodiktátu s předříkáváním po jednotlivých hláskách** – doma **nahlas**, ve škole je potřeba umožnit **tiché předříkávání v průběhu psaní** nebo lze zapojit i další spolužáky (při psaní každý diktuje určené slovo nahlas po hláskách ostatním). Pokud žák **chybuje v diakritice, můžeme specifický autodiktát zaměřit i na tuto problematiku** – pak žák zároveň nahlas nebo polohlasně předříkává psané písmeno i s diakritickým znaménkem, které se právě chystá napsat (důležitý je opět jednotný způsob jejich umisťování). Lze zároveň využívat i **bzučák**, případně **propojení s určitým** (předem domluveným) **typem pohybu, gesta naznačujícího délku samohlásky**. Více viz kapitola věnovaná dysortografii.

Využívání
vhodnějšího
typu písma

VYUŽÍVÁNÍ VHODNĚJŠÍHO TYPU PÍSMO

V případě, že žák užívá **psací písmo, které je výrazně snižené kvality** (často na hranici čitelnosti nebo i nečitelné), je vhodnější mu **doporučit změnu typu písma**. Často se jedná o **přechod na psanou formu tiskacího písma** (podobá se variantě Comenia Script – žák si ji většinou mírně modifikuje) – spíše malého tiskacího písma, velké tiskací písmo (tzv. hůlkové) využíváme jen u žáků s výraznými obtížemi. Varianta písma **Comenia Script** je vhodnější a doporučovaná pro žáky s dysgrafií. Tento typ písma je většinou snazší, umožňuje žákovi po jeho osvojení jím psát rychleji a přitom čitelněji. Je ale důležité si uvědomit, že **přechod na jiný typ písma vyžaduje určité přechodné období, čas na jeho automatizaci** (proto je ideální využít např. dobu letních nebo zimních prázdnin, kdy žák každý den napíše novým typem písma několik vět). V praxi se totiž setkáváme s tím, že **někteří žáci zbytečně brzy upouštějí od pokusů o osvojení nového typu písma**. Často také volí využívání velkých tiskacích písmen (hůlkového písma), které ale není zcela optimální (i z hlediska odlišování psaní velkých písmen a splývání slov při používání tohoto písma – případně se lze domluvit, že velká písmena bude žák zvýrazňovat např. podtrháváním, zakroužkováním).

Využívání
PC techniky

VYUŽÍVÁNÍ PC TECHNIKY

U těžších poruch je často nezbytné využívání **PC techniky**. I zde je nutné **přechodné období, kdy si žák osvojuje správný prstoklad** (ideálně pro psaní všemi deseti prsty) a **určitou dobu musí věnovat nácviku psaní na PC**. Je ale potřeba brát v potaz, že

pokud je žák zároveň dyspraktický, ani tato cesta nebude zcela bez potíží a je třeba opět poskytovat **více času na napsání textu** a využívat **korektor pravopisu**.

Využít lze i různé **online kurzy pro nácvik psaní všemi deseti** (např. psanihrave.cz) a **aplikace pro tablety**, např. Primary Writer (pro psaní hůlkovým písmem).

ZÁSADA „ČASTO, ALE V MENŠÍM ROZSAHU“

Zásada „často, ale v menším rozsahu“

Při písemné činnosti je nutné **využívat zásadu „často, ale v kratším rozsahu“**. Žáka vedeme k **preferenci kvality místo kvantity** (nemělo by tedy být rozhodující, zda stihne vše, ale jaká bude kvalita toho, co napsal). Rozsah psaného textu postupně zvyšujeme podle aktuálních možností žáka, využíváme **zaujetí pro činnost, vhodnou motivaci a ocenění**. V žádném případě nenecháváme žáka přepisovat (někdy dokonce třeba i několikrát) text napsaný nekvalitně.

VYUŽÍVÁNÍ RŮZNÝCH FOREM PÍSEMNÉHO PROJEVU

Využívání různých forem písemného projevu

Vzhledem k obtížím žáka s dysgrafií je nutné **volit i odpovídající formu písemného projevu**. Někdy postačí pouze **poskytnutí delšího času** (u lehčích poruch), jindy je potřeba **nahradit diktát nebo i jinou písemnou práci zkrácenou verzí, doplňovacím cvičením, testovou formou, písemnou prací s možností doplnění stručných odpovědí, předtištěnými nebo vizualizovanými materiály** (obrázky, nákresy, komiksové formy, myšlenkové mapy) určenými k doplnění apod., případně kombinací různých forem. Celou řadu možností nabízejí i různé mobilní aplikace (více viz např. www.ipadvevyuce.cz). Často je potřeba vyzkoušet, která forma bude pro žáka přijatelnější.

PREFERENCE KVALITY PŘED KVANTITOU

Preference kvality před kvantitou

Někdy se stává, že **pedagog poskytne žákovi na psaní více času**, ale **žák toho nevyužívá**. Většinou proto, že se **chce ztotožnit s ostatními** a stihnout vše jako oni, nebo **nevěří, že by mohl dosáhnout lepšího výkonu**. Proto je na pedagogovi, aby žákovi vysvětlil, že **kvalita je nejdůležitější**, a vedl jej k **upřednostnění kvality před kvantitou**. Žák však musí být **předem informován o tom, že když nestihne vše, nebude to hodnoceno jako chyba** – eliminujeme tím riziko zhoršení výkonu vlivem zbytečného spěchu, časového stresu.

OMEZENÍ MNOŽSTVÍ PSANÉHO

Omezení množství psaného

U těžších forem dysgrafie necháváme psát žáka jen to nejnútnejší – např. **heslovité zápisy, popisy obrázků, doplňovací formy práce, testové formy s volbou správné odpovědi, předtištěné formy s krátkým doplněním odpovědi, doplňování do grafických schémat nebo nákresů**. Případně využíváme i **dolepování poskytnutých, předem nakopírovaných materiálů do sešitů**. Využíváme i možnosti **kopírování, skenování záznamů**, lze využít např. v naukových předmětech kopírování záznamů od spolužáků, kteří jej mají čitelně a kvalitně zpracovaný. Výborně mohou posloužit i různé **počítačové programy a mobilní aplikace**, které umožňují např. kombinaci obrázků s minimálním

množstvím psaného, tvorbu vlastních pracovních listů, výukových plakátů apod. (<https://skolstvi.24u.cz/aplikace>).

Využívání
audiozáznamů

VYUŽÍVÁNÍ AUDIOZÁZNAMŮ

V některých případech, kdy je **kvalita písma natolik snižena, že zápis nelze dále využít např. pro učení**, je nutné využívat **audiozáznamy**, případně umožnit žákovi používání **diktafonu (po předchozí dohodě s vyučujícími** – např. na výkladovou nebo shrnující část výuky). To bývá využíváno zejména **na vyšších stupních**, kdy může být **výklad veden pouze ústní formou a žák s dysgrafií si nezvládá zároveň provádět i zápis** nebo je nucen jej provádět rychlým tempem a hrozí riziko, že zápis bude nečitelný nebo v něm bude velké množství chyb.

Preference
ústního projevu

PREFERENCE ÚSTNÍHO PROJEVU

Vzhledem k omezení rizika dopadu dysgrafie do úrovně písemného projevu upřednostňujeme ústní projev (je-li v něm žák úspěšnější). Při ústním ověřování **snadněji zjistíme, jak žák dané učivo ovládá**, zda chybovost v písemném projevu je třeba jen důsledkem neznalosti, a nikoliv dysgrafie, zda strohé, neúplné odpovědi (např. v prověrkách v naukových předmětech) jsou jen důsledkem neschopnosti vyjádřit se kvalitně písemně, a nikoliv výukových deficitů, apod.

Oceňování snahy,
drobných pokroků

OCEŇOVÁNÍ SNAHY, DROBNÝCH POKROKŮ

Je zřejmé, že **grafický projev bývá pro žáky s dysgrafií náročný, často i při vynaložení snahy není výsledný efekt odpovídající**. I proto je velmi důležité vyjadřovat žákům **podporu, každé mírné zlepšení i snahu** podchytit a **ocenit** (např. povedené tvary písmen, řádky na stránce).

Zohledňování
negativních
dopadů dysgrafie
při hodnocení

ZOHLEDŇOVÁNÍ NEGATIVNÍCH DOPADŮ DYSGRAFIE PŘI HODNOCENÍ

Do hodnocení písemného (grafického) projevu **nezahrnujeme sníženou kvalitu písma a úpravy sešitů** (jedná se např. o častější přepisy tvarů písmen nebo číslic, škrtání, nedodržování úplné správnosti jednotlivých tvarů, rozestupů mezi slovy, rozložení písma na řádku či stránce apod.). Do hodnocení nezahrnujeme také **chybně napsaná slova** vzniklá **tvárovou záměnou písmen** (např. m – n, o – a, r – z, l – k – h). Obdobná chybovost se může objevovat i **při psaní číslic** (např. 3 – 5, 4 – 7, 6 – 9). **Respektujeme** i případnou **nižší kvalitu provedení při rýsování** v matematice (hodnocení zaměřujeme na správnost postupů), **kreslení** (např. i provádění nákresů v laboratorních pracích).

Někteří žáci s dysgrafií mají i **omezenou schopnost vyjadřovat se písemně**. Jejich písemné odpovědi např. v naukových předmětech pak působí chudě, příliš stručně, neúplně, nedostatečně. Totéž platí např. u slohů. Tuto problematiku **zohledňujeme při hodnocení**, případně využijeme **ústní ověření znalostí a dovedností žáka** (ústní výkon u těchto žáků bývá většinou podstatně lepší).

ROZBOR CHYBOVOSTI V PÍSEMNÉM PROJEVU

Rozbor chybovosti
v písemném projevu

Zvýšenou pozornost je potřeba věnovat **rozboru chybovosti v písemném projevu**. Vzhledem k tomu, že psaní jako akt bývá pro žáka s dysgrafií často značně zatěžující, může se v jeho písemném projevu objevovat **chybovost, která nekoresponduje s jeho znalostmi** (tj. i když daný jev ovládá, přesto při psaní chybí). **Specifickou chybovost** tedy **nezařazujeme do hodnocení, gramatické chyby** v písemném projevu (zvláště časově limitovaném – např. diktátu apod.) je vhodné následně ověřit ještě ústně (nebo alespoň **orientačně** – pro získání **přehledu o skutečné příčině chybovosti**) a **teprve pak ohodnotit**.

KOMBINACE RŮZNÝCH FOREM HODNOCENÍ

Kombinace různých
forem hodnocení

Při hodnocení **preferujeme obsahovou správnost, nápaditost** (např. ve slohu, u výtvarných prací). **Kvalitu provedení** (přesnost, preciznost) **do hodnocení nezahrnujeme** nebo ji **hodnotíme tolerantněji**. Můžeme využít **možnosti kombinace známky se slovním hodnocením**, v případě potřeby využíváme **průběžné i závěrečné slovní hodnocení**. Písemné slovní hodnocení lze také průběžně používat jako **komentáře k práci žáka, popis splnění úkolu** vzhledem k předem nastaveným kritériím, **popis vývoje dovedností a kompetencí**. **Slovní hodnocení** by mělo být zaměřeno na **popis průběhu a výsledků školní práce s přihlédnutím k možnostem a schopnostem konkrétního žáka**. To umožňuje daleko více **individuální formu hodnocení** a pro žáky se specifickými poruchami učení je často vhodnější (podrobnější, výstižnější) než běžná klasifikace známkou. V žádném případě nehodnotíme písemný projev poznámkami typu „Piš lépe!“ nebo „Úprava!“.

CIZÍ JAZYK:

Výše uvedená opatření je potřeba uplatňovat i v cizím jazyce. Žáci s dysgrafií mohou **chybovat nesprávně napsaným tvarem písmene, záměnou písmene, vynechávkami písmen nebo i slabik, slov či vět** (v časovém stresu zejména) a celkově **sníženou kvalitou písma a úpravy písemného projevu**. Proto při hodnocení **používáme výše uvedené postupy**.

MATEMATIKA:

DOSTATEK ČASU NA ZÁPIS

Dostatek času
na zápis

I v matematice potřebují žáci s dysgrafií **dostatek času** na napsání příkladů, zápisu slovních úloh apod., aby nedocházelo k vynechávkám nebo nekvalitnímu, nečitelnému zápisu vlivem časového stresu.

Dostatek
prostoru
pro zápis

DOSTATEK PROSTORU PRO ZÁPIS

Žáci s dysgrafií potřebují většinou **více prostoru pro záznam výpočtů, mezikroků, postupů, náčrtů** apod. To je potřeba mít na mysli i v matematice – v některých pracovních sešitech bývá tento prostor nedostatečný. Pak je možné příslušnou stránku **okopírovat a zároveň zvětšit formát** nebo umožnit žákovi počítat apod. na **vedlejší list papíru**.

Využívání
vhodných
pomůcek

VYUŽÍVÁNÍ VHODNÝCH POMŮCEK

Žáci s dysgrafií se v matematice často dopouštějí **zbytečných chyb** vlivem **snížené úpravy**, ve které se pak sami ztrácejí. Chybují např. i ve **správném zápisu čísel pod sebou** při písemném sčítání, odčítání apod. V těchto případech je vhodnější používat **čtverečkovaný sešit k usnadnění správného zápisu čísel** (pokud možno větších rozměrů). Vhodná je také **podložka do nelinkovaných sešitů**, případně **využívání sešitů s linkami a v případě potřeby vkládání nelinkovaných listů**.

Protože žáci s dysgrafií někdy zcela zbytečně chybují v matematických výpočtech např. jen díky přepisům číslic apod. (a jen díky tomu nedospějí ke správnému výsledku, třebaže postupy i jednotlivé výpočty ovládají), bývá pro ně vhodná i **kalkulačka pro složitější výpočty**.

Respektování
snížené kvality
grafického projevu

RESPEKTOVÁNÍ SNÍŽENÉ KVALITY GRAFICKÉHO PROJEVU

U žáků s dysgrafií se někdy setkáváme s **obtížemi** pouze **v písemném projevu**, jindy se tato porucha promítá i **do úrovně kreslení, rýsování**. Pak je potřeba **respektovat sníženou kvalitu grafického projevu** (tj. nejen psaní, ale i kresebného projevu, **nákresů, náčrtů** apod. – např. v laboratorních pracích).

V geometrii **nezahrnujeme do hodnocení sníženou kvalitu rýsování** (nedotahování, přetahování, zvýšený tlak na tužku, celkově nízká úprava), **pozornost** věnujeme **tomu, zda žák postupoval správně**.

Rozbor
chybovosti

ROZBOR CHYBOVOSTI

Zvýšenou pozornost je nutné věnovat **rozboru chybovosti** v písemném projevu – cílem je **odlišit chyby způsobené nedostatečným zvládnutím učiva** od chyb vzniklých chybným opisem, záměnou číslic tvarově podobných (6 – 9, 3 – 8 apod.), záměnou pořadí číslic v číslech, chybným zapsáním čísel pod sebe při písemném sčítání a odčítání, chyby způsobené obtížemi při přechodu na jiný algoritmus, sníženou úpravou apod. V tomto případě můžeme **žáka na chybu upozornit, provedeme společně se žákem rozbor chybovosti a dáme mu možnost opravy** (což samo o sobě nemusí být u těžších poruch dostačující), **ověřujeme znalost ústně** (je vhodné i dopsat např. jako informaci pro rodiče, že bylo i ústně ověřeno), tento **druh chybovosti při hodnocení zohledníme**.



Žák na konci 2. třídy ZŠ vynechával při psaní písmenka a diakritická znaménka. Třídní učitelka doporučila jeho rodičům vyšetření chlapce v pedagogicko-psychologické poradně, protože se u něj může jednat o dysortografii. Vyšetření dysortografii nepotvrdilo, ale byla diagnostikována dysgrafie, chlapec měl velké potíže s napsáním jednotlivých písmen a jeho tempo psaní bylo velmi pomalé. Proto vynechával písmena a znaménka – nestihl je napsat. Poté mu paní učitelka zredukovala množství zadávané práce na polovinu, zatímco ostatní žáci dopisovali diktát, on si již kontroloval napsané a chybějící písmenka a znaménka si dokázal doplnit.

Žák na druhém stupni ZŠ s diagnostikovanou dysgrafií začal mít po změně učitele velké potíže v matematice, dostával v podstatě samé nedostatečné známky z písemného počítání. Pokud učitel ověřoval jeho postupy ústně, žák věděl, jak dané příklady počítat, správný pracovní postup znal. Posléze učitel zjistil, že chybné výpočty jsou způsobené tím, že chlapec zaměňuje tvarově podobné číslice nebo je i napíše nečitelně a pak je sám po sobě nepřečte, a tudíž postup počítání je sice správný, ale výsledek špatný vlivem záměny číslic. Naučil se proto rozeznávat číslice tak, jak je chlapec psal, nebo se jej častěji dotazoval, s jakými čísly příklad počítal. Umožňoval mu i počítání pomocí PC techniky.

Žák druhého stupně ZŠ s diagnostikovanou dysgrafií nenosil domácí úkoly nebo místo zadaného úkolu vypracoval jiný, zhoršil se i jeho prospěch v naukových předmětech. Na vině byla opět jeho dysgrafie – domácí úkoly, které vyučující zadávali různým způsobem – někdo je diktoval, někdo požadoval jejich označení do učebnice, někdo je psal na konci hodiny na tabuli, ta byla ale vzápětí smazána – si chlapec prostě nestačil zaznamenat včas nebo vůbec či nečitelně, a tak nevěděl, co má dělat. Stejně tak nestíhal psát do svých sešitů čitelně zápisy v naukových předmětech a pak se nemohl z nečitelných nebo neúplných zápisů učit. Po dohodě školy a rodiny učitelé kontrolovali, zda má chlapec zapsaný domácí úkol správně, a zápisy z naukových předmětů dostával k vklepení do sešitu předtištěné, a tím pádem se zmírnily jeho obtíže a zlepšil se i jeho prospěch. ■

4.2.1.3 DYSORTOGRAFIE

PÍSEMNÝ PROJEV:

ZVÝŠENÁ ČASOVÁ DOTACE NA APLIKACI GRAMATICKÝCH PRAVIDEL

Žáci s dysortografií často **nejsou schopni pohotové aplikace gramatických pravidel, třebaže je ovládají**. Proto je potřeba jim **poskytnout více času**, aby jejich problematika nebyla ještě více komplikována časovým stresem. Navíc naučí-li se žáci při užívání pravopisu jej nezdůvodňovat, ale pouze „tipovat“, postupně zapomínají z gramatického

Zvýšená
časová dotace
na aplikaci
gramatických
pravidel

učiva i to, co si doposud osvojili, a chybovost tím ještě vzrůstá. Postupem času pak mají v gramatických pravidlech zmatek, neaplikují je logicky, ale chaoticky nebo intuitivně. Odnaučit se tipování navíc bývá dost náročné. **Zejména v jazykových předmětech** tak potřebují **zvýšenou časovou dotaci na napsání a kontrolu** své práce.

Respektování
individuálního
tempa

RESPEKTOVÁNÍ INDIVIDUÁLNÍHO TEMPÁ

I vzhledem k vyloučení chybných návyků při aplikaci gramatických pravidel (např. tipování či vynechání některého z kroků při logickém postupu zdůvodňování pravopisu – např. určení vzor podstatného jména rodu mužského a přitom vynechají určení životnosti) a vystavení dlouhodobému neúspěchu s rizikem demotivace a rezignace je nutné **respektovat individuální pracovní tempo žáka a nepožadovat pohotovou aplikaci gramatických pravidel**, pokud to není v jeho možnostech. Zde je pak vhodná tzv. **dopomoc prvního kroku**, kdy žáka navedeme na správné gramatické pravidlo, nebo **podpora při logickém postupu řešení** – vedení po jednotlivých logických krocích, zejména u žáků na druhém stupni ZŠ, kde již dochází ke kumulaci pravopisných pravidel (diktáty nebo cvičení nejsou již zaměřeny na jeden sledovaný jev).

Redukce rozsahu
písemného projevu

REDUKCE ROZSAHU PÍSEMNÉHO PROJEVU

U žáků se **slabší formou** dysortografie stačí **přiměřená redukce rozsahu písemného projevu** – žák tak má **delší čas na aplikaci pravopisných pravidel** a může využít **více času i na kontrolu práce**.

Prodloužený čas
na osvojení
a automatizaci
gramatického učiva

PRODLOUŽENÝ ČAS NA OSVOJENÍ A AUTOMATIZACI GRAMATICKÉHO UČIVA

Žáci s dysortografií potřebují většinou **prodloužený čas na osvojení a automatizaci gramatického učiva**. Není vhodné, aby ihned další vyučovací hodinu po probrání daného jevu byl z této učební látky žák zkoušen, psal diktát nebo jinou práci. Žáci s dysortografií potřebují **více času na upevnění, procvičení a následnou aplikaci** daného pravopisného jevu.

Je důležité umožnit **rozfázování učiva do jednotlivých kroků a do struktury**, napomáhat **zpřehlednění** gramatického učiva **vytvářením** pokud možno **zjednodušených přehledů, návodných karet, vizualizovaných pravidel, výukových portfolioů**. Jejich efekt narůstá, pokud **se na jejich tvorbě podílí žák sám**. Napomoci mohou i různé **speciálně zaměřené publikace a pomůcky** (např. **vizualizovaná vyjmenovaná slova**) nebo **výukové aplikace**. Žáky je potřeba **systematicky vést ke správnému postupu při zdůvodňování gramatických jevů**. Využít lze např. Kufřík 1. pomoci v českém jazyce (Jucovičová, 2017), aplikaci Pravopisné křižovatky, výukový koberec Gramatický rozcestník, po kterém žáci „putují“ ke správnému pravidlu.

Multisenzorický
přístup

MULTISENZORICKÝ PŘÍSTUP

Při osvojování pravopisu je efektivní uplatňovat **multisenzorický přístup**, který přispívá k lepšímu osvojení a zapamatování učební látky. Využíváme kombinace hmatových,

sluchových a zrakových podnětů – např. **tvrdé a měkké kostky** nebo **hmatové destičky** pro snadnější rozlišení měkkých a tvrdých souhlásek a pravopisu di, ti, ni / dy, ty, ny, **bzučák** pro určování správné délky samohlásky – tj. pro správné umístění čárky nad samohláskou, **vizualizovaná gramatická pravidla** (např. obrázková vyjmenovaná slova, trojdimenzionální interaktivní pomůcky pro český jazyk, které propojují zrak, hmat i vlastní aktivitu žáků).

VYUŽÍVÁNÍ POTŘEBNÝCH POMŮCEK

Využívání
potřebných pomůcek

Výuku usnadní **využívání reedukačních a kompenzačních pomůcek** – již výše uvedených **bzučáků** (pokud působí ve třídě rušivě, lze je nahradit např. hlazením hřbetu druhé ruky při dlouhé slabice a ťuknutím při krátké slabice), **mačkadel** nebo **hmatových destiček** pro snadnější rozlišování tvrdých a měkkých slabik, **přehledů a pravidel pravopisu** (nejvíce se osvědčují **vlastnoručně vytvořená zjednodušená gramatická portfolia**), **pracovních listů pro žáky s dysortografií**, **počítačových programů zaměřených na reedukaci dysortografie**, **slovníků českého jazyka a cizích slov**, **slovníků pro výuku cizího jazyka (i elektronických)**, u závažných poruch pak využití **PC techniky s korektorem pravopisu**. Využít lze i již výše zmiňované **pomůcky napomáhající nejen správné aplikaci gramatických pravidel v českém jazyce**, ale i identifikaci konkrétních chyb a cílenějšímu nácviku při jejich odstraňování.

PREFERENCE DOPLŇOVACÍCH A TESTOVÝCH FOREM

Preference
doplňovacích
a testových forem

Při automatizaci gramatického učiva, ale i při jeho ověřování bývají výhodnější **doplňovací a testové formy**, které žákovi s dysortografií umožňují **soustředit pozornost především na daný gramatický jev**. Žáci tak mají i **více času na samotnou aplikaci gramatického pravidla**. U **doplňovacích cvičení** jsou namísto izolovaných slov většinou **výhodnější slovní spojení nebo věty**, které usnadňují žákovi podle smyslu orientaci v tom, co konkrétně má doplnit. U žáků na druhém stupni ZŠ nebo u žáků se slabší formou dysortografie **postupně zařazujeme i doplňovací cvičení, kde se vyskytuje i více sledovaných jevů**, protože je třeba mj. připravit tyto žáky na přijímací zkoušky na střední školy. Postupujeme ale pomalu, nenásilně, připravujeme žáky na to, že v doplňovacím cvičení bude zařazeno i více gramatických jevů.

U **testových forem** volíme **testy s výběrem ze dvou, postupně více variant odpovědí**. Jednodušší také bývají testy, kde je **správná vždy pouze jedna odpověď**, později můžeme zařazovat i varianty s více správnými odpověďmi.

I tyto formy bývají pro žáky s dysortografií obtížné, třebaže se zdá, že výběr jedné z odpovědí je daleko jednodušší. Často totiž chyby v písemné formě „nevidí“ a neumí je identifikovat i přesto, že daná gramatická pravidla ovládají. Většinou je proto nutné volit **nácvik při identifikaci chyb krok za krokem**.

Testové a doplňovací formy **nejsou naopak vhodné pro žáky s dysortografií, kteří mají zároveň i dyslexii** (zejména pokud se jedná o těžší poruchy). Pak je možné např. **doplňovací formy zkombinovat s poslechem** (žák např. využívá doplňovací formu diktátu, který je souběžně diktován ostatním žákům ve třídě).

Omezení klasických
diktátů a nahrazení
jinou formou

Omezení klasických diktátů a nahrazení jinou formou

U těžších poruch je nutné **místo klasických diktátů preferovat jiné formy** – např. **zkrácené verze** (žák píše třeba jen **jednu třetinu nebo jednu polovinu diktátu**) či **pouze vybrané věty**, které mu diktuje asistent pedagoga nebo na které jej učitel upozorní. V některých případech lze využít i **diktování ob větu** – žák píše vždy jednu větu, kterou si poté kontroluje, a učitel zatím ostatním diktuje další větu, následující větu pak žák píše opět se třídou. **Tento způsob ale není vhodný pro žáky s poruchami pozornosti a také úzkostné žáky**, kteří mají obavy, aby psali ty „správné“ věty, a celkově pro žáky, kteří by v takovém postupu měli chaos, byli by zmatení – ne všem tedy tento způsob vyhovuje.

Pokud bude žák psát **diktát**, je **vhodné jej předem procvičit**, předložit jej žákovi třeba i jako **doplňovací cvičení** nebo jej dát na **přepis za domácí úkol, před samotným psaním diktátu** se ještě **soustředit na tzv. „klíčová slova“**, která dělají žákovi největší obtíže, ta procvičit a pak teprve psát diktát. Po napsání diktátu je vhodné **dát žákovi možnost uplatnit své vědomosti ústní formou při společné opravě nebo následném ústním ověření**.

Psaní diktátů ale neeliminujeme zcela, aby se u žáka úplně nevytratila schopnost psát formou diktátu, zapsat si diktované (na zapsání si učební látky formou diktování bude mnohdy závislý jak na střední, tak na vysoké škole, navíc i v běžném životě si často musíme zapsat to, co nám někdo diktuje). Sice ke zjištění znalosti pravopisných pravidel využíváme spíše ústní ověřování nebo doplňovací cvičení, ale **občas zařazujeme i diktát** – můžeme ale využít jen jeho zkrácené formy, a navíc jej **nemusíme hodnotit klasifikačním stupněm, ale slovně, počtem chyb, odlišením specifických a nespecifických chyb** (a z toho vycházet při klasifikaci) nebo i **počtem zvládnutých jevů**.

Zvýšená dopomoc při
písemném
vyjadřování

ZVÝŠENÁ DOPOMOC PŘI PÍSEMNÉM VYJADŘOVÁNÍ

Žáci s dysortografií mívají obtíže v **transformaci svých myšlenek do písemné formy** – to se projevuje např. **ve slohu**, ale třeba i **ve formulacích odpovědí** u slovních úloh nebo **v písemných pracích**. V těchto případech je proto nutné **poskytovat větší dopomoc** (např. konkrétní **návodné otázky**, tzv. **dopomoc prvního kroku**, „zásobárna slov“ pro použití v daném písemném projevu, **klíčová slova, opěrné body, vizualizace** pomocí dějových obrázků, **osnova** – lze vytvořit předem a často s dopomocí, viz dále). Žáky také vedeme k tomu, že **pokud je nenapadá konkrétní odpověď, mají se snažit ji popsat, opsat, přeformulovat** („Řekni to jinak!“).

Na problémy se slohem působí i **častá neschopnost nebo oslabená schopnost oddělit důležité od nedůležitého**, a tím si sestavit určitou dějovou osnovu, obsah slohu – i v tomto směru je potřeba **dopomoc**.

Využívání
efektivních
strategií učení

VYUŽÍVÁNÍ EFEKTIVNÍCH STRATEGIÍ UČENÍ

Žáci dysortografií si **často nejsou schopni osvojit gramatické učivo klasickým způsobem** a častým memorováním, opakováním. Pokud se učí tímto způsobem, většinou dospějí

k přesvědčení, že se gramatiku nejsou schopni naučit a rezignují. Při osvojování gramatických pravidel pomáhá, když:

- **vyvozují dané gramatické pravidlo žáci sami** (pomocí obrázků, třídění, manipulace apod.);
- **pravidla jsou zjednodušená, vyjádřená obrázky** (např. pravopis bě – bje ve slovech objetí, obětí);
- do učení zapojíme **emoce, humor** (např. vyjmenovaná slova se učíme formou písničky, sestavujeme z nich příběh, využijeme i rapování, vytvoříme si „legrační“ gramatické pravidlo apod.);
- zapojujeme **více smyslů** – využíváme multisenzorický přístup;
- využíváme **mnemotechnické pomůcky a vytváříme si asociace** (navážeme gramatické pravidlo na již známé, využíváme praktických znalostí a zkušeností, vytvoříme si vlastní, často humorné asociační spoje);
- jak je to jen možné, využíváme **manipulaci**, kdy dítě zapojí i hmat (umožňují např. reliéfní pomůcky s vizualizovanými pravidly, výukový koberec, bzučák, hmatové destičky) nebo i propojení s **pohybem** (např. při osvojování pravopisu předpon s-, z-);
- zejména u žáků **s omezeným jazykovým citem** bývá problém určit např. správnou pádovou otázku – **využíváme** např. **kartičky s jednotlivými pádovými otázkami** (žák z nich vybírá tu vhodnou – tím, že má před sebou uzavřený okruh otázek, je pro něj její výběr snadnější), využíváme **návodné otázky**, tvoříme **asociační spoje**;
- problémem bývá i určování větných členů (i přesto, že teorii žáci ovládají) – pomoci jim můžeme **návodnými kartičkami** (z jedné strany je název větného členu, z druhé strany je otázka – žák si rozloží kartičky s otázkami a vybírá tu, která se hodí);
- pokud žáci izolovaná pravidla znají, ale nevyznají se v tom, kdy které pravidlo použít, **pomáháme jim s uvědoměním si a fixací určitého postupu**, viz např. Kuřík 1. pomoci v českém jazyce (Jucovičová, 2017); Pravopisné křížovatky (Topil, Tučková a Chroboková, 2019); výukový koberec Gramatický rozcestník;
- využíváme **různé hry a činnosti** – např. tzv. „běhací diktát“, vymyšlení vět se slovními druhy odpovídajícími danému číselnému schématu (např. 216531 – Malá kočička líně protáhla své tělíčko.).

ZOHLEDŇOVÁNÍ SPECIFICKÉ CHYBOVOSTI V PÍSEMNÉM PROJEVU

Zohledňování specifické chybovosti v písemném projevu

V písemném projevu je potřeba **zohledňovat specifické chyby plynoucí z poruchy a nezahrnovat je do hodnocení** – podrobněji viz teoretická část (např. vynechávky písmen a diakritických znamének, záměny sluchově podobných hlásek a slabik). Tyto chyby pouze označíme, ale nehodnotíme. **Chyby nezvýrazňujeme, k jejich označení používáme méně výraznou barvu**, aby si žák tyto chyby nefixoval. Opravy provádíme tak, že je žákovi **předepsán správný vzor**. Případně může žák **ve svém již opraveném textu ještě označit** nebo **zvýraznit jevy, ve kterých chyboval**.

V případě, že si žák v rámci výuky **právě osvojuje daný pravopisný jev, hodnotíme tuto chybovost tolerantněji** – na osvojení mu ale poskytneme **delší čas**, umožníme **využívání potřebných pomůcek a efektivních postupů po dostatečně dlouhou dobu** (např. pravopis diakritických znamének).

Preference ústní
formy ověřování

PREFERENCE ÚSTNÍ FORMY OVĚŘOVÁNÍ

Někdy je nutné **preferovat ústní formu ověřování znalostí** před písemnou (neplatí to ale ve všech případech – např. u žáků s řečovými vadami, s velkou trémou apod.). Někteří žáci s dysortografií **nejsou schopni pohotově aplikovat gramatická pravidla v písemném projevu, i když je ovládají. Při ústním ověřování znalostí** však podávají odlišný, **často výrazně lepší výkon**. Nemyslí se tím, že umějí pouze „odříkat“ gramatické pravidlo, ale že je ústně umějí i správně aplikovat. **Ústním ověřováním** většinou snadno zjistíme, zda za případnou chybovost v písemném projevu stojí **výukové deficity** („nena-učenost“), nebo **projevy dysortografie související s neschopností pohotové aplikace pravopisných pravidel**.

Rovněž **ve slohu** je možné **se soustředit i na ústní projev** (vyprávění), volit **témata**, která jsou pro žáky **přitažlivá a podněcují jejich fantazii** (např. Můj nejhezčí sen, Můj den za patnáct let, Já jako pohádková bytost apod.). Využívat lze i **dokončování započatého příběhu, volit konverzační témata, vést žáky k vyjádření svých myšlenek více způsoby**. Vedeme žáky i k **porozumění přísloví, slovních obrátů, slovních hříček** apod. – např. i jejich **vizuálním vyjádřením**.

Hodnocení
obsahové
správnosti

HODNOCENÍ OBSAHOVÉ SPRÁVNOSTI

Ve slohu preferujeme při hodnocení **obsahovou správnost, gramatické a specifické chyby nezahrnujeme do celkového hodnocení** (případně gramatické chyby hodnotíme zvlášť). **Hodnotíme originalitu, bohatost a výstižnost děje, nápaditost. Využíváme spíše slovní komentář, slovní hodnocení.**

Kombinace
různých forem
hodnocení

KOMBINACE RŮZNÝCH FOREM HODNOCENÍ

Přetrvávající dlouhodobé neúspěchy žáka by nás však vždy měly vést k zamyšlení, **kde je příčina, co je potřeba změnit, a zajistit účelná opatření**. Neúčelné je opakované hodnocení špatnou známkou, ale jiným způsobem – např. **zaznamenáváním počtu chyb, procentuálním vyjádřením, slovním komentářem**. Využít můžeme i **forem kritériálního hodnocení**, kdy žáka hodnotíme podle pro něj individuálně stanoveného kritéria odpovídajícího jeho aktuálním možnostem a dovednostem. Využívat můžeme i tzv. **hodnotícího portfolia** – viz doporučená literatura.

Je potřeba ale vždy ocenit i snahu žáka i jeho drobné pokroky.

CIZÍ JAZYK:

PREFERENCE ÚSTNÍHO PROJEVU

Preference
ústního projevu

Vzhledem k tomu, že většina cizích jazyků souvisí s **kvalitní sluchovou diferenciací**, která je **u žáků s dysortografií porušena**, bývá pro ně výuka cizího jazyku často velkým problémem. I zde je proto vhodné **většinou upřednostňovat ústní projev** (je-li v něm žák úspěšnější).

PROPOJENÍ S NÁZOREM

Propojení s názorem

Je nutné používat **co nejvíce názoru, názorných pomůcek**, co nejvíce konkretizovat – využívat **propojení** slov (slovních spojení, textů) **s obrázky, konkrétní činností, řešením situací, dramatizací** apod. U žáků s těžší poruchou se soustředíme především na **automatizaci běžně využívaných frází** a na **využití cizího jazyka v praktickém životě** (při cestování, nákupu, v restauraci...).

VYUŽÍVÁNÍ EFEKTIVNÍCH STRATEGIÍ UČENÍ

Využívání efektivních
strategií učení

Velkým problémem při učení se cizímu jazyku u žáků s dysortografií bývá **osvojování a rozvíjení slovní zásoby**, zejména pokud se slovíčka jinak vyslovují a jinak píší, což je typické především pro francouzštinu, angličtinu, ale i němčinu. Využít lze například:

- tzv. **dvojitá výslovnost** – když se žák bude učit nové slovo (například v angličtině kniha – book), řekne si jej se správnou anglickou výslovností (buk) a pak si ho vyhláskuje (ne ale anglickým spelováním, ale českým – b-o-o-k). Tato metoda umožňuje lepší zapamatování si nejen toho, jak se slovo vyslovuje, ale i jak se píše – toto žákům s dysortografií většinou velmi pomáhá;
- slovíčka si **zapisovat** (psaním slovíček se aktivuje motorická paměť, opakované psaní pomáhá k zapamatování si správného pravopisu) – před napsáním každého slovíčka si je napřed **vyslovit se správnou výslovností** nahlas, pak je **znovu zopakovat po hláskách** tak, jak je bude psát (např. green – g-r-e-e-n), a teprve pak napsat s tím, že zároveň slovo hláskuje (hlásku vysloví těsně před napsáním daného písmene) – ideální by bylo i propojení s kontrolou pedagoga, aby zabránil případné chybě (obdoba specifického autodiktátu v českém jazyce);
- zavedení **kartotéky nebo slovníčku obtížných slovíček**, která je potřeba pravidelně procvičovat;
- využívání **vizualizace** – lze používat **obrázkové slovníky**, které je možné zakoupit, nebo si je může žák tvořit sám (to je daleko efektivnější) – propojuje **zápis slov s obrázkem** (např. bridge s obrázkem mostu, foot s chodidlem), využít lze i **přiřazování pojmů k obrázkům a naopak** i různé **mobilní aplikace** (např. aplikace Angličtina – Obrazkový slovníček pro děti);
- pořizování **audiozáznamů** (slovíček, frází) – při jejich poslechu se učí zároveň **využívat vlastní vizuální představy** (slovíčko propojit s obrazem);
- využívání **mnemotechnických pomůcek** (rýmující se, humorné říkanky apod.);
- **učení se v kontextu** (čtením textu, v rozhovoru, ve frázích) – většinou je **snadnější, než se učit pouze izolovaná slovíčka**;

- učení se prostřednictvím **konverzace** (ne pouze na určité **předem zadané téma**), ale i v rámci **běžných situací** (žák např. popisuje ostatním, co právě dělá nebo se chystá udělat, jak trávil přestávku, co dělá večer před spaním; sám si popisuje, co právě dělá, když se ráno vzbudí, jak probíhá jeho cesta do školy apod.) – to přispívá k nenásilnému pravidelnému procvičování, automatizaci, navíc se tím žáci učí i „myslet v cizím jazyce“;
- **konverzaci** využívat **pravidelně, v hojné míře**, obzvláště při osvojování a fixaci cizojazyčných slovíček je nezbytné jejich **pravidelné opakování** (alespoň jednou denně);
- **nebát se dělat chyby** (na začátku je chybování přirozené, a i když jsme si učivo již osvojili, musíme se teprve učit je pohotově a správně aplikovat);
- učit se i **strategiím, které žákovi pomohou, když nezná nebo se mu zrovna nevybaví konkrétní slovíčko** (např. použít **opisné vyjádření, podobný výraz, gesto**);
- učit se **postupně, nekumulovat velké množství učební látky** – např. **osvojování slovíček je vhodné rozdělit do zvládnutelných úseků** (např. 5 nových slovíček denně), k dalšímu úseku žák postupuje po bezchybném naučení předchozího (případně si zvláště zapisuje nebo zvýrazňuje slovíčka, která mu dělají velký problém a k těm se denně vrací) – vždy je však nutné **propojení s pravidelným a poté alespoň občasným opakováním již osvojených úseků**;
- **pořadí osvojovaných slovíček (frází)** je nutné různě **střídat**, protože někdy si slovíčka pamatujeme právě v osvojovaném pořadí, ale po změně pořadí nám jejich vybavení činí potíže; jindy si lépe pamatujeme slovíčka, která se učíme na začátku, a ta ke konci již hůře;
- rozdělit si slovíčka **do podsystemů, podskupin, které mají určitý společný znak** (např. shodnou koncovku, stejný člen der, die, das v němčině);
- učení **propojit s motorikou, pohybem** (např. i s pantomimickým vyjádřením, konkrétní akcí);
- využívání **rytmizace, skandování, rapování, zpěvu** apod.;
- tvoření **tematických plakátů, myšlenkových map, grafických schémat, komiksů a přehledů** (např. slovní zásoba k určitému okruhu) – je dobré využít vtip, humor, kreativitu, nadsázku (např. vtipné obrázky, komiksové zpracování, emoce);
- propojení s **dramatizací** (hraním scének apod.);
- **logické propojování** – např. das Haus (dům) – die Tür (dveře) – der Schlüssel (klíč) = der Haustürschlüssel – klíč od domovních dveří;
- **vyvozování z již známých pojmů** – např. **slovíčka z počítačové nebo sportovní terminologie, z písniček, televizních seriálů, filmů** – žáci znají a dostávají e-maily, z toho odvodí mail – pošta, ze slova football – odvodí foot (noha);
- **těžká slovíčka spojovat s lehkými** – např. na green tree (zelený strom), což je poměrně známé slovní spojení, navážou obdobou už konkrétního stromu, méně známého a na naučení obtížnějšího – green willow (zelená vrba);
- **popisování** v cizím jazyce toho, **co vidím kolem sebe** (předměty, zvířata apod.) nebo **co právě dělám**;
- cílené **upevňování slovní zásoby** např. **při pobytu mimo třídu** – na chodbách apod., **mimo školu** – např. při školních výletech (všímat si a snažit se uložit do paměti nápisy na budovách, informačních tabulích, pokyny v divadlech, na letišťích apod.);
- při ukládání do paměti využívat **zapojení a kombinaci různých smyslových kanálů, propojení činnosti levé a pravé mozkové hemisféry**;
- nikdy se **neučit dva jazyky za sebou** (nejen při domácí přípravě, ale ani ve škole by neměly být za sebou zařazovány hodiny rozdílných cizích jazyků);

- pokud se ale učíme **druhý cizí jazyk, všímáme si, která slovíčka mají podobný základ**, jenom se jinak píší či vyslovují (school, schule, l'ecole) – můžeme si i **vytvořit slovníček těchto slov**;
- **při učení izolovaných slovíček** (někdy jsou tak koncipovány některé učebnice – vždy je ale lepší začít např. textem, který tato neznámá slovíčka obsahuje, než naopak) je dobré **si označovat slovíčka, která si již pamatujeme** (např. znaménkem +), a **slovíčka, ke kterým se musíme ještě vrátit** (např. znaménkem –), při opakovaném memorování začínáme nejprve slovíčky se znaménky –, na konci osvojování by u všech slovíček měla být už jen znaménka + (znaménka – postupně přepisujeme na +); u každého slovíčka by na konci učení měla být alespoň 2 znaménka + (ideálně 3), pak budeme mít jistotu, že jsme si slovíčka zapamatovali důkladně;
- zapamatování mohou napomoci různé **asociace** – ideálně takové, které si žáci i sami vymyslí a ještě k tomu je propojí s vtipem, humorem, nadsázkou;
- číst pravidelně **knihy v angličtině** (využívat tzv. readers – knihy, které mají menší obsah a omezenější rozsah slovní zásoby – používají např. pouze 200 slovíček, čtenář tak není „otráven“ neustálým vyhledáváním slovíček, kterým nerozumí, během četby si slovíčka zároveň mnohokrát opakuje);
- využívat pro čtení i **komiksy, časopisy, sledovat klipy, krátká videa, vyhledávat na internetu** apod.;
- při **sledování filmů** využívat **nejdříve ty, které žáci znají** – nejlépe je propojit i s **titulky v dané řeči** (žák propojuje slyšené se psaným);
- využívat lze i různé **počítačové programy a aplikace**, např. www.jazyky-bez-barier.cz, www.duolingo.com (aplikace jsou ke stažení zdarma).

ELIMINACE RUŠIVÝCH VLIVŮ

Eliminace
rušivých vlivů

U žáků s dysortografií bývá problémem **poslech a následný překlad z cizího jazyka do českého**, kde jsou největší **nároky na kvalitní sluchovou diferenciaci**. Zde pomáhá, pokud **jsou eliminovány rušivé vlivy** – např. pokud může žák využívat i **poslech sluchátky**. Lze využívat i **zpomalení tempa řeči, zdůraznění výslovnosti** apod. Je také třeba **kontrolovat**, zda žák **poslech vnímal správně**, zda nedošlo **ke sluchové záměně**, popř. až **ke sluchovému klamu**.

MOŽNOST ÚPRAVY OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ, UVOLNĚNÍ Z VÝUKY CIZÍHO JAZYKA

Možnost úpravy
obsahu vzdělávání,
uvolnění z výuky
cizího jazyka

V případě potřeby lze využívat možnosti **úpravy obsahu vzdělávání** (u těžkých poruch), v **krajním případě i možnosti uvolnění z výuky druhého cizího jazyka**. Zde je však potřeba **posoudit další návaznost studia po ukončení základní školy** – toto by mohlo při dalším výběru výrazně limitovat, ba i zcela znemožnit další vzdělávání na řadě středních škol i učilišť.

RESPEKTOVÁNÍ SPECIFICKÉ CHYBOVOSTI V PÍSEMNÉM PROJEVU

Respektování
specifické chybovosti
v písemném projevu

V případě výraznějších obtíží **v písemném projevu je nutné s tolerancí hodnotit slova napsaná alespoň foneticky správně** (např. day – dey) – slova by ale neměla být

zcela zkomolená (např. much – mač). Zdůrazňujeme, že je nezbytné, aby si žáci s těmito problémy **slovíčka i opakovaně psali, nahlas hláskovali** apod. **Postupně vedeme žáky ke správnému pravopisu**, aby nebyli handicapováni v dalším studiu a posléze i praktickém životě a při volbě zaměstnání.

MATEMATIKA:

Rozbor chybovosti

ROZBOR CHYBOVOSTI

Je potřeba **odlišit chyby způsobené nesprávným zaznamenáním** (vlivem sluchové záměny, sluchového klamu), pokud žák byl nucen pracovat pouze za využití sluchové cesty (např. při tzv. pětiminutovkách). Vhodnější je poskytovat žákům **zadání i příklady předtištěné** či **předepsané** nebo **zkontrolovat jejich správné zapsání**.

NAUKOVÉ PŘEDMĚTY:

Použitelnost zápisů

POUŽITELNOST ZÁPISŮ

Pokud bude **zápis** v naukových předmětech **diktovaný**, je třeba **kontrolovat správnost zapsaného**, aby nedošlo ke zkreslení sluchovými záměnami, až sluchovými klamy. Jako příklad můžeme uvést studenta víceletého gymnázia, který selhával v předmětu, kde byl odkázán pouze na své zápisy – ty ale obsahovaly řadu zkomolených termínů, které se tudíž student i chybně naučil.

Zápisy v sešitech (pokud jsou díky zvýšené chybovosti dále nevyužitelné) **lze nahradit okopírovaným zápisem** (od spolužáka, z paralelní třídy apod.) **nebo vlepením předtištěného zápisu** (ideální je, když vyučující připraví těmto žákům stručné zápisy předem – ti pak mohou zápisy v průběhu výkladu pouze doplňovat, zvýrazňovat apod.). V současné době není problémem využít i elektroniku a programy na skenování.

Pořizování
audiozáznamů

POŘIZOVÁNÍ AUDIOZÁZNAMŮ

Ve výkladové či shrnující části vyučovacích hodin je možné po dohodě s vyučujícími využívat **diktafon**.

Objektivní posu-
zování vědomostí

OBJEKTIVNÍ POSUZOVÁNÍ VĚDOMOSTÍ

Při ověřování vědomostí je nutné hodnotit při písemném ověřování pouze **obsahovou správnost**, ne pravopis, případně **preferovat ústní projev, ústní ověřování znalostí**.



Žák druhého stupně ZŠ s dysortografií mívá v diktátech velké množství chyb, a to nejen specifických. Na dotaz, jakým způsobem určuje pravopis, odpověděl, že v podstatě náhodně, jak ho to napadne. Prostě se v určování pravopisu již „topil“. Byl mu doporučen reedukační nácvik, který byl propojen i s budováním základů pravopisu (jednalo se o chlapce, u kterého byla specifická porucha učení diagnostikována pozdě – pomocí svých kvalitních intelektových schopností ji na prvním stupni ještě do určité míry dokázal kompenzovat, po přestupu na druhý stupeň a s vyšší náročností učební látky to již ale přestal zvládat). V rámci školy pak začal navštěvovat doučování a postupně se podařilo jeho potíže zmírnit.

Studentka střední školy s diagnostikovanou dysortografií se obávala maturitní zkoušky z anglického jazyka, protože jí největší problémy činil poslech textu v angličtině a jeho následný překlad do češtiny. Poslech vždy nestačila vnímat správně a potíže měla i se stíháním časového limitu, i když v běžné konverzaci nebo při poslechu své vyučující takové potíže neměla. Zjistila také, že se jí lépe pracuje, pokud není ničím rušena a poslech je jí umožněn formou sluchátek. Nakonec jí byl při maturitní zkoušce umožněn poslech touto formou a zvýšena časová dotace na překlad do češtiny a dívka maturitní zkoušku z cizího jazyka zvládla. ■

4.2.1.4 DYSKALKULIE

Dyskalkulie je **závažná porucha učení**, která přináší řadu **negativních dopadů nejen do vzdělávání v matematice** (viz kapitola 1.1.4). I přes cílenou reedukaci se jedná o **dlouhodobou záležitost**, co se týče kompenzace obtíží z ní plynoucích. **Výukové postupy** je potřeba **sladit s aktuálním reedukačními postupy**. **Péče o starší žáky** (často na 2. stupni ZŠ) je ale často **vedena ve dvou liniích** – např. u operační dyskalkulie se žák učí matematické postupy u aktuálně probíraného učiva s ostatními, ale přitom se musí věnovat krok za krokem numerickým postupům, které mu činí obtíže (často pod vedením speciálního pedagoga).

MATEMATIKA:

PRODLOUŽENÝ ČAS NA PRÁCI

Prodloužený
čas na práci

Žáci s dyskalkulií často potřebují **vyšší časovou dotaci** na výpočty a vypracování zadané práce. **Časově limitované úkoly** je proto nutné **omezit** či zcela **vyloučit**. Zejména někdy hodně využívané pětiminutovky či desetiminutovky je nutné zcela eliminovat nebo na ně **poskytovat více času** a používat rovněž **předtištěná zadání příkladů**, aby žáci nepracovali bez opory zraku, a nebyli tak závislí pouze na sluchové paměti, která bývá nezřídka oslabena (zvláště u kombinací s poruchami pozornosti).

Využívání
potřebných
pomůcek

VYUŽÍVÁNÍ POTŘEBNÝCH POMŮCEK

Podle aktuální potřeby žáka je potřeba umožnit **používání názorných pomůcek pro dyskalkuliky** – např. **různé druhy počítadel** (mimo klasického i miskové nebo jednotkové, desítkové a stovkové), **názornou číselnou osu**, **barevné hranoly**, **tabulky pro převody jednotek**, u vyšších ročníků **matematicko-fyzikální tabulky** pro dosazování do vzorců apod. U starších žáků je často nutné využívání **kalkulátoru na numerické výpočty** (většinou při počítání s vyššími čísly).

Využívání názoru,
názorných pomůcek

VYUŽÍVÁNÍ NÁZORU, NÁZORNÝCH POMŮCEK

Vzhledem k tomu, že žákům s dyskalkulií často **chybí** určité **matematické představy**, **matematická představivost**, je nutná **opora o názor** a možnost **manipulace s konkrétními předměty**, a to **po dostatečně dlouhou dobu**, dokud žák nezíská **jistotu** (je třeba brát v potaz, že „nážorem“ jsou pro žáka i prsty – nelze mu proto zakazovat počítání na prstech, pokud se od nich nedokáže sám odpoutat; zde je třeba postupovat nenásilně a poskytnout žákovi dostatečný čas k upevnění matematických představ a odpoutání se od názoru). U žáků s poruchami pozornosti navíc prsty pomáhají „nezapomenout“ počítaná čísla.

Žákům s těžkou formou poruchy umožňujeme při práci s vyššími čísly **písemné počítání** (např. písemné sčítání pod sebou – často už dvojciferných čísel), případně **využívání kalkulaček**.

Žáci s dyskalkulií často potřebují **názorné pomůcky**, a to po **delší dobu** – např. **číselné osy**, **matematické hranoly pro znázornění čísel**, **modely pro pochopení zlomků**, **geometrické desky**, **modely těles** aj.

Vizualizace

VIZUALIZACE

Při numerických operacích lze **postupně vést** žáky k **vizualizaci**, kdy již přímo nemanipulují na prstech, pouze je sledují, „čtou z nich“. Je potřeba také odlišit, zda žáci neuplývají na manipulaci na prstech zbytečně, protože dovedou počítat i bez nich, ale s prsty je to rychlejší, jistější, pohodlnější – v těchto případech vedeme žáky nenásilným způsobem k postupnému omezování. V rámci vizualizace využíváme i různé **názorné pomůcky** – viz výše.

Znovuvyvozování

ZNOVUVYVOZOVÁNÍ

V případě potřeby je nutné se zaměřit na **znovuvyvození** – např. struktury čísla do 10 a **přechod přes desítku spolu s orientací na číselné ose**, znovuvyvození počítání v oboru malé násobilky s oporou o názor, znovuvyvození řádu jednotek, desítek, stovek, tisíců apod. Nelze počítat v řádu vyšších čísel, pokud se žák spolehlivě neorientuje v číselné ose (není vytvořena představa číselné osy) a má potíže při počítání s přechodem přes desítku.

PRODLOUŽENÍ FÁZE OSVOJOVÁNÍ A AUTOMATIZACE

Prodloužení fáze
osvojování
a automatizace

Většinou je nutné **prodloužit fázi vyvozování a upevňování** nového učiva, dokud není bezpečně zafixováno a **procvičeno na různých variantách příkladů**. Přitom je nutné respektovat **pomocné kroky až do stadia automatizace**.

EFEKTIVNÍ STRATEGIE POSTUPŮ, UČENÍ

Efektivní strategie
postupů, učení

Žáky s dyskalkulií vedeme k následujícím postupům, strategiím:

Numerické operace

- postupovat **po krocích** (např. u sčítání v oboru do dvaceti sčítat nejprve v oboru do deseti, poté zařazovat příklady typu $10 + 1$, $10 + 6$, pak sčítat ve druhé desítce bez přechodu přes deset, nakonec zařazovat příklady s přechodem přes deset);
- číselné obory rozšiřovat po jedné (žák se např. učí počítat v oboru do pěti, pak do šesti, do sedmi apod.);
- zařazovat **pravidelné procvičování až do fáze automatizace**;
- využívat v co největší míře **názorné pomůcky** – názornou číselnou osu, různé druhy počítadel, hranoly pro dyskalkuliky (zpočátku je vhodné je používat zároveň při počítání na prstech), výukové matematické koberce umožňující např. krokování, karty s násobky, tabulky násobků (naučit s nimi žáka manipulovat);
- **názor** využívat **zpočátku stále**, poté již **pouze při nejistotě, chybě**;
- poskytovat **dopomoc jen částečně**, žáka **navést na správný postup** (tj. nesdělujeme rovnou správný postup, výsledek, ale poskytneme jen částečný návod, připomeneme klíčovou informaci apod. – tzv. **dopomoc prvního kroku**), upřednostňujeme **aktivní spoluúčast žáka**;
- při přechodu přes desítky se snažíme **zamezit ulpívání na dopočítávání po jedné**, žáka vedeme k **využívání výhodného rozkladu čísel** ($9 + 6 = 9 + 1 + 5$) – žákovi vysvětlíme, že si sice rozdělí jeden příklad na dva, ale zato jednodušší, které již umí spočítat ($9 + 1 = 10$, $10 + 5 = 15$);
- využíváme i **odhadu možného výsledku** předem (ne tipování) – tuto dovednost může žák využívat pro rychlou orientační kontrolu;
- vždy je vhodné pracovat s **oporou zraku**, krátkodobá sluchová paměť může být oslabena a nedošlo by k zapamatování počítaného (žák pak chybuje jen proto, že není schopen udržet v paměti zadání příkladu – např. při pětiminutovkách, kdy je příklad řečen jen ústně a žák má zapisovat pouze výsledky), nebo žák zapomíná i vlivem stresu z počítání.

Slovní úlohy, matematické postupy

- v zadání slovní úlohy si **vyznačit důležité údaje** – **vycházet přitom z otázky** ve slovní úloze (dopomoci lze návodnými otázkami), **postupovat po logicky na sebe navazujících krocích** (žák si může i nahlas předříkávat postup – jako první udělám toto, pak udělám toto..., nebo mu v postupu dopomáhá pedagog, pokud se žák v zadání úlohy neorientuje a neví, co dělat, jak postupovat);

- učit se **zadání slovních úloh vizualizovat** – tj. propojit i s konkrétními vizuálními představami (zadání si promítat jako „film“) – žák tak může zadání slovní úlohy vnímat i jako konkrétní, reálnou situaci, nikoliv něco abstraktního (v takovém případě má žák spíše tendenci řešení tipovat);
- **zadání slovní úlohy parafrázovat, vyjádřit svými slovy;**
- vyvození postupu propojit s **názornou manipulací;**
- později využívat **jednoduchý nákres**, který může napomoci vyvození postupu;
- u slovních úloh s vyššími čísly **dosadit menší čísla** (i to může napomoci vyvození postupu – žák pak může vyvozování postupu propojit i s manipulací, znázorněním);
- dosadit **konkrétnější údaje** (např. 3 poloviny + 5 polovin je totéž jako 3 jablka + 5 jablek);
- využívat **analogie** (např. $2 + 1 = 3$, $20 + 10 = 30$);
- používat podle potřeby **názorné pomůcky** (např. číselnou osu);
- poskytovat dopomoc prvního kroku, navést žáka na řešení úlohy;
- využívat „**selský rozum**“, **odhadovat** předem (nikoliv tipovat) **možný výsledek;**
- využívat **legrační, tajuplné slovní úlohy** apod. (viz např. publikace Slovní úlohy – R. Šup);
- pro **efektivnější osvojování a automatizaci učiva** je vhodné vést žáka k **tvorbě výukového matematického portfolio** a jeho **aktivnímu využívání** (tvoří jej žák sám pod vedením dospělého) – k jednotlivým okruhům matematického učiva (nebo alespoň k těm, které mu dělají problémy) si vytvoří zjednodušený „návodný list“ s názvem učiva, názorným příkladem a popisem postupu tak, aby byl pro žáka srozumitelný – snažíme se o stručná vyjádření, bez zbytečného zahlcování dalšími údaji, využíváme i vizuální symboly. Listy si žák vkládá do desek a v případě potřeby si vyhledá odpovídající návodný list a ožíví si postup (pokud je návodný list vypracován dobře, měl by to žák zvládnout sám bez opětovného vysvětlování, bez dopomoci dospělého). Na rozdíl od běžných zápisů učiva v sešitech má žák vše potřebné „pohromadě“ i pro další ročníky, portfolio žákovi učivo zpřehledňuje, pomáhá mu nejen ve fázi osvojování, ale i pohotové aplikace, navíc žákovi dává větší jistotu, osamostatňuje jej – není tolik závislý na pomoci ostatních.

GEOMETRIE:

- žáka vedeme k **vyvozování z termínů** (trojúhelník – má 3 úhly, přímka je přímá čára apod.);
- využíváme „**rýsování**“ **do krupičky** na tácu nebo do speciálního písku – např. tzv. chytřejšího, kinetického písku (nezáleží zde na přesnosti, žák se nestresuje, jde zejména o fixaci správného postupu, a to i přitažlivým, příjemným způsobem);
- vedeme žáka k **hlasitému popisování postupu** (u starších žáků i k jeho zápisu);
- využívat můžeme i **obtahování prstem** (existují i reliéfní pomůcky pro nevidomé žáky, které lze tímto způsobem využít); pomáhá např. „parketování“, používání „geodesek“ (viz metodika výuky matematiky prof. Hejného);
- **oceňujeme snahu žáka, pochopení, vzhled do úlohy** a neklademe příliš velký důraz na přesnost rýsování (při kombinaci dyskalkulie s dysgrafií).

ZVLÁDNUTELNÉ ÚKOLY

Zvládnutelné úkoly

Žákovi s dyskalkulií je potřeba zadávat pouze **zvládnutelné úkoly** (respektující dosažený stupeň reedukace) **přiměřeného rozsahu**. Lze volit jednodušší varianty, slovní úlohy s nižšími čísly apod., vždy je třeba **sjednotit výkony v matematice s reedukačním postupem**.

KONTROLA POCHOPENÍ

Kontrola pochopení

Vždy je potřeba kontrolovat **pochopení** zadání úkolu, instrukce, nejlépe **otevřenou otázkou**. Neptáme se tedy, zda žák úlohu rozumí (někteří žáci z obav před „ztrapněním“ raději odpoví, že ano), ale **zeptáme se, jakým krokem začne**, a případně **nabídneme podporu a pomoc**.

Využít můžeme i vzájemné **střídání žáků u tabule** a v případě potřeby poskytneme **dopomoc prvního kroku**, případně **včasnou korekci chybného postupu**.

Někdy je však vhodnější **kontrola pochopení bez pozornosti celé třídy** (žák tak někdy bývá vystaven strachu z chybné odpovědi, z posměchu ostatních apod.).

RESPEKTOVÁNÍ INDIVIDUÁLNÍHO TEMPA

Respektování individuálního tempa

Je nezbytné respektovat **individuální tempo počítání, řešení, postupu** apod. a poskytnout **dostatek času i na kontrolu** zadané práce. V opačném případě má žák tendenci k tipování, rezignaci na výpočty apod. Často se stává, že žák nakonec dokáže příklad spočítat, ale déle mu to trvá.

ČASTĚJŠÍ PRŮBĚŽNÝ MONITORING, ZPĚTNÁ VAZBA

Častější průběžný monitoring, zpětná vazba

Vzhledem ke zvýšené nejistotě a riziku chybovosti je nutné **častěji průběžně monitorovat** činnost žáka, poskytovat **zpětnou vazbu, ujišťovat** jej o **správnosti postupu** nebo pokud možno včas zachytit a **korigovat případnou chybu**.

SYSTEMATICKÉ ZAZNAMENÁVÁNÍ MEZIKROKŮ

Systematické zaznamenávání mezikroků

Žáka v případě potřeby vedeme k **důslednému zaznamenávání pomocných výpočtů, mezisoučtů** apod. (je nutné je zaznamenávat **systematicky, stále stejným způsobem**). To je nutné zejména u kombinací s poruchami pozornosti, protože žáci pak jednotlivé mezikroky, mezisoučty nebo vůbec počítaná čísla zapomínají – v těchto případech je nutné vést žáky k tomu, aby **pracovali se zřetelnou oporou a** nespolehali na to, že si postup a výpočet zapamatují, ale vše si po dostatečně dlouhou dobu **důsledně a jednotným způsobem zapisovali**.

Dostatek prostoru
pro zápis a řešení**DOSTATEK PROSTORU PRO ZÁPIS A ŘEŠENÍ**

Žáci s dyskalkulií často musejí **déle a ve větší míře využívat pomocné výpočty, zaznamenávat mezikroky** apod. Proto je třeba využívat **pracovní sešity a další materiály**, kde má žák **dostatečný prostor** pro zaznamenávání pomocných výpočtů, mezikroků apod.

Možnost opravy

MOŽNOST OPRAVY

Pro žáka s dyskalkulií je důležitým faktorem to, že má mít při neúspěchu **možnost opravy**. Při opakovaném ulpívání na chybném postupu je potřeba dát žákovi možnost **vrátit se k názoru** a postup **rozfázovat do jednotlivých kroků**.

Zraková opora

ZRAKOVÁ OPORA

U matematických pětiminutovek apod. je potřeba umožnit **zrakovou oporu**, jak již bylo uvedeno výše (poskytnout např. **předepsané příklady**), a **oddělit** tak **chybné výsledky způsobené nedostatečnou bezprostřední sluchovou pamětí** (žák pak chybuje i proto, že není schopen udržet v paměti zadání příkladu).

Rozfázování
rozsáhlejších
písemných úkolů**ROZFÁZOVÁNÍ ROZSÁHLEJŠÍCH PÍSEMNÝCH ÚKOLŮ**

Rozsáhlejší matematické úkoly mohou žáky s dyskalkulií **odradit již předem**, vyvolávat pocity nezvládnutelnosti apod. Proto je potřeba je **rozložit na více částí** – např. listů, které budou žákovi **předkládány postupně**. Žáci s dyskalkulií mají **potíže zejména při tzv. čtvrtletních a pololetních pracích**, kdy mají pocit zahlcení příklady, které nedokážou včas a správně vypočítat. Proto je potřeba jim práci zadávat **rozfázovaně, po menších úsecích, jednotlivých pracovních listech**.

Dopomoc
s porozuměním
zadání**DOPOMOC S POROZUMĚNÍM ZADÁNÍ**

Zadání je někdy potřeba žákovi **přečíst, dovysvětlit, přeformulovat** (je vhodné **zapojit i žáka**), **ověřit porozumění** (nejlépe **otevřenou kontrolní otázkou** – zejména pokud se jedná i o kombinaci s dyslexií.) a **ujistit se, zda žák ví, jak má postupovat**.

Dopomoc
u slovních úloh**DOPOMOC U SLOVNÍCH ÚLOH**

U slovních úloh je potřeba poskytnout **oporu a vedení, sledovat postup po jednotlivých krocích**, využívat **častější kontrolu** správnosti postupu. V případě potřeby vedeme žáka k **označování klíčových údajů v zadání**, k jeho **znázornění jednoduchým nákresem nebo náčrtem**, k **dosazování nižších čísel**, k **demonstraci zadání prakticky** (např. při určování vzdálenosti mezi dvěma městy, výpočtu obvodu, počtu přečtených a zbývajících stran v knize apod.).

Zvýšená podpora

ZVÝŠENÁ PODPORA

Je potřeba mít na mysli, že **osvojování matematického učiva je pro žáky s dyskalkulií velmi náročné**, neboť jim často **chybí předmatematické a matematické představy**,

nejsou schopni využívat analogické postupy, učivo si mnohdy osvojují pouze pamětně, mechanicky a **musí tak překonávat celou řadu těžkostí**. Navíc nezřídka bývá u žáka diagnostikována dyskalkulie až ve vyšších ročnících, přičemž **v reedukačním procesu se musíme vracet k samým základům matematiky**, často i k výše zmíněným předmatematickým představám. Proto je velmi důležité žáka **povzbuzovat, oceňovat snahu, věnovat pozornost i drobným pokrokům a úspěchům a pozitivně je hodnotit**.

ZOHLEDŇOVÁNÍ SPECIFICKÉ CHYBOVOSTI PŘI HODNOCENÍ

Zohledňování specifické chybovosti při hodnocení

Do hodnocení písemných výkonů **nezahrnujeme jako chybu to, co žák nestihl vypracovat** (předejít tomu můžeme i tím, že **předem stanovíme přiměřený rozsah práce**).

Hodnotíme zvláště jednotlivé kroky pracovního postupu, i když konečný výsledek není správný.

Do hodnocení nezahrnujeme specifické obtíže (např. vynechávky číslic a čísel, záměny číslic a jejich pořadí v čísle, posun např. při zápisu čísel pod sebe, záměny znamének, posun v desetinné čárce, chyby v umístění závorek, chybně užitá znaménka větší – menší) – je vždy třeba **vysledovat a odlišit, zda chybný výsledek nevznikl spíše těmito potížemi, nebo neznalostí řešení či výpočtu úlohy**.

PREFERENCE ÚSTNÍHO OVĚŘOVÁNÍ

Preference ústního ověřování

I v matematice je někdy potřeba preferovat **ústní ověřování, je-li v něm žák úspěšnější**. Jedná se např. o **popis postupů při řešení početních úloh, při řešení rovnic, při operacích se zlomky, popis řešení slovních úloh** apod.

Úprava obsahu vzdělávání, očekávaných výstupů

Úprava obsahu vzdělávání, očekávaných výstupů

V případě potřeby lze využívat možnosti **rozvolnění učiva, zaměření na jeho základy** (u těžkých poruch). Adekvátně lze provést úpravy i v obsahu vzdělávání nebo využít **minimální doporučené úrovně pro úpravu očekávaných výstupů** (musí být uvedeno v doporučení ze školského poradenského zařízení). Tyto skutečnosti je potřeba zahrnout i do **individuálního vzdělávacího plánu**.

GEOMETRIE:

NÁZORNÉ POMŮCKY

Názorné pomůcky

Žákovi je potřeba dát k dispozici **názorné pomůcky**, např. **modely obrazců a těles pro výpočet obsahů a objemů**. Vhodné jsou i **nákresy, vizualizace**. Pomáhá např. „**parketování**“, používání „**geodesek**“ (čtvercová síť z kolíčků, kde se pomocí gumíček vytvářejí geometrické tvary, je vhodné i pro práci s obsahy i obvody různých geometrických tvarů), **plánování staveb a jejich zaznamenávání do čtvercových plánů** (viz metodika výuky

matematiky prof. Hejného). Velkým pomocníkem mohou být i různé **mobilní aplikace** (např. **Geogebra, 3D geometrická tělesa**).

Je třeba mít na mysli, že u žáků s dyskalkulií je porušena především prostorová představivost a prostorová orientace.

Prodloužený čas

PRODLOUŽENÝ ČAS

Na **rýsování, provádění nákresů, náčrtů** apod. poskytneme žákovi **prodloužený čas**. Vzhledem k výše zmíněným obtížím jim rýsování a vyhotovování nákresů, náčrtů **déle trvá**. Pokud jde o kombinaci s dysgrafií, pak je i rýsování atd. i **snížené kvality**.

Zohledňování
specifických obtíží
při hodnocení

ZOHLEDŇOVÁNÍ SPECIFICKÝCH OBTÍŽÍ PŘI HODNOCENÍ

Do hodnocení nezahrnujeme **sníženou kvalitu** rýsování, **oceňujeme snahu** žáka. V případě kombinace s těžkou formou dysgrafie (nebo třeba i těžší zrakovou vadou) lze využít i **ústní popis postupu** (žák popisuje konstrukční postupy, které podle jeho popisu provádí spolužák nebo učitel). **Opatrní** jsme i **při rýsování na tabuli**, u dyspraktických a dysgrafických žáků je raději **eliminujeme** a používáme spíše práci v sešitech (je potřeba posoudit podle obtíží konkrétního žáka).

NAUKOVÉ PŘEDMĚTY:

Je potřeba brát v potaz, že dyskalkulie proniká i do **naukových předmětů, kde bude žák závislý na výpočtech** nebo jen číslech, případně na **orientaci na ploše** nebo **v prostoru** (např. **zeměpis** – zeměpisná délka či šířka, **dějepis** – časová osa a letopočty, **fyzika a chemie** – vzorce, výpočty apod.). I zde je proto nutné využívat **podpůrná opatření uvedená pro oblast matematiky**.

Názorné pomůcky

NÁZORNÉ POMŮCKY

Je důležité umožnit používání **názorných pomůcek podle konkrétních potřeb žáka** (např. více **jednodušších obrázků, atlasy, zjednodušené** nezahlcující **přehledy učiva, vzorce pro výpočty, tabulky...**) – např. při práci se slepou mapou umožnit využití atlasu (slepé mapy navíc nejsou pro dyskalkuliky, u nichž je porušena prostorová orientace, vhodné vůbec).



Žákyně ve 4. třídě ZŠ stále pletla čísla při počítání, přepočítávala se o jednotky či desítky při zachování správného postupu počítání, zaměňovala operační znaménka, a tudíž špatně počítala. Když měla chybějící operační znaménko doplnit, nevěděla vůbec, které použít. Diagnostikou byla zjištěna poměrně velmi silná dyskalkulie jednak v souvislosti s problematickou představou číselné osy, ale i s problematickou představou čísla jako takového. Byl zahájen reedukační nácvik, který se vracel k samým základům matematických představ, byl vytvořen individuální vzdělávací plán, i když maminka dívky měla zpočátku

potíže s pochopením toho, že se dívka znovu učí sčítat a odčítat v oboru do deseti, když má správně zvládat již násobilkou. Dívka stále potřebovala k počítání oporu názoru, problémem bylo, i že to, co se naučila, přes prázdniny jako by zapomněla. Nicméně rodina, speciální pedagožka i škola měly „výdrž“ a nakonec (ale po třech letech intenzivní práce s dívkou) se výsledky dostavily, i když práce v matematice pro ni stále nebyla snadná. V humanitních oborech byla ale úspěšná, navštěvovala školu s rozšířenou výukou jazyků, které jí problémy nečinily.

Žák 6. třídy ZŠ z východních Čech při dotazu, jaká je vzdálenost mezi Pardubicemi a Hradcem Králové, odvětil: „Nevím, asi pět metrů?“ Ukázalo se, že chlapec nejenže zaměňuje metry, kilometry i další jednotky – vůbec se v nich neorientuje, ale že není u něj vyvozena představa číselné osy a má velké potíže v prostorové orientaci. Chlapci tak dělalo potíže i určování pojmů méně – více, o kolik, určování množství. Bylo proto třeba urychleně realizovat diferenciální diagnostiku, následně realizovat reedukační nácvik, ten propojit s výukou matematiky a vytvořit pro žáka individuální vzdělávací plán, kde byly specifikovány jeho možnosti a požadavky na výkon v matematice. Intenzivní práce s chlapcem zahrnuje nakonec celý 2. stupeň ZŠ a jeho výkon se postupně zlepšil natolik, že mohl pokračovat na škole uměleckého zaměření, pro kterou měl předpoklady a talent. ■

4.2.1.5 KOMBINACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ (SMÍŠENÁ PORUCHA UČENÍ)

ZOHLEDŇOVÁNÍ AKTUÁLNÍHO STAVU PORUCHY

Zohledňování aktuálního stavu poruchy

Metody výuky a hodnocení je třeba **volit podle individuality konkrétního žáka, nelze k němu přistupovat formálně**. Nevhodně zvolenými metodami (případně bagatelizací nebo ignorováním poruchy) můžeme žákovi **uškodit, přispět ke zhoršení jeho školního výkonu a výsledků vzdělávání, případně i k dekompenzaci poruchy**. Hrozí i **snížení sebepojetí žáka**, vznik úzkostných či depresivních poruch. Ale na druhou stranu i **nadbytečné zohledňování žáka škodí** – nemotivuje jej k odpovídajícímu výkonu. Proto je **přístup k žákovi nutně vždy individualizovat, brát v potaz kombinaci a závažnost jeho poruchy**.

POSKYTOVÁNÍ ZVÝŠENÉ ČASOVÉ DOTACE NA VYKONÁNÍ A KONTROLU ZADANÉ PRÁCE

Poskytování zvýšené časové dotace na vykonání a kontrolu zadané práce

Žáci se všemi typy specifických poruch učení mívají **pomalejší pracovní tempo. I v případě kompenzované poruchy pracují mírně pomaleji**. Nevhodné jsou pro ně časově limitované úkoly, můžeme proto **redukovat množství zadávané práce nebo hodnotíme to, co žák stačil vypracovat**. Omezujeme psaní formou diktátu, umožňujeme kopírování textů a zápisů.

Někdy se naopak setkáváme se žáky (zejména na 2. stupni ZŠ), kteří **pracují rychlým tempem, avšak na úkor kvality** (snížená úprava, zvýšená chybovost). Často je k tomu vede **touha vyrovnat se ostatním**, být aspoň někdy mezi těmi, kteří odevzdají svou práci nejdříve, nebo už **rezignovali, nevěří ve svůj úspěch a chtějí mít hlavně vše co nejrychleji za sebou**. Zde je na pedagogovi, aby těmto žákům vysvětlil důležitost **preferencí kvality a určil podle možností konkrétního žáka zvládnutelný rozsah činnosti**. Podle potřeby může využívat i **kombinace s následným ústním doověřením, dokončením v náhradním termínu** apod. (i u žáků, kde má pedagog podezření na zneužívání potřeby zkrátit rozsah činnosti).

Preference ústní
formy ověřování
znalostí žáka
před písemnou

PREFERENCE ÚSTNÍ FORMY OVĚŘOVÁNÍ ZNALOSTÍ ŽÁKA PŘED PÍSEMNOU

Touto formou podávají žáci se specifickými poruchami učení **většinou lepší výkon**, lze tak **eliminovat** ve velké míře **vliv poruchy na výkon žáka**. Toto ale **nelze uplatňovat automaticky u každého žáka, vždy je nutné individuální posouzení** (např. přílišná tréma, posměch spolužáků, vada řeči, úzkostnost, neuroticismus, velké problémy při ústním vyjadřování apod.). U žáků s výše uvedenými obtížemi je pak vhodné **přezkoušení ne před celým třídním kolektivem, ale individuálně**, např. ráno před vyučováním, v průběhu delší přestávky, v kabinetu (někdy je lepší pasivní přítomnost druhého pedagoga, který může dohlížet na objektivní přístup).

Preferování
doplňovacích
a testových
forem práce

PREFEROVÁNÍ DOPLŇOVACÍCH A TESTOVÝCH FOREM PRÁCE

V těchto formách práce bývají žáci **úspěšnější, pokud se nejedná o těžší formy poruchy**, např. kombinaci dysortografie, dysgrafie s dyslexií. Používáme **testy s volbou správné odpovědi**, případně s **krátkým doplněním odpovědi (kdy stačí pouze stručná odpověď)**.

Nezahrnování
specifických obtíží
plynoucích
z poruchy
do hodnocení

NEZAHRNOVÁNÍ SPECIFICKÝCH OBTÍŽÍ PLYNOUCÍCH Z PORUCHY DO HODNOCENÍ

Snažíme se **hodnotit znalosti a vědomosti žáka nezkreslené poruchou** (např. u žáků s dysortografií nezahrnujeme do hodnocení specifické chyby – vedeme je však k jejich postupné identifikaci a eliminaci, u žáků s dysgrafií sníženou kvalitu písma apod.). V případě těžkých poruch umožňujeme využívání PC techniky s korektorem pravopisu, pravidel a přehledů pravopisu. U žáků s dyskalkulií ve vyšších ročnících ZŠ umožňujeme často u složitějších výpočtů používání kapesního kalkulátoru. **Snažíme se vytvořit takové pracovní podmínky, aby žák se specifickou poruchou učení mohl i přes svůj handicap uspět.**

Výše uvedené metody výuky a hodnocení lze využít **u žáků na všech stupních vzdělávání**. Nezapomínáme ale, že **specifické poruchy učení zasahují i do dalších vyučovacích předmětů – dyspraxie** (porucha praktických, často motorických dovedností) zasahuje do **pracovního vyučování, tělesné výchovy a často i výtvarné výchovy, dyspinxie do výtvarné výchovy a dysmúzie do hudební výchovy**. I zde se snažíme žákům **vytvořit takové podmínky, aby mohli uspět a nebyli handicapováni svým typem poruchy**, oceňujeme jejich snahu a do hodnocení nezahrnujeme specifické potíže.

V rámci strukturalizace výuky využíváme:

PŘÍZPŮSOBNÍ ROZSAHU ČINNOSTI

Přizpůsobení
rozsahu činnosti

Časově náročnější činnost může žáka **odradit** již předem, případně hrozí riziko, že **v důsledku časového stresu** se začne chovat impulzivně, chaoticky, „zmatkovat“, **pracovat bez promyšlení a zbytečně chybovat**. Podaný výkon pak může být v rozporu s tím, co žák skutečně umí. Proto je potřeba **přizpůsobit rozsah požadované činnosti** možnostem konkrétního žáka nebo umožnit žákovi práci po **jednotlivých zvládnutelných úsecích** – práci mu tedy **předkládáme postupně, vždy po dokončení předchozí části**.

STŘÍDÁNÍ RŮZNÝCH TYPŮ ČINNOSTÍ

Střídání různých
typů činností

Využíváme i **střídání různých typů činností, které kladou odlišné nároky na daný výkon**. Činnost, která je pro žáka značně zatěžující, vede ke zvýšené únavě, snížení kvality prováděné činnosti, ale i k pocitům zmaru, nezvládnutelnosti, neschopnosti, rezignace, odporu k dané činnosti i předmětu. Např. u žáků s dyslexií se snažíme vyvarovat toho, abychom zařazovali za sebou činnosti náročné na čtení, obdobně postupujeme u žáků s dalšími specifickými poruchami učení.

VYUŽÍVÁME EFEKTIVNÍ VÝUKOVÉ POSTUPY

(konkrétněji uvedeno u jednotlivých SPU)

Vzhledem k negativním dopadům specifických poruch učení na proces učení je u žáků se specifickými poruchami učení nezbytné **uplatňovat takové způsoby učení, které budou efektivní** (např. pro žáka s těžší formou dysortografie je často neefektivní opakované memorování gramatických pravidel klasickým způsobem, opakované psaní diktátů apod.). Je důležité **volit takové výukové strategie, aby došlo k co nejoptimálnějšímu zapamatování informací** a schopnosti jejich **následného vybavení z paměti, pochopení podstaty učební látky a rovněž i dovednosti osvojené učivo aplikovat a uplatnit v praktickém životě**.

VÝUKA RESPEKTUJÍCÍ STYLY UČENÍ

Výuka respektující
styly učení

Učební styl je osobní styl, kterým získáváme a zaznamenáváme informace (pomocí kognitivních a zejména percepčně-motorických funkcí i za přispění exekutivních schopností), **zpracováváme je a zapamatováváme si je – učíme se jím**. Základ učebního stylu je sice vrozený, ale formuje se a mění během života člověka, vlivem jeho životní zkušenosti. **Orientačně můžeme sami zjistit učební styl** pomocí různých orientačních dotazníků stylu učení, dále i pozorováním žáka při učení (jakým způsobem vstřebává informace), vyhodnocováním efektivity učení při použití určitého stylu učení, ale i pomocí rozhovoru se žákem, kdy zjišťujeme, co je pro něj optimální, co mu nejvíce vyhovuje a kdy měl pocit, že jeho učení bylo skutečně efektivní. Učitel by měl tyto **výstupy využít nejen při samotné výuce, ale pomoci rodičům žáka při zefektivnění domácí přípravy**.

Aktivizující
formy výuky

AKTIVIZUJÍCÍ FORMY VÝUKY

Žák si daleko lépe osvojí, zapamatuje a použije to, na co si sám přijde, co „objeví“, co mu připadá smysluplné, zajímavé. Daleko efektivnější proto bývají **aktivizující formy výuky**, které **vycházejí z dosavadní zkušenosti a vlastních poznatků žáků** (využít lze např. i brainstorming), preferují jejich **vlastní aktivitu, kooperaci, řešení problémových situací a objevování** (místo předkládání „hotových“ faktů), **projektovou výuku, učení na základě tzv. „kritického myšlení“, propojení s praktickým životem** (aby si uvědomovali smysluplnost učení) apod. Např. při výuce cizího jazyka využíváme slovní zásobu, spojení a věty, které jsou použitelné v praktickém životě, ptáme se žáků, jaká slovíčka znají např. z nápisů na obchodech při návštěvě cizojazyčného prostředí, na různých výrobcích nebo z komentářů k počítačovým hrám či z písniček. S těmito pojmy pak pracujeme a využíváme je při konverzaci.

Vizualizace

VIZUALIZACE

Žákům s SPU pomáhá i **vizualizace** ve smyslu vytváření a **propojování informací s vlastními vizuálními představami** (této schopnosti se ale někdy musí teprve naučit), ale i vizualizace ve smyslu **vizuálních zápisů** (tj. propojených s obrázky – nejlépe **vlastnoručně zhotovenými**, různými **vizuálními symboly** apod.), případně i **vědomé vštěpování vizuálních informací** např. **z obrázků v učebnicích, z nákresů** apod.

Žáka tedy cíleně vedeme k využívání obrázků, vizuálních symbolů apod. – ať už **obrázků**, které si v rámci učení **sám tvoří**, což bývá **nejefektivnější** (dokresluje do sešitů, tvoří v různých mobilních aplikacích apod.), nebo i **využíváním obrázků v učebnicích, v encyklopediích, na internetu** aj. – učíme jej „**vyčíst**“ **z obrázku co nejvíce informací** (učí se tak lépe zaměřit pozornost na podstatné, vnímat obrázek, nákres v celém kontextu, nezaměřovat se jen na dílčí části, nepodstatné detaily apod.). Velkou pomocí je i **tvoření myšlenkových, tzv. mentálních map** (viz níže).

Využívání
mnemotechnických
pomůcek

VYUŽÍVÁNÍ MNEMOTECHNICKÝCH POMŮCEK

Pro **snadnější a důkladnější zapamatování** můžeme využívat i **mnemotechnické pomůcky**. Je ale lepší, když **postupně vedeme žáka tomu, aby se naučil si mnemotechnické pomůcky vymýšlet sám**, než když mu je poradíme sami (ty si může pamatovat hůře). Ale **šetříme jimi** (příliš mnoho mnemotechnických pomůcek si pak žák také nepamatuje nebo se mu pletou apod.).

Dopomoc
prvního kroku

DOPOMOC PRVNÍHO KROKU

Při vybavování důležitých informací z paměti pomáhá žákům s SPU často doporučovaná **dopomoc prvního kroku**, kdy žákovi **napovíme např. první hlásku nebo slabiku klíčového slova**, které si má vybavit, využijeme **návodnou otázku**, uvedeme **obdobný příklad, připomeneme učební látku**, která se s ním pojí, **zážitek** či **prožitek žáka** spojený s daným tématem, situací, která se pojí s danou učební látkou – využíváme i tzv. **asociačního učení**.

TVORBA VÝUKOVÉHO PORTFOLIA

Tvorba
výukového
portfolia

Pokud má žák s SPU **problémy se zapamatováním, správnou nebo i pohotovou aplikací** učiva, jeho **vybavením** zejména **s delším časovým odstupem**, je dobré, když si vytvoří vlastní **výukové (studijní) portfolio** – např. **gramatické**. Do desek s kruhovou vazbou si vkládá prospektové obaly – v nich má **zjednodušené** a pokud možno i **vizualizované přehledy** (využívající obrázky, grafické značky apod.), které si **sám tvoří** (tím se učení stává daleko efektivnějším). Portfolio využívá nejen **ve fázi osvojování učiva**, ale i **při jeho procvičování, nejistotě** (rozhodně neprospěje pouze tipování), **chybě** (nestačí třeba jen ústní oprava, správné zapsání, ale vždy i vyhledání příslušného pravidla v portfoliu – toto vzájemné propojení je daleko efektivnější).

Výukové portfolio lze dobře využít třeba i v **matematice** (žák si tak kvalitněji zapamatuje postupy, v případě potřeby si je i snadněji vybaví). Oproti klasickým zápisům v sešitě má žák **všechny důležité informace snadno po ruce, operativněji si může vyhledat právě to, co aktuálně potřebuje** (a to i v navazujících ročnících ve škole při návratu k učivu nebo jeho rozšiřování a prohlubování), více využívá **vlastní aktivitu**, případně i **kreativitu** apod.

TVORBA MYŠLENKOVÝCH MAP

Tvorba
myšlenkových
map

Myšlenkové (tzv. mentální) mapy pomáhají nejen **shrnout**, ale i **strukturovat a přehlednit informace**, lépe si uvědomovat **vzájemné vztahy, souvislosti**. Přitom lze využívat **propojení s vizualizací – grafické znázornění, obrázky, vizuální symboly, rámečky, „bublíny“, šipky, barvy** apod. (**zapojuje se tak i pravá mozková hemisféra**), ale i **vlastní fantazii, kreativitu**. Myšlenkové mapy **povzbuzují k přemýšlení** (co k danému tématu patří, co je nejdůležitější a méně důležité, co na sobě vzájemně závisí apod.). Takový postup vede žáky s SPUCH ke **snadnějšímu a kvalitnějšímu uchování v paměti**. Pokud **tvorbu myšlenkových mapy propojíme i s pozitivními emocemi** (příjemné prostředí, zajímavé materiály, barvy apod., hezká hudba...), **její efekt se ještě umocní**.

TVORBA SHRNUJÍCÍCH (POROVNÁVACÍCH) TABULEK

Tvorba shrnujících
(porovnávacích)
tabulek

Pokud se žák s SPU učí jednotlivé části, okruhy (např. jednotlivé literární žánry), nemusí mít problémy. Ale např. při shrnující písemné práci ze všech okruhů najednou (např. všech literárních žánrů) může být výkon podstatně horší – leccos přehodí, poplete apod. **Celkově žákům s SPU činí potíže shrnující písemné práce** (čtvrtletní, pololetní), i když v dílčích písemných pracích bývají úspěšní. Pokud si však vytvoří **shrnující nebo porovnávací tabulku k dané učební látce, snadněji tak postřehnou a udrží určitý systém, vzájemné souvislosti, odlišnosti, lépe se jim daří informace správně zařadit**. Zpočátku je často potřeba **dopomoc učitele s tvorbou samotné tabulky** – zejména s údaji, které by se do tabulky měly zaznamenávat (do jejího záhlaví, postranního sloupce apod.), a také s tím, jak údaje v tabulce zestručnit, zaznamenat jen to podstatné, využívat vizuálních značek pro rychlou přehlednost apod.

Aktivní
rozpomínání se**AKTIVNÍ ROZPOMÍNÁNÍ SE**

Pro žáka s SPU nebývá přínosem, pokud si něco nemůže vybavit a my mu to jednoduše sdělíme. Efektivnější je v tomto případě využívat **aktivního rozpomínání se**. To znamená, že žáka **vedeme k tomu, aby se sám snažil rozpomenout**, a v případě problémů poskytujeme zpočátku pouze **částečnou pomoc**, žáka různými způsoby navedeme ke správné odpovědi – využíváme zejména tzv. **dopomoc prvního kroku**, kdy mu **napovíme první písmeno, slabiku, připomeneme určitý kontext**. Tento postup je z hlediska zapamatování a opětovného vybavení většinou daleko efektivnější (mozek pracuje aktivněji). **Dopomoc prvního kroku nepovažujeme za napovídání nebo ulehčování práce žákovi – pokud se žák učební látku učil, vyvolaná asociace mu napomůže se rozpomenout**. Samozřejmě ale postupem času vedeme žáka k osamostatnění bez neopodstatněné dopomoci, v opačném případě by na ni mohl zbytečně spoléhat.

K osvojení, ale i znovuvybavení můžeme napomoci i **osnovou**, které se žák drží (např. při popisu určitého zvířete), poskytnutím **klíčových slov** k danému tématu, **obrázky** k danému učivu, jednoduchým **schématem, otázkami** připravenými předem apod.

Názorné pomůcky

NÁZORNÉ POMŮCKY

Využíváme **názorné pomůcky** – žák si tak učivo snadněji osvojuje a lépe zapamatuje. Názorných pomůcek by však nemělo být příliš najednou, abychom jimi žáky nezahltili. Pozitivem je, že manipulací s názornými pomůckami zapojujeme i další smyslový kanál – **hmat** (spolupůsobí i **pohyb**), což přispívá k lepšímu zapamatování učební látky.

Pomáhá i **přehledné vedení poznámek, vytváření vlastních zjednodušených přehledů** učiva, **pracovních listů** apod.

Multisenzorický
přístup**MULTISENZORICKÝ PŘÍSTUP**

Jak již bylo výše uvedeno, efektivní je i **zapojení a střídání různých smyslů** (např. hmatu, zraku, sluchu, pohybu), tzv. **multisenzorické učení**. Dnes je na trhu i řada pomůcek, které této metody využívají (písmena spojená s obrázky, měkké a tvrdé kostky nebo destičky pro snazší rozlišení tvrdých a měkkých slabik, vizualizace gramatických pravidel, matematické hranoly apod.) – žák si pak poznatek snadněji a kvalitněji zapamatuje i pohotověji vybaví.

Techniky
podporující
zapamatování**TECHNIKY PODPORUJÍCÍ ZAPAMATOVÁNÍ**

Paměť můžeme **rozvíjet** pomocí různých **paměťových technik** – např. **technika loci**, **techniky vycházející z metod kritického myšlení** (např. I.N.S.E.R.T.), **propojení učební látky s příběhem, dramatizací, využívání asociacních spojů** (více viz publikace *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti*), ale i formou **her rozvíjejících zejména krátkodobou paměť**, která je u žáků s SPU často porušena. Jedná se např. o hry typu „Balím si kufr na prázdniny a dám do něj...“ „Byl jsem v zoologické zahradě a viděl jsem tam tato zvířata...“, „Přijela tetička z Číny...“ nebo hry typu „Co se změnilo?“ (v místnosti, na obrázku, v oblečení osoby apod.). Můžeme použít i různé

varianty Kimových her nebo hraní pexesa či rexesa (bývá zahrnuto i v počítačových programech a aplikacích).

SPOLUPRÁCE MOZKOVÝCH HEMISFÉR

Spolupráce
mozkových
hemisfér

Je známo, že **každá mozková hemisféra zpracovává informace odlišným způsobem**. U žáků s SPU bývají zaznamenávány často **problémy v lateralizaci** (zkřížená lateralita, nevyhraněná lateralita) a v důsledku toho **nebývá spolupráce mozkových hemisfér zcela optimální. Pokud ale spolupracují a vhodně se doplňují, dochází k optimalizaci činnosti mozku a zvyšuje se i kvalita učení** (činnosti typické pro levou a pravou hemisféru jsou uvedeny v obdobné kartě pro žáky s SPCH).

Při výuce je proto důležité využívat činnosti, které propojují obě hemisféry (např. **nahrazení klasických zápisů učiva myšlenkovými mapami, které vizualizují myšlenky, propojují slova s barvami, obrázky, vizuálními značkami**). Vhodné je i zařazování **cvičení zaměřených na spolupráci mozkových hemisfér** (např. **křížové pohyby, kreslení zrcadlově obrácených nebo odlišných tvarů oběma rukama najednou, „kreslení“ ležatých osmiček ve vzduchu rukama nebo i nohama, běhání po ležaté osmičce, bubnování oběma rukama**).

PODPORA MOTIVACE ŽÁKA

Podpora
motivace žáka

Motivace hraje klíčovou roli. Při učení, které je pro žáka přitažlivé, udrží žák pozornost většinou daleko snadněji, snáze si také učební látku zapamatuje. Motivačně působí zejména **pozitivní motivace** (ta je vždy cennější, než když žák pracuje pod tlakem, se strachem, bez zájmu) – pochvala, ocenění dílčích pokroků, úspěchů, ocenění konkrétních schopností a dovedností, pozitivních vlastností žáka, vynaložené snahy, vyjádření důvěry.

Využívat můžeme **verbální i neverbální formu** – úsměv, povzbuzující gesta apod. Využívat lze i **výkonové motivace** – např. věty typu: „Teď tady mám takovou záhadu, málokomu se ji podaří rozluštit, ale tobě by se to mohlo povést, protože jsi šikovný...“. Výkonová motivace působí na žáky s SPU pozitivně i z toho důvodu, že někteří jsou rádi středem pozornosti, rádi jsou ve všem první, rádi vítězí, zejména pokud doposud trpěli neúspěchy.

Motivace bývá podle působení vnějších a vnitřních faktorů rovněž dělena na vnitřní a vnější (vnější motivace vzniká působením vnějších faktorů prostředí, ve kterém se pohybujeme). Z hlediska učení by mělo být optimální **vnější motivací působení učitele na žáka** tak, aby pro něj byla **učební látka přitažlivá**, a aby tudíž byl **motivován se ji naučit. Vnitřní motivací** k učení pak nazýváme stav, kdy se chce učit sám žák (ne pro vnější stimul – hezkou známku, spokojenost rodičů apod.), **učební látka jej zajímá a má jasno, k čemu mu výsledné učení bude sloužit. Vnitřní motivace je tak daleko cennější než vnější motivace**, protože vnitřní motivy mají ještě větší „hnací sílu“ a hodnotu než motivy vnější.

Žáka vedeme i k vlastnímu **sebeoceňování**, které pomáhá budovat vlastní pocity úspěšnosti. Je dobré, když si žák např. **po ukončení činnosti shrne, v čem byl úspěšný, co vše se mu podařilo**.

Je známo, že pokud vykonávanou **činnost propojíme s emocemi (zejména pozitivními)**, nejenže se nám pracuje lépe, ale má to i **pozitivní dopad na kvalitu uložení do paměti**. Proto při výuce budujeme **atmosféru pozitivního napětí, těšení se, očekávání, důvěry**, využíváme **humor**. Žáka vedeme i k **vědomému navozování libých pocitů** z toho, že se mu něco daří.

Zapomínat nesmíme ani na využívání **techniky pozitivního posilňování** – ta spočívá **v častém, pravidelném oceňování** (nikoliv však „laciného“, zcela bez důvodu). Někdy máme pocit, že žáka oceňujeme dostatečně. Zkusme si ale písemně zaznamenávat, kolikrát jsme jej ocenili a kolikrát jsme naopak používali negativní výroky. Mějme na mysli, že by **pozitiva měla výrazně převažovat nad negativy** a že i **negativum lze zmírnit komunikačními technikami, i negativum lze sdělit šetrně**.

Důležitou roli hraje i to, zda žákovi dovedeme vytvořit **bezpečné prostředí**, ve kterém se cítí být přijímán, má v něm své místo, svou důležitost a nemá pocit ohrožení. Je-li **žák v psychické pohodě, lépe se mu daří překonávat různé překážky a nedostatky, učení je efektivnější**.



Při ústní zkoušce na vysoké škole si zkoušející všimla, že studentka si tvoří písemnou přípravu poněkud zvláštním způsobem – jednalo se o myšlenkovou mapu. Studentka následně sdělila, že u ní byla diagnostikována v dětství specifická porucha učení a že se takto naučila dělat si záznamy a zpracovávat učební látku již na střední škole, protože má pak o učivu lepší přehled, má ho logicky propojené a lépe si je pamatuje. Netřeba dodávat, že u zkoušky uspěla na výbornou a uspěla i v dalším studiu. ■

4.2.2 APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI CHOVÁNÍ

Metody výuky používané u žáků se specifickými poruchami chování (syndrom ADHD) jsou rovněž zaměřeny na co největší eliminaci potíží plynoucích z poruchy. Tyto metody jsou aplikovány proto, aby žák mohl uspět i přes svůj handicap. Základem je strukturace činností v rámci vyučovací jednotky do **kratších časových celků**, poskytování **prostoru pro dostatek pohybu** – spontánní pohyb, ale i jeho regulaci, zařazování **relaxačních přestávek** v průběhu výuky. Součástí je i **poskytnutí potřebné časové dotace** odpovídající možnostem konkrétního žáka nebo **přízpůsobení rozsahu činnosti v souladu s osobním tempem žáka**. Někdy je nutné vymezit i **vhodný časový prostor v rámci výuky, kdy se žák nejvíce soustředí** (např. pro osvojování nebo ověřování učiva).

Zařazení tohoto podpůrného opatření do jednotlivých stupňů se bude lišit v **časové frekvenci** jejich aplikace (u 1. stupně např. jen několikrát během výuky, ve 3. stupni velmi často), v **intenzitě** (např. u 1. stupně se předpokládá jen občasný monitoring aktuální situace žáka, u 2. stupně je nutný častý monitoring, u 3. stupně žák vyžaduje neustálý dohled pedagoga nebo asistenta pedagoga). Dalším kritériem může být **počet realizovaných**

podpůrných opatření (v 1. stupni lze např. uplatňovat pouze jedno z uvedených podpůrných opatření, naopak ve 3. stupni jich bude potřeba uplatňovat většinu). Variabilita je možná i ve výběru **druhu podpůrných opatření** (u některého žáka bude podle jeho konkrétní problematiky potřeba uplatňovat podpůrné opatření zaměřené na zlepšení koncentrace pozornosti, další opatření potřebovat nebude).

Níže uvádíme možnosti využití konkrétních metod výuky podle jednotlivých projevů specifické poruchy chování. ■

4.2.2.1 PORUCHA POZORNOSTI

ELIMINACE RUŠIVÝCH PODNĚTŮ

Eliminace rušivých
podnětů

Snažíme se **omezit rušivé podněty** – jednak **vhodným zvolením zasedacího pořádku**, využíváním určitého (nejlépe předem stanoveného) způsobu **uspořádání pracovního místa**, **omezením počtu dalších předmětů v okolí žáka na nezbytně nutné**, **eliminací dlouhodobé a monotónní činnosti**, **nezahlcováním žáka dlouhým nebo nadměrným mluvním projevem**, **příliš mnoha pokyny** apod. Rozptylovat může i až **příliš „pestrá“ výuka**, **kdy je žák přehlacen podněty**; **velké množství pomůcek, obrázků a nástěnek v okolí žáka** apod. Rušivě může působit také **okolní prostředí** (ruch ve třídě, zvuky z chodby nebo z ulice apod.). Při **čtení** je pak vhodné např. zakrýt tu část textu, kterou žák aktuálně nečte, aby jej nerušil zbývající nebo předchozí text (např. vedlejší stránku, již přečtenou horní část textu). Vzhledem k tomu, že vlivem kolísání koncentrace pozornosti je u žáků s SPCH oslabena krátkodobá, zejména sluchová paměť, je rovněž třeba těmto žákům **opakovat vícekrát instrukci** (pokud možno nejen centrálně zadávat pokyny, ale i individuálně), **nezahlcovat je několika instrukcemi najednou** – hovořit jasně a stručně a kontrolovat, zda žák instrukci vnímá a porozuměl jí (viz níže). Při výuce pak důležité údaje několikrát zopakovat, **podpořit je vizualizací**. Jako optimální se jeví pro žáky s SPCH výukové metody Kritického myšlení, kde je uplatňována činnostní výuka, žáci jsou vedeni ke kritickému přemýšlení, učební látka je několikrát zopakována, probrána různými způsoby a jeho metody jsou pro žáky poutavé a aktivizující.

MODIFIKOVANÉ ZADÁVÁNÍ POKYNŮ

Modifikované
zadávání pokynů

Důležitý je i způsob zadávání pokynů tak, aby žák udržel pozornost a pokyny vnímal. **Využít lze stručné verbální sdělení**, kdy jasně a stručně sdělujeme jen **minimum informací, pokynů** (jeden nebo maximálně dva – pokud je třeba pokynů více, **rozdělíme sdělení na více úseků**). Ve chvíli, kdy žákovi důležitou informaci sdělujeme, je třeba, aby byl zachován **oční kontakt** s ním, aby žák sdělení vnímal. Oční kontakt je někdy vhodné doplnit **taktilním** (lehce se dotknout ruky, ramene žáka).

Pokyny je ale většinou potřeba **zadávat** či připomínat **jiným způsobem** než jejich opakováním (žák je pak nevnímá dostatečně nebo vůbec) – sluchové podněty lze např. převést ve **zrkové** (obrázkové schéma, kartička s písemným pokynem, zadáním apod.). Mnohým problémům předejdeme i **kontrolou započaté činnosti** (jednoduše počkáme,

až žák začne náš pokyn plnit, a tím se ujistíme, že jej nezapomněl a že mu správně porozuměl).

Usměrňování
výkyvů
pozornosti

USMĚRŇOVÁNÍ VÝKYVŮ POZORNOSTI

Odkloněnou pozornost žáka je třeba **navracet** k dané činnosti, tématu – **verbálním i ne-verbálním způsobem, zvýšeným monitoringem, poskytováním častější zpětné vazby.**

Z **verbálních podnětů** lze využít např. **zdůraznění pokynu, intonaci hlasu, stručné jednoslovné upozornění, předem domluvený verbální signál** apod. Někdy k opětovnému upoutání pozornosti napomůže i **využívání různé intenzity a zabarvení našeho hlasu** (v žádném případě to neznamena, že budeme pozornost žáka poutat podstatným zvýšením hlasu – žák se pak naučí reagovat až na zvýšený tón). Hlas můžeme ztišovat, mírně zrychlovat či zpomalovat tempo řeči, různě měnit melodii, využívat prvků dramatizace.

Využít lze i **neverbální podněty** – např. **dotyk, ukázání, kde právě pracujeme** a co má žák vykonávat, dělat – tak, abychom nerušili ostatní žáky a nepoutali zbytečně jejich pozornost verbálním upozorňováním. Vhodné je také naučit žáka reagovat na **oční kontakt, mimiku, gesta, předem domluvený signál** – např. poklepání, zvuk rolničky, obrázek s vykřičníkem, zablikání světýlkem. Neverbální podněty jsou vhodné i proto, že s hyperaktivními žáky je díky jeho projevům nutné „komunikovat“ častěji a v důsledku toho pak při přemíře sluchových podnětů „vypnou pozornost“, nevnímají obsah řeči druhého. Navíc časté verbální pokyny směrem k hyperaktivnímu žákovi ruší ostatní a narušují i pozornost a výkon učitele.

Kolísání koncentrace pozornosti můžeme napomoci **prací v kratších, častěji se střídajících úsecích, se změnami pracovních poloh, umožněním krátkého odpočinku** (relaxací) a **uvolnění pohybem** a se **zapojením a vhodným střídáním více smyslů** při výuce – tzv. multisenzorické učení.

Poutání
pozornosti

POUTÁNÍ POZORNOSTI

Pozornost lze poutat i pomocí vhodné **motivace, stimulace** – zaujetím pro činnost. Využít lze **poutavý způsob podání, zajímavý úkol, experiment, problémovou otázku, zkoumání hypotéz**, činnost, která žáka **baví, zajímá**, formu **hry**, ale i **neobvyklou pomůcku** nebo **rozmanitost** pomůcek – avšak v rozumné míře (aby žák nebyl přehlcen podněty), **aktivní účast** žáka, **objevování poznatků** žákem apod.).

Předcházení
chybovosti

PŘEDCHÁZENÍ CHYBOVOSTI

Lze např. **předem zvýraznit změny algoritmu** v textu (např. ve směsici příkladů na sčítání a odečítání zvýraznit všechna znaménka +), **eliminovat počet změn** nebo se úplně **vyvarovat náhlých změn** (např. v diktátu nebo doplňovacím cvičení se soustředujeme pouze na jeden jev – třeba určování pravopisu podle vzorů podstatných jmen, ale nezařazujeme zároveň určování pravopisu podle vyjmenovaných slov – starší žáky v průběhu druhého stupně ZŠ ale již postupně zvykáme na vnímání změn algoritmu (i vzhledem k přijímacím zkouškám na střední školy a perspektivně i k maturitním zkouškám) apod.

Při hodnocení je třeba tento typ chybovosti odlišit, případně na ni žáka **upozornit a dát mu možnost opravy** – často i jinou formou, např. ústní formou ověřování jeho znalostí.

ZAZNAMENÁVÁNÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ, POMŮCEK A POTŘEB K VÝUCE

Zaznamenávání
domácích úkolů,
pomůcek a potřeb
k výuce

Často je potřeba dohlédnout i na **zaznamenání domácího úkolu**. To totiž bývá u žáků s SPCH častým problémem – někdy ani nezaregistrují, že je domácí úkol zadáván, jindy si jej nestačí zaznamenat nebo spoléhají na to, že si jej zapamatují či zapíší později, na což většinou zapomenou. Někdy také zapomenou, kam si úkol zaznamenali (zejména tehdy, je-li domácí úkol zadáván různým způsobem – např. označením v učebnici, jindy zapsáním do úkolníčku...). V kombinaci s dysgrafií nebo v časovém stresu dochází také k nekvalitnímu záznamu, který je často nečitelný, nesmyslný nebo neodpovídá realitě. U žáků v nižších ročnících ZŠ je optimální, je-li **lístek se zaznamenaným úkoly a pomůckami na vyučování předtištěn a vlepen do záznamníku**.

U těžších poruch je **zpočátku** nutné **kontrolovat zápisy žáka pravidelně** (ale nelze očekávat, že si na tuto kontrolu zapsání úkolu učitelem vzpomene žák sám). Po určité době postačí jen **namátková kontrola**. Osvědčilo se, když si žáci s SPCH, kteří měli velké potíže se zapomínáním úkolů i na druhém stupni ZŠ, **po skončení vyučovací hodiny** nechali **verifikovat** (označit parafovou V.) od učitelů **správné zaznamenání úkolů a pomůcek** v záznamníku. Pokud úkol žákům zadán nebyl, byla v záznamníku verifikována 0, aby měli rodiče zpětnou vazbu, že ten den úkol opravdu zadán nebyl. Potíže se zapomínáním zaznamenání úkolů a pomůcek účinně eliminuje i forma tzv. **elektronické žákovské knížky**, kdy mají rodiče možnost přes internet v případě potřeby vše potřebné ověřit.

Těmto žákům vyhovuje i **pravidelnost a řád v zadávání domácích úkolů** – např. v určitý den vždy úkol z určitého předmětu, zadávání vždy v pravidelnou dobu. **Způsob zaznamenávání** domácích úkolů ve škole by měl být také **stejný** (ne jednou zápisem do záznamníčku, jindy označením v učebnici).

Někdy postačí pravidlo, že **úkoly jsou vždy zapisovány přímo do sešitů určených pro daný předmět** (notýsky a speciální záznamníčky žáci často ztrácejí, sešit ale většinou uloží automaticky do školních desek nebo složek a naučí se, že doma sešit prohlédnou a zkontrolují, zda je úkol zadán).

Dobrou zkušenost máme u žáků s SPCH např. i se **zaznamenáváním úkolů do sešitků připevněných k zipu na penálu**. Výhodou je i to, že žák nemusí hledat záznamník v aktovce, penál má většinou stále na lavici.

Využít lze i **lepící bločky uložené v penálu** („lepky“ si žák může doma lepit na svůj pracovní stůl – tento způsob pak ocení zejména u dlouhodobějších úkolů).

Napomoci může např. i to, že **ve třídě** visí **tabulka pouze pro tyto účely** – žák tak má možnost si povšimnout a zaznamenat domácí úkol po delší dobu. Navíc v případě, že ve třídě učí více učitelů, mají všichni vyučující přehled o tom, kolik domácích úkolů bylo zadáno, a nestává se, že by se jich pak kumulovalo příliš.

Někteří starší žáci využívají i **zaznamenání pomocí mobilního telefonu**, buď celého záznamu, nebo jen formou připomenutí.

Prevence zapomínání úkolů a pomůcek na vyučování předpokládá ale i **spolupráci s rodinou** – rodič po příchodu žáka ze školy zkontroluje, jaký domácí úkol má vypracovat a jaké pomůcky si má připravit na vyučování, a dohlédne na vypracování úkolu a přípravu pomůcek a zajistí, aby vše bylo v pořádku (nejlépe zkontroluje vše ještě před odchodem dítěte do školy).

Vhodné je, pokud žáci mají k dispozici **seznam pomůcek potřebných pro daný předmět**. Může se jednat o klasický seznam, ale i obrázkové schéma s obrázky titulních stran učebnic a pracovních sešitů, případně je lze nafotit, vytisknout a nalepit. Při tvorbě je samozřejmě vhodné i aktivní zapojení žáků.

Prevenčí je i účelný **systém ukládání pomůcek na vyučování** např. do barevných plastových organizátorů (např. vše na český jazyk – sešity, učebnice, pracovní sešity v červených, vše na matematiku v modrých apod.). Na čelní stěně organizátorů je pak přilepen lepicí lístek s obsahem organizátoru, aby dítě vědělo, co si má na daný vyučovací předmět připravit. Ukládání všeho potřebného do organizátorů pak probíhá podle rozvrhu hodin na daný den. Často se stává, že žák tvrdí, že úkol či pomůcky na vyučování nemá, zapomněl je (děti zapomenou třeba i na to, že si je doma s rodiči připravily, a pak „zmatkují“) – pak je vhodné žáka vyzvat, aby si vyložil všechny věci ze školní aktovky na lavici, protože tak má větší šanci úkol nebo pomůcku najít.

Dokončování
činností

DOKONČOVÁNÍ ČINNOSTÍ

Žáka je třeba **vést k dokončování již započaté činnosti**, což se daří uplatňovat, pokud využíváme zásadu „**krátce a častěji**“, aby **žák měl vůbec šanci činnost dokončit**. **Rozsah činnosti** musí tedy být pro žáka **zvládnutelný – zpočátku množství práce hodně redukuje a postupně je rozšiřujeme**, abychom předešli tomu, že by žák začal své situace využívat k tomu, aby nemusel vypracovat vše. Napomáhat k dokončení činnosti lze **motivací** žáka pro danou činnost, **neobvyklou nebo přitažlivou formou** činnosti, **častějším monitoringem a pozitivní zpětnou vazbou, oceňováním žákova pokroku v dokončování činnosti**, ale i cíleným **navozováním pozitivních prožitků** po splnění, dokončení činnosti.

Relaxace

RELAXACE

Pozornost zlepšuje i možnost **krátkého odpočinku, relaxace** nebo **odreagování pohybem** (dát žákovi možnost projít se v rámci nějaké činnosti po třídě, případně využít balanční podložku nebo gymnastický míč v zadní části třídy apod.). Využít můžeme i **krátkých „bleskových“ relaxačních technik s imaginací, dechových a koncentračních cvičení**. Tuto relaxační přestávku je lepší **zařadit při prvních výraznějších projevech únavy, poklesu pozornosti, zvyšující se hyperaktivitě, stupňujícího se podráždění** apod. (nikoliv až v okamžiku totální únavy, vyčerpání – k regeneraci a zklidnění pak dochází podstatně déle).



Třídní učitelka posadila chlapce se silnou formou syndromu ADHD, který se velmi špatně soustředil, do první lavice u svého stolku, aby ho měla „po ruce“ a mohla mu pomáhat při práci, motivovat jej a sledovat, zda se soustředí a jak pracuje. To se jí dařilo, ale nevýhodou bylo, že chlapec měl vlastně všechny spolužáky za sebou, často se otáčel a poutal pozornost ostatních ne zcela vhodným způsobem (na které dosáhl, ty poštuchoval, jinak grimasoval, případně i vykřikoval). Situace se vyřešila, když byl do třídy přidělen asistent pedagoga, chlapec byl posazen do zadní lavice, takže spolužáky měl před sebou, nedaleko něj měla své místo i asistentka pedagoga, která v případě potřeby k chlapci došla a pomáhala mu se soustředěním a omezovala možnost rušit ostatní žáky. ■

4.2.2.2 HYPERAKTIVITA

USMĚŘŇOVÁNÍ MOTORICKÉHO NEKLIDU

Usměřňování
motorického
neklidu

Hyperaktivní žáky je třeba **zklidňovat**, **nenásilně zmírňovat vysokou úroveň motorické aktivity** (verbálně i neverbálně – dotykem, gestem), **převádět tyto projevy na přijatelné, únosné** (nikoliv se pokoušet je tlumit zcela!). Postupným nácvikem je vedeme k tomu, aby nereagovali rychle, prudce, aby pracovali pomalejším tempem, přesněji (někteří hyperaktivní žáci ale mohou mít v důsledku percepčně-motorických oslabení a přidružených specifických poruch učení celkově **pomalejší pracovní tempo např. při čtení a psaní**).

Drobný motorický neklid je nutné **respektovat**, pokud možno na něj vůbec nereagovat, protože žáci jej nedokážou (ani při dobré motivaci) sami ještě zcela ovlivnit (nebo jen částečně a krátkodobě), a pokud se soustředí na jeho ovlivnění, je to většinou na úkor činnosti, kterou právě provádějí. **Motorická aktivita** navíc hyperaktivním žákům často přináší i **ventilaci, uvolnění, uklidnění**. Pokud si tedy v rámci jemného motorického neklidu žák „hraje“ s tužkou či jinými věcmi a přitom pracuje, motorický neklid respektujeme. Pokud ovšem předmět, s nímž si žák hraje, natolik připoutá jeho pozornost, že přestane pracovat, pak se snažíme opět připoutat jeho pozornost – pokud možno neverbálně nebo využitím poutavějších podnětů.

Často je nutné převádět žáky na **přijatelný způsob ventilace hyperaktivity**. Když ponecháme ventilaci projevů hyperaktivity na žákovi samotném, mnohdy to vyřeší nevhodným způsobem (ruší ostatní přehrabováním věcí, šustěním papírem, chrastěním věcmi, cvakáním propisovačkou, mačkáním PET lahve, otáčením se, poštučováním, trháním oblečení, ničením psacích potřeb apod.). Využít lze **odreagování přijatelným pohybem** (např. **jednoduchá tělesná cvičení, drobné činnosti spojené s pohybem**), různé **pomůcky a předměty** (např. posilovací kroužky, relaxační míčky či relaxační prstýnky, antistresové kostky, hračky a přírodniny navozující příjemné emoce – oblázky, mušle, kaštany, včelí vosk...).

Omezení
rušivých podnětů

OMEZENÍ RUŠIVÝCH PODNĚTŮ

I zde je nutné **omezení nadbytečných nebo rušivých podnětů** (např. hraček a dalších předmětů, které žák bere do ruky a hraje si s nimi, nebo těch, které působí rušivě – zejména vydávanými zvuky). Optimální je, pokud **omezíme nadbytečné předměty a nahradíme je výše uvedenými relaxačními pomůckami**.

Prostor
pro pohybové
uvolnění

PROSTOR PRO POHYBOVÉ UVOLNĚNÍ

Často je potřeba umožnit dostatečné **pohybové uvolnění**, a to i v průběhu vyučovacích hodin (můžeme např. žákovi dopřát roli „asistenta“ a nechat jej třeba rozdat nebo vybrat sešity, smazat tabuli, sklídit pomůcky, zalít květiny). Někdy postačí využívání činnostních prvků ve výuce (kdy např. žák přímo tvoří, prakticky provádí, názorně demonstruje), případně zařazení krátké relaxační chvilky (postačí třiminutová „blesková“ relaxace s imaginací či dechové cvičení, které můžeme provádět i s ostatními žáky).

Dynamika
ve výuce

DYNAMIKA VE VÝUCE

Vhodné je i **střídání činností, pracovních poloh, zapojení a střídání více smyslů, pracovní aktivita žáků propojená s pohybovou činností** (např. manipulací, tříděním předmětů, jejich vyhledáváním v místnosti, řazením apod. – např. vyhledání předmětů začínajících danou hláskou, řazení obrázků s jednotlivými částmi trávicí soustavy, vyhledání a třídění kartiček podle slovních druhů aj.).

Relaxace

RELAXACE

Pomáhá i **odpočinek, relaxace** (doporučována jsou např. i dechová cvičení, která nejsou časově náročná, mají poměrně rychlý efekt a pro žáky bývají i zábavná). Vhodné jsou i již zmíněné krátké, tzv. bleskové relaxace s imaginací v době trvání od jedné do tří minut, využít lze i koncentrační cvičení, kdy se zaměřujeme na pozorování nebo představu určitého předmětu, velmi efektivní jsou i hudební relaxace bez imaginace nebo i propojené s imaginací (řečový doprovod – imaginativní představa k hudbě).

Usměrňování
nadměrné
řečové aktivity

USMĚRŇOVÁNÍ NADMĚRNÉ ŘEČOVÉ AKTIVITY

Hyperaktivita se často projevuje i **v řečové oblasti** (přílišná hovornost, skákání do řeči, vykřikování, neustálé dotazování apod.). Často je také nutné **tišit příliš hlasitou řeč**, celkovou hlučnost. Využít můžeme např. **změnu intonace vlastního hlasu, nonverbální pokyny, upozorňující signály domluvené s daným žákem předem** (např. zacinkání zvonečkem nebo klíči, ťuknutí do lavice), **nereagování** na vykřiknutý dotaz žáka.

Tlumení potřeby okamžitě něco říci můžeme napomáhat i **postupným oddalováním** (např. možností sdělení po dokončení krátkého úkolu nebo úkonu, pokyny typu „Vydrž, hned jak dopovím větu, řekneš mi to.“ – to je ale potřeba vždy dodržet). Zpočátku volíme třeba jen hodně krátkou dobu, kdy jen dokončíme větu – postupně pak můžeme tuto dobu adekvátně možnostem žáka prodlužovat. Žáci ale často s odstupem zapomenou, co vlastně chtěli říci, a to je vede k potřebě říci to ihned, bez odkladu – můžeme jim

nabídnout, aby si prozatím **poznamenali, co potřebují sdělit** – stačí jen klíčové slovo. Následně je ale nutné vyčlenit prostor pro sdělení.



Hyperaktivní žák v 5. třídě se stále houpal na židli. Třídní učitelka jej zpočátku verbálně napomínala, aby se nehoupal, což ale rušilo práci třídy a připoutávalo pozornost ostatních dětí k tomuto žákovi. Chlapec vždy poslechl, houpat se přestal, ale za chvíli se houpal opět. Paní učitelka správně vyhodnotila, že chlapec se houpe „mimoděk“, v rámci svého psychomotorického neklidu, a nedělá jí to naschvál, a tak začala procházet mezi žáky a vždy jen chlapci, bez zbytečných komentářů, vrátila židli do správné polohy. Nakonec se chlapci podařilo houpání omezit, za což byl opakovaně chválen. ■

4.2.2.3 IMPULZIVITA

UPLATŇOVÁNÍ PRINCIPU VYHASÍNÁNÍ

Uplatňování
principu
vyhasínání

Impulzivní reakce u žáků s SPCH souvisí i se zvýšenou emotivitou, afektivitou. Pokud je **impulzivní projev ještě únosný** (žák se např. pod návaem emocí schová pod lavici, vyskočí ze svého místa), **nereagujeme na něj** (zejména ne verbálně) – často pak **odezní o to rychleji, čím méně na něj reagujeme, věnujeme mu pozornost**.

ZACHOVÁNÍ KLIDU

Zachování klidu

Pokud je nutné reagovat, je nejdůležitější **zachovat klid, jasný a důsledný postoj**, ale přitom zároveň vlídný, **lidský přístup**. Nevhodné chování pak **rozebereme až následně, po uklidnění žáka**. **Zaměřujeme se nejen na to, co se stalo, ale i na to, co tomu předcházelo, snažíme se najít skutečnou příčinu**. Následně se **snažíme dovést žáka k tomu, aby sám přišel na vhodný způsob řešení nastalé situace**, na optimální reagování, aby měl možnost, pokud dojde ke stejnému problému, reagovat vhodněji.

OKAMŽITÉ PŘERUŠENÍ NEBEZPEČNÉ ČINNOSTI

Okamžité
přerušení
nebezpečné činnosti

Nebezpečnou činnost, kdy hrozí riziko úrazu nebo ublížení někomu jinému, je třeba **okamžitě přerušit, zastavit** a pokud možno **odvést žáka od zdroje nevhodného, nebezpečného chování**, dát mu **možnost uklidnění** ve třídě (např. v relaxačním koutku) nebo – pokud to podmínky školy umožňují – **i mimo třídu**, kolektiv ostatních žáků. Optimální je, pokud má škola svého školního psychologa, využít k uklidnění dítěte jeho služeb, kdy psycholog odvede žáka mimo třídu, uklidní jej a teprve po úplném zklidnění má možnost s ním situaci řešit. K uklidnění žáka lze využít i dopomoci asistenta pedagoga nebo po předchozí domluvě využít i asistenta pedagoga z jiné, blízké třídy, který žáka zná a není aktuálně vytížen.

Je důležité mít i **jasnou a stvrzenou domluvu s rodiči**, jak se v případě nebezpečné situace pedagog zachová, jak bude situace řešena.

Předcházení
nebezpečným
situacím

PŘEDCHÁZENÍ NEBEZPEČNÝM SITUACÍM

Nebezpečným situacím je třeba **předcházet** – mnohdy jsou nutná **zvýšená bezpečnostní opatření**, zaměřená na **vysledování spouštěcích mechanismů**, opakujících se situací, ve kterých nebezpečné chování vzniká, a **obvyklých reakcí žáka** v určitých situacích. Celý pedagogický sbor musí být poučen o tom, který způsob reakcí je spouštěčem afektu zejména u žáka se silným stupněm ADHD.

Je důležité **respektovat i odlišnosti žáků s SPCH** v komunikaci a vnímání – to znamená ověřovat nejen pochopení instrukcí, obsah sdělovaného, ale i prožívání žáka (v rámci předcházení afektivnímu jednání). Často se stává, že nebezpečná situace vznikne vlivem nedorozumění v komunikaci s jiným žákem.

Dodržování řádu

DODRŽOVÁNÍ ŘÁDU

Žáky postupně vedeme k **vytváření systému**, k určitému **stereotypu, rutině, dodržování určitého řádu** (ve svých věcech, v pracovních postupech, v chování) – například **vizualizací konkrétních postupů, zaznamenáváním jednotlivých kroků, osnovou, schématem, nácvikem adekvátního chování formou hry**.

Žáci s SPCH také reagují afektivně na nečekané změny – proto je vhodné je **na změny vždy předem upozornit** (např. na změnu v rozvrhu, změnu zasedacího pořádku, očekávané práce, na návštěvu mimoškolní akce).

Možnost opravy

MOŽNOST OPRAVY

V důsledku impulzivity žák často zbytečně chybí, reaguje bez rozmyslu, odpovídá zbrkle apod. V případě nezdarů poskytneme **možnost opravy**. Pokud žák reagoval vlivem impulsu chybně, např. v písemném projevu, dáme mu možnost opravy formou ústního projevu (někdy to ale není vhodné – např. u žáků s řečovou vadou, žáků úzkostných, s velkou trémou apod. – proto posuzujeme situaci individuálně). Postupně ale vedeme žáka k eliminaci impulzivních řešení, k rozmyšlení postupu a domyšlení důsledků.

Vlastní přístup,
vzor adekvátního
chování

VLASTNÍ PŘÍSTUP, VZOR ADEKVÁTNÍHO CHOVÁNÍ

Zejména v oblasti impulzivity je nutné si uvědomit, že **nelze očekávat rychlé a adekvátní výsledky a změny v chování žáka** – jedná se vždy o dlouhodobou a náročnou záležitost. Vhodné chování však můžeme ovlivnit i **vlastním přístupem** (porozuměním problémům dítěte, pochopením, přijetím, navázáním vztahu), **vlastním chováním** (jak sami reagujeme – klidně, neemotivně, neafektivně), **motivací, zpevňováním žádoucích projevů** pravidelným oceňováním, pochvalou, uznáním.

Využívání předem
domluvených signálů

VYUŽÍVÁNÍ PŘEDEM DOMLUVENÝCH SIGNÁLŮ

Se žákem můžeme předem domluvit jednoduchý, nenápadný, „tajný“ **signál, kterým jej upozorníme na blížící se nebezpečí, rizikovou situaci** (např. když se schyluje ke konfliktu). Může to být např. mrknutí, uchopení žáka za ruku jakoby mimoděk, tlesknutí. Vše lze

pojmut i zábavně – např. domluvit se se žákem na „tajné hře“ (o domluvených signálech ví pouze žák a učitel), využít vzájemného „soutěžení“ se žákem (např. jakoby radostně si mnout ruce, když to vypadá, že by žák reagoval nevhodně – žáka pak většinou více motivuje nedat učiteli šanci na „vítězství“) – vhodné je si pak se žákem následně popovídat, jak se komu z nás „dařilo“ (např. na konci vyučovací hodiny, výuky). Vždy je ale potřeba domlouvat se na situacích, které má žák šanci zvládnout.

Účelné reagování

Účelné reagování

Není vhodné kárat žáka za projevy, které jsou typické pro SPCH – psychomotorický neklid, obtíže s udržení pozornosti, vykřikování apod. Žák za tyto projevy nemůže (vnitřní příčina) a neumí je zpočátku ovlivnit vůbec, popř. jen částečně a krátkodobě. **Na únosné** (ne příliš rušivé) **projevy typické pro SPCH** proto **nereagujeme** (případně reagujeme neverbálně či jen stručně, jasně, jednoslovně), postupně učíme žáka **reagovat na oční pokyn, smluvený signál, na dotyk** apod. V každém případě tyto **typické projevy plynoucí z poruchy nezahrnujeme do hodnocení chování**. Naopak **zdůrazníme a oceníme situace, ve kterých žák reagoval a choval se vhodným způsobem**.

PRAVIDELNÉ OCEŇOVÁNÍ

Pravidelné oceňování

Pravidelně oceňujeme i drobné pozitivní prvky v chování žáka – vhodné reakce a způsoby chování, drobné pokroky v sebeovládání apod. – např. pokusy o sebeovládání, sezení chvilku v klidu, zlepšení schopnosti soustředit se po delší dobu než dříve, zmírnění vykřikování, dále i pomoc spolužákovi, projevy empatie, vhodné vyřešení konfliktu, zvládnutí konkrétní situace apod. (především sociální oblast je u žáků s SPCH často na vývojově nižší úrovni). To ale neznamená, že žák nemusí vynaložit žádnou snahu, a přesto jej budeme chválit – vlastně za nic – vždy je ale třeba ocenit snahu žáka. Je nutné si uvědomit, že aby žák s SPCH vydržel po určitou dobu v klidu nebo aby se vypořádal přijatelným způsobem s impulzivním reagováním, musí vynaložit zvýšené úsilí, a to je také na místě ocenit.

PŘÍLEŽITOST PROŽÍVAT Kladné (POZITIVNÍ) EMOCE

Příležitost prožívat kladné (pozitivní) emoce

Pro žáka s SPCH je také velmi důležité, aby měl **příležitost prožívat i kladné emoce**. Proto je vhodné navozovat takové situace, ve kterých bude mít žák možnost uspět jak svými školními znalostmi a dovednostmi, tak i znalostmi a dovednostmi mimoškolními. V podstatě jde o to, aby žák měl možnost předvést ostatním, v čem je dobrý a co dokáže, což mu nejen dá možnost prožít pozitivní emoce vlivem pochvaly, ale i zvýší jeho sociální status ve třídě.

ZVÝŠENÝ MONITORING CHOVÁNÍ V PRŮBĚHU VÝUKY A ZVÝŠENÝ DOHLED JAKO PREVENCE OBTÍŽÍ V CHOVÁNÍ žáka

Zvýšený monitoring chování v průběhu výuky a zvýšený dohled jako prevence obtíží v chování žáka

U žáků s SPCH je často nutné uplatňovat **zvýšený monitoring chování** (zaměřujeme pozornost např. i na aktuální zaměstnání žáka nebo projevy v jeho chování apod.). Zvýšený monitoring chování je nutný nejen v rámci výuky, ale často i o přestávkách, kdy hrozí zvýšené nebezpečí konfliktů s ostatními žáky. U těžších poruch je často nutné využít pomoci asistenta pedagoga. Je třeba **včas zachytit rizikové situace**, abychom mohli

rychle zareagovat (neverbálně i verbálně – ale jen stručně) – např. vhodně žáka zabavit a neponechat jen na něm, jak naloží s volnou chvílí, **odvést pozornost žáka** jiným směrem, taktně **omezit kontakt** se spolužákem, se kterým hrozí zvýšené riziko konfliktu, **mírnit** případné **tendence** k „pošťuchování“, provokování ostatních žáků apod. Je nezbytné **naučit i ostatní žáky nereagovat** na případné nevhodné projevy žáka s SPCH – např. grimasování, vydávání neadekvátních zvuků, poutání pozornosti, drobné provokace.

Výstupy z monitoringu lze využít **pro individuální práci se žákem**, rozbor situací, nácvik vhodnějších reakcí, způsobů komunikace apod.

Pozornost bychom měli při monitoringu věnovat i **pozitivním momentům** a různým situacím, které žák vyřeší správně – to lze využít pro **konkrétní ocenění a podporu žáka**. Na nevhodné chování žáka **reagujeme co nejstručněji**. Postupujeme tak, aby se žák nenaučil spoléhat pouze na naše upozorňování, stal se na něm závislý, ale postupně se učil sám korigovat své projevy, mít je pod kontrolou (jedná se ale o dlouhodobou záležitost). Navíc stručným reagováním zbytečně nepoutáme pozornost ostatních žáků, kteří by byli rušeni ve výuce.

Častější
zpětná vazba

Častější zpětná vazba

Ve zvýšené míře je potřeba poskytovat **častější (i průběžnou) zpětnou vazbu** (pokud možno zejména pozitivní) k ovlivnění chování žáka žádoucím směrem. Může mít verbální i neverbální formu – někdy stačí jen stručné vyjádření, vstřícné gesto apod.

Posilňování
vhodného chování

POSILŇOVÁNÍ VHDNÉHO CHOVÁNÍ

Velmi důležité je i **průběžné posilňování**, např. **formou častější zpětné vazby, pochvaly, ocenění i dílčího pokroku, s oceněním pozitivních vlastností žáka nebo jeho konkrétních schopností a dovedností**.

Nesmíme zapomínat i na **oceňování toho, když žák vydrží koncentrovat pozornost**, „dávat pozor“ (byť jen po omezenou dobu). Tj. místo příkazů typu „Dávej pozor, soustřeď se!“ žáka naopak oceníme za to, že se dokázal soustředit, i když jen chvilku. Posilujeme tím nejen žákovu představu, že to dokáže, ale oceníme i jeho snahu o zlepšení. Posilňujeme tak žádoucí projevy, postupně se tím může zkvalitňovat i schopnost soustředění.

Pravidelné a časté oceňování vychází vstříc i touze hyperaktivních žáků **být chválen a zažít úspěch (byť drobný) rychle**.



Na konci vyučování, kdy se žák 6. třídy s ADHD snažil po celý den chovat dobře, mu již „došly síly“ a afektivně zareagoval na zcela bezvýznamnou poznámku spolužáka – začal křičet, rozhazovat věci, kopal do lavice. Vyučující rychle seřadila ostatní žáky u východu ze třídy a požádala právě procházející výchovnou poradkyni, aby je odvedla do jídelny a sama se snažila žáka uklidnit. Výchovná poradkyně se posléze vrátila, aby jí se žákem pomohla. Mluvily na něj klidným hlasem, nic mu nevyčítaly a pomáhaly mu sbírat rozházené věci – chlapec se

postupně zklidnil. Bohužel v tu chvíli nahlédla do třídy jiná vyučující se slovy: „Co to tu bylo za cirkus? Kdo to tady tak vyváděl?“, což způsobilo u žáka návrat afektivní reakce a jeho uklidňování se zbytečně protáhlo. ■

4.2.2.4 STRUKTURALIZACE VÝUKY

PŘÍZPŮSOBNÍ ROZSAHU ČINNOSTI

Přizpůsobení
rozsahu činnosti

Časově náročnější činnost může žáka odradit již předem, případně hrozí riziko, že v důsledku časového stresu se začne chovat chaoticky, „zmatkovat“, pracovat bez promyšlení a zbytečně chybovat. Podaný výkon pak může být v rozporu s tím, co žák skutečně umí. Proto je potřeba **přizpůsobit rozsah požadované činnosti** možnostem konkrétního žáka nebo umožnit žákovi práci po **jednotlivých zvládnutelných úsecích** – práci mu tedy předkládáme postupně, vždy po dokončení předchozí části.

Žáci se specifickými poruchami chování potřebují na svou práci **klidné, nerušené prostředí** – proto je nutné **předem naplánovat klidné činnosti pro ostatní žáky** a předem je s touto nabídkou seznámit (např. samostatná práce s textem, zpracování myšlenkové mapy k zadanému tématu, příprava výkladu pro ostatní, zpracování údajů do tabulky, vypracování bonusové úlohy...). Získáme tím nejen na určitou dobu klidnější pracovní prostředí pro žáka s SPCH, ale i možnost se mu na chvíli individuálně věnovat.

STŘÍDÁNÍ ČINNOSTÍ

Střídání činností

Žáci se specifickými poruchami chování ztrácejí pozornost nejen u **déletrvajících činností**, ale i u činností, které jsou stereotypní, nedynamické, nepřitažlivé nebo v nich **nejsou úspěšní**.

Koncentraci pozornosti zlepšíme **střídáním různých druhů činností, které kladou různé nároky na soustředění**. Nezařazujeme za sebou činnosti podobného druhu. Zařazujeme a adekvátně **střídáme činnosti s vyššími nároky na pozornost** (např. poslech výkladu, tiché čtení) **s činnostmi, které jsou méně náročné na pozornost a s aktivizujícími činnostmi** (které vyžadují aktivní zapojení žáka), nejlépe i **propojenými s pohybem** (manipulace, třídění, přímé provádění, předvádění, hlasité komentování, práce ve dvojici nebo ve skupině apod.). Vhodné je i zařazování činnostních prvků do výuky.

Střídáním činností se jednak **výuka stává „živější“, dynamičtější** (není tak monotónní), což u žáků s SPCH podporuje koncentraci pozornosti. Navíc **propojení činností se zapojením a střídáním více smyslů** ve výuce (multisenzorické učení) pozitivně působí i na zapamatování učební látky. Vhodná je i činnost v **kratších, častěji se střídajících úsecích (zásada „krátce a častěji“)**. Rozložením na kratší úseky se předchází kolísání pozornosti, výkonnosti, narůstajícímu neklidu a únavě. U déletrvajících nebo monotónnějších činností **monitorujeme schopnost dokončení**, v případě potřeby poskytujeme žákovi **zvýšenou podporu** nebo činnost zkrátíme či **oživíme využitím jiné výukové metody**.

Střídání pracovních
poloh a prostředí

STŘÍDÁNÍ PRACOVNÍCH POLOH A PROSTŘEDÍ

Ke zlepšení koncentrace pozornosti a schopnosti vydržet déle pracovat napomáhá i **obměňování pracovních poloh**. Žák např. chvíli sedí nebo stojí v lavici, klečí na židli, přesouvá se na jiné místo, rozdává pomůcky ostatním, prezentuje před lavicemi, chvíli relaxuje v relaxační zóně, zapisuje na tabuli, sedí ve skupině ostatních žáků nebo pracuje v samostatné lavici. I **krátké odreagování změnou pracovní polohy významně napomůže zlepšení koncentrace pozornosti**.

Při zaujetí a soustředění, které jsou žáci takto schopni zvládat, nemá smysl je rušit a násilně jim polohu určovat, měnit (žák se pak spíše soustředí na to, aby v klidu a správně seděl, než na výuku). Jistou dávkou tolerance je možno věnovat i ostatním žákům, kteří sice tolik pozice měnit nepotřebují, ale také mají svoji oblíbenou, při které se jim dobře pracuje.

Umožnění
přiměřeného
pohybu

UMOŽNĚNÍ PŘIMĚŘENÉHO POHYBU

Jak již bylo výše uvedeno, žákům s SPCH prospívá pohyb, proto umožňujeme **dostatek prostoru pro pohyb i v rámci vyučovací jednotky**. Žáci se specifickými poruchami chování mají často nadbytek energie – je ale velmi důležité nasměrovat je, aby tuto energii využili vhodným, přijatelným způsobem. Je tedy potřeba poskytnout **prostor pro spontánní pohyb, ale i jeho částečnou regulaci**. Vždy je však v rámci bezpečnosti žáků nezbytné **stanovit předem jasná pravidla** a zpočátku i **důsledně dohlížet na jejich dodržování**. V rámci vyučovací jednotky lze využívat výše zmíněné **drobné činnosti spojené s pohybovou aktivitou**, někdy postačí jen **využívání činnostních prvků** ve výuce.

Respektování výkyvů
ve výkonnosti
a rychlejší
unavitelnosti

RESPEKTOVÁNÍ VÝKYVŮ VE VÝKONNOSTI A RYCHLEJŠÍ UNAVITELNOSTI

Celkově je ale třeba počítat s výkyvy ve výkonnosti, s rychlejší unavitelností a sníženou koncentrací pozornosti – proto je často nutné **využít** co nejvíce **období zvýšené výkonnosti** (např. v první části vyučování, u některých žáků to může být třeba až po první či druhé vyučovací hodině, kdy jsou schopni více a lépe vnímat a přizpůsobit se školnímu režimu apod.).

Naopak je nutné počítat s tím, že koncem výuky, v posledních vyučovacích hodinách, se žák dokáže již jen obtížně soustředit, a proto by neměla být v této době zařazována výuka hlavních vyučovacích předmětů. Žáci s SPCH často podávají horší výkon i první a poslední den v pracovním týdnu. ■

4.2.2.5 EFEKTIVNÍ VÝUKOVÉ POSTUPY

Některé pasáže níže uvedeného textu se shodují s obdobnou částí věnovanou specifickým poruchám učení, neboť doporučovaná podpůrná opatření jsou vhodná pro žáky s SPU i SPCH.

Specifická porucha chování často svými negativními dopady komplikuje proces učení – mnohdy tak tito žáci nepodávají odpovídající výkon (jak již bylo uvedeno, proto také bývají označováni jako podvýkonní žáci). Proto je u těchto žáků nezbytné uplatňovat takové způsoby učení, které budou přinášet efekt (jinak i dostatečně vynaložené úsilí nepřináší odpovídající efekt, což je pro žáka značně demotivující). Je důležité **volit takové výukové strategie, aby došlo k co nejoptimálnějšímu zapamatování informací** a schopnosti jejich **následného vybavení z paměti, pochopení podstaty učební látky** a rovněž i **dovednosti osvojené učivo aplikovat a uplatnit v praktickém životě**.

VÝUKA RESPEKTUJÍCÍ STYL UČENÍ

Výuka respektující
styl učení

Učební styl je osobní styl, kterým získáváme a zaznamenáváme informace (pomocí percepčních schopností), **zpracováváme je a zapamatováváme si je – učíme se jím**. Základ učebního stylu je sice vrozený, ale formuje se a mění během života člověka, vlivem jeho životní zkušenosti. **Orientačně můžeme sami zjistit učební styl** pomocí různých orientačních dotazníků stylu učení, dále i pozorováním žáka při učení (jakým způsobem vstřebává informace), vyhodnocováním efektivity učení při použití určitého stylu učení, ale i pomocí rozhovoru se žákem, kdy zjišťujeme, co je pro něj optimální, co mu nejvíce vyhovuje a kdy měl pocit, že jeho učení bylo skutečně efektivní. Učitel by měl tyto **výstupy využít nejen při samotné výuce, ale pomoci rodičům žáka při zefektivnění domácí přípravy**.

AKTIVIZUJÍCÍ FORMY VÝUKY

Aktivizující formy
výuky

Žák si daleko lépe osvojí, zapamatuje a použije to, na co si sám přijde, co „objeví“, co mu připadá smysluplné, zajímavé. Daleko efektivnější proto bývají **aktivizující formy výuky**, které vycházejí z dosavadní zkušenosti a vlastních poznatků žáků (např. brainstorming), preferují jejich vlastní aktivitu, kooperaci, řešení problémových situací a objevování (místo předkládání „hotových“ faktů), projektovou výuku, učení na základě Kritického myšlení, propojení s praktickým životem (aby si uvědomovali smysluplnost učení) apod. Pokud tyto formy propojíme i s pohybem, manipulací, tříděním, s reálnými situacemi apod., usnadňují žákům s SPCH i udržení pozornosti.

VIZUALIZACE

Vizualizace

Žákům s SPCH pomáhá i **vizualizace** – ve smyslu vytváření a **propojování informací s vlastními vizuálními představami** (této schopnosti se ale někdy musí teprve naučit), ale i vizualizace ve smyslu **vizuálních zápisů** – tj. propojených s obrázky (nejlépe vlastnoručně zhotovenými), různými vizuálními symboly apod., případně i **vědomé vštěpování vizuálních informací** např. z obrázků v učebnicích, z nákrešů apod. Žáka tedy cíleně vedeme k využívání obrázků, vizuálních symbolů apod. – ať už obrázků, které si v rámci učení sám tvoří, což bývá nejefektivnější (dokresluje do sešitů apod.), nebo i využíváním

obrázků v učebnicích, v encyklopediích, na internetu aj. – učíme jej „vyčíst“ z obrázku co nejvíce informací – učí se tak lépe zaměřit pozornost, vnímat obrázek, nákres v celém kontextu, nezaměřovat se jen na dílčí části, nepodstatné detaily apod.

Využívání
mnemotechnických
pomůcek

VYUŽÍVÁNÍ MNEMOTECHNICKÝCH POMŮCEK

Pro snadnější a důkladnější zapamatování můžeme využívat i **mnemotechnické pomůcky**. Je ale lepší, když postupně vedeme žáka tomu, aby se naučil si mnemotechnické pomůcky vymýšlet sám, než když mu je poradíme sami (ty si může pamatovat hůře). Ale šetříme jimi (příliš mnoho mnemotechnických pomůcek si pak dítě také nepamatuje nebo se mu pletou apod.).

Dopomoc
prvního kroku

DOPOMOC PRVNÍHO KROKU

Při vybavování důležitých informací z paměti pomáhá žákům s SPCH často doporučovaná **dopomoc prvního kroku**, kdy žákovi napovíme např. první hlásku nebo slabiku klíčového slova, které si má vybavit, využijeme návodnou otázku, uvedeme obdobný příklad, připomeneme učební látku, která se s ním pojí, zážitek či prožitek žáka, spojený s daným tématem, situaci, která se pojí s danou učební látkou – využíváme i tzv. **asociačního učení**.

Poskytování pomoci

POSKYTOVÁNÍ POMOCI

Žákovi poskytujeme pomoc, avšak v rozumné míře (tzn. ne málo, ale ani ne příliš). Vhodná je taková **pomoc, aby žák byl schopen i s vynaložením vlastní aktivity dosáhnout cíle**. Snažíme se **vypozerovat, jak často a při jakých situacích žák zpravidla pomoc potřebuje**. Postupujeme **od mírné pomoci**, a pokud je to třeba, zintenzivníme ji podle konkrétní situace. **Pomoc postupně oslabujeme a přenecháváme stále více kompetencí žákovi**.

Zpočátku bude určité potřeba i **častější přítomnost pedagoga, postupně ji omezujeme**.

Tvorba
výukového
portfolia

TVORBA VÝUKOVÉHO PORTFOLIA

Pokud má žák s SPCH problémy se zapamatováním a správnou nebo i pohotovou aplikací učiva, jeho vybavením s delším časovým odstupem, je dobré, když si vytvoří vlastní **výukové (studijní) portfolio** – např. **gramatické**. Do desek s kruhovou vazbou si vkládá prospektové obaly – v nich má zjednodušené a pokud možno i vizualizované přehledy (využívající obrázky, grafické značky apod.), které si sám tvoří (tím se učení stává daleko efektivnějším). Portfolio využívá nejen ve fázi osvojování učiva, ale i při jeho procvičování, nejistotě (rozhodně neprospěje pouze tipování), chybě (nestačí třeba jen ústní oprava, správné zapsání, ale vždy i vyhledání příslušného pravidla v portfolio – toto vzájemné propojení je daleko efektivnější).

Výukové portfolio lze dobře využít třeba i v **matematice** (žák si tak kvalitněji zapamatuje postupy, v případě potřeby si je i snadněji vybaví). Oproti klasickým zápisům v sešitě má žák všechny důležité informace snadno po ruce, operativněji si může vyhledat právě to, co aktuálně potřebuje, více využívá vlastní aktivitu, případně i kreativitu apod.

TVORBA MYŠLENKOVÝCH MAP

Tvorba
myšlenkových map

Myšlenkové mapy pomáhají nejen shrnout, ale i strukturovat a zpřehlednit informace, lépe si uvědomovat vzájemné vztahy, souvislosti. Přitom lze využívat propojení s vizualizací – grafické znázornění, obrázky, vizuální symboly, rámečky, „bubliny“, šipky, barvy apod. (zapojuje se tak i pravá mozková hemisféra), ale i vlastní fantazii, kreativitu. Myšlenkové mapy povzbuzují k přemýšlení (co k danému tématu patří, co je nejdůležitější a méně důležité, co na sobě vzájemně závisí apod.). Takový postup vede žáky s SPCH ke snadnějšímu a kvalitnějšímu uchování v paměti. Pokud tvorbu myšlenkové mapy propojíme i s pozitivními emocemi (příjemné prostředí, zajímavé materiály, barvy apod., hezká hudba...), efekt se ještě umocní.

TVORBA SHRNUJÍCÍCH (POROVNÁVACÍCH) TABULEK

Tvorba shrnujících
(porovnávacích)
tabulek

Pokud se žák s SPCH učí jednotlivé části, okruhy (např. jednotlivé literární žánry), nemusí mít problémy. Ale např. při shrnující písemné práci ze všech okruhů najednou (např. všech literárních žánrů) může být výkon podstatně horší – leccos přehodí, poplete apod. Celkově žákům s SPCH činí potíže shrnující písemné práce (čtvrtletní, pololetní), i když v dílčích písemných pracích bývají úspěšní. Pokud si však vytvoří shrnující nebo porovnávací tabulku k dané učební látce, snadněji tak postřehnou a udrží určitý systém, vzájemné souvislosti, odlišnosti, lépe se jim daří informace správně zařadit. Zpočátku je často potřeba dopomoc učitele s tvorbou samotné tabulky – zejména s údaji, které by se do tabulky měly zaznamenávat (do jejího záhlaví, postranního sloupce apod.).

AKTIVNÍ ROZPOMÍNÁNÍ SE

Aktivní
rozpomínání se

Pro žáka s SPCH nebývá přínosem, pokud si něco nemůže vybavit, vzpomenout si, když mu to jednoduše sdělíme. Efektivnější je v tomto případě využívat **aktivního rozpomínání se**. To znamená, že žáka **vedeme k tomu, aby se sám snažil rozpomenout**, a v případě problémů poskytujeme zpočátku pouze **částečnou dopomoc**, žáka různými způsoby navedeme ke správné odpovědi – opět využíváme zejména tzv. **dopomoc prvního kroku**, kdy mu napovíme první písmeno, slabiku, připomeneme určitý kontext. Tento postup je z hlediska zapamatování a opětovného vybavení většinou daleko efektivnější (mozek pracuje aktivněji). Dopomoc prvního kroku nepovažujeme za napovídání nebo ulehčování práce žákovi – pokud se žák učební látku učil, vyvolaná asociace mu napomůže se rozpomenout.

K osvojení, ale i znovuvybavení můžeme napomoci i **osnovou**, které se žák drží (např. při popisu určitého zvířete), poskytnutím **klíčových slov** k danému tématu, **obrázky** k danému učivu, jednoduchým **schématem**, **otázkami** připravenými předem apod.

NÁZORNÉ POMŮCKY

Názorné pomůcky

Využíváme **názorné pomůcky** – žák si tak učivo lépe zapamatuje. Názorných pomůcek by však nemělo být příliš najednou, abychom žáky nezahltili podněty, což by snížilo jejich schopnost koncentrovat pozornost na jeden podnět. Pozitivem je, že manipulací

s názornými pomůckami zapojujeme i další smyslový kanál – hmat (spolupůsobí i pohyb), což přispívá k lepšímu zapamatování učební látky.

Pomáhá i **přehledné vedení poznámek, vytváření vlastních zjednodušených přehledů** učiva, **pracovních listů** apod. Využít lze i různé počítačové programy a aplikace, jejichž prostřednictvím si žáci vytvářejí např. vlastní výukové plakáty (např. aplikace PicCollage).

Multisenzorický
přístup

MULTISENZORICKÝ PŘÍSTUP

Jak již bylo výše uvedeno, efektivní je i **zapojení a střídání různých smyslů** (např. hmatu, zraku, sluchu, spolupůsobí i pohyb), tzv. **multisenzorické učení**. Dnes je na trhu i řada pomůcek, které této metody využívají (písmena spojená s obrázky, měkké a tvrdé kostky pro snazší rozlišení tvrdých a měkkých slabik, vizualizace gramatických pravidel apod.). Žák si pak poznatek snadněji a kvalitněji zapamatuje i pohotověji vybaví.

Techniky podporující
zapamatování

TECHNIKY PODPORUJÍCÍ ZAPAMATOVÁNÍ

Paměť můžeme **rozvíjet** pomocí různých **paměťových technik** – např. technika loci nebo techniky vycházející z **metod kritického myšlení** (např. I.N.S.E.R.T při práci s textem), propojení učební látky s příběhem, dramatizací, využívání asociačních spojů (více viz publikace *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti*), ale i formou **her** rozvíjejících zejména krátkodobou paměť, která je u žáků s SPCH často porušena. Jedná se např. o hry typu „Balím si kufr na prázdniny a dám do něj...“ „Byl jsem v zoologické zahradě a viděl jsem tam tato zvířata...“, „Přijela tetička z Číny...“ nebo hry typu „Co se změnilo?“ (v místnosti, na obrázku, v oblečení osoby apod.). Můžeme použít i různé varianty Kimových her nebo hraní pexesa či rexesa (bývá zahrnuto i v počítačových programech).

Spolupráce
mozkových hemisfér

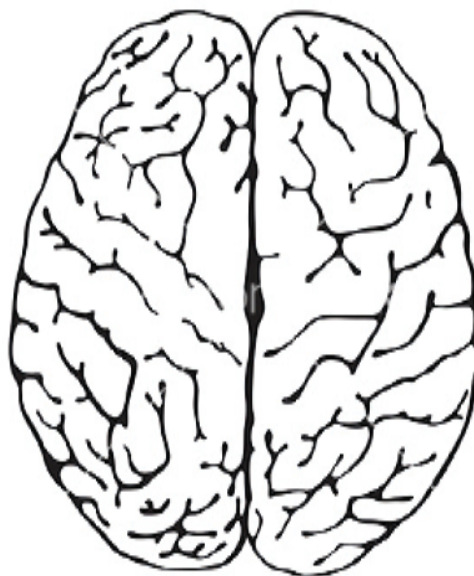
SPOLUPRÁCE MOZKOVÝCH HEMISFÉR

Je známo, že každá mozková hemisféra zpracovává informace odlišným způsobem. U žáků s SPCH bývají zaznamenávány často problémy v lateralizaci (zkřížená lateralita, nevyhraněná lateralita, ambidextrie, přecvičené leváctví nebo i praváctví) a v důsledku toho nebývá spolupráce mozkových hemisfér zcela optimální. **Pokud ale spolupracují a vhodně se doplňují, dochází k optimalizaci činnosti mozku a zvyšuje se i kvalita učení.** Níže uvádíme činnosti, které jsou typické pro pravou hemisféru a levou hemisféru.

Při výuce je proto důležité využívat **činnosti, které propojují obě hemisféry** (např. nahrazení klasických zápisů učiva myšlenkovými mapami, které vizualizují myšlenky, propojují slova s barvami, obrázky, vizuálními značkami). Vhodné je i zařazování **cvičení zaměřených na spolupráci mozkových hemisfér** (např. křížové pohyby, kreslení zrcadlově obrácených nebo odlišných tvarů oběma rukama najednou, „kreslení“ ležatých osmiček ve vzduchu rukama nebo i nohama, běhání po ležaté osmičce, bubnování oběma rukama).

LEVÁ (VERBÁLNÍ) HEMISFÉRA

pořadí • schémata •
posloupnost • racionalita •
vyvozování závěrů • logické
uspořádání • jazykové
dovednosti • matematika,
čísla • fakta, data •
vyjadřování • čtení • psaní •
chůze



PRAVÁ (NEVERBÁLNÍ) HEMISFÉRA

vychází z celku • intuice •
emoce, empatie • náhodnosti
• názornost • kreativita •
fantazie • snění • umění
• sluchové vjemy • hudba
• rytmus • prostorová
orientace • obrázky • barvy •
vůně

PODPORA MOTIVACE žáka

Podpora
motivace žáka

Motivace hraje **klíčovou roli**. Při učení, které je pro žáka přitažlivé, udrží žák pozornost většinou daleko snadněji, snáze si také učební látku zapamatuje. Motivačně působí zejména **pozitivní motivace** (ta je vždy cennější, než když žák pracuje pod tlakem, se strachem, bez zájmu) – pochvala, ocenění dílčích pokroků, úspěchů, ocenění konkrétních schopností a dovedností, pozitivních vlastností žáka, vynaložené snahy, vyjádření důvěry.

Využívat můžeme **verbální i neverbální formu** – úsměv, povzbuzující gesta apod. Využívat lze i **výkonové motivace** – např. věty typu „Teď tady mám takovou záhadu, málokomu se ji podaří rozluštit, ale tobě by se to mohlo povést, protože jsi šikovný...“. Výkonová motivace působí na žáky s SPU pozitivně i z toho důvodu, že někteří jsou rádi středem pozornosti, rádi jsou ve všem první, rádi vítězí, zejména pokud doposud trpěli neúspěchy.

Motivace bývá podle působení vnějších a vnitřních faktorů rovněž dělena na vnitřní a vnější (vnější motivace vzniká působením vnějších faktorů prostředí, ve kterém se pohybujeme). Z hlediska učení by mělo být optimální **vnější motivací působení učitele na žáka** tak, aby pro něj byla učební látka přitažlivá, a tudíž byl **motivován se ji naučit**. **Vnitřní motivací** k učení pak nazýváme stav, kdy se chce učit sám žák (ne pro vnější stimul – hezkou známku, spokojenost rodičů apod.), **učební látka jej zajímá a má jasno, k čemu mu výsledné učení bude sloužit**. **Vnitřní motivace je tak daleko cennější než vnější motivace**, protože vnitřní motivy mají ještě větší „hnací sílu“ a hodnotu než motivy vnější.

Žáka vedeme i k vlastnímu **sebeoceňování**, které pomáhá budovat vlastní pocity úspěšnosti. Je dobré, když si žák např. **po ukončení činnosti shrne, v čem byl úspěšný, co vše se mu podařilo**.

Je známo, že pokud vykonávanou činnost propojíme s emocemi (**zejména pozitivními**), nejenže se nám pracuje lépe, ale má to i **pozitivní dopad na kvalitu uložení do paměti**. Proto při výuce budujeme **atmosféru pozitivního napětí, těšení se, očekávání, důvěry**, využíváme **humor**. Žáka vedeme i k **vědomému navozování libých pocitů** z toho, že se mu něco daří.

Zapomínat nesmíme ani na využívání **techniky pozitivního posilňování** – ta spočívá v **častém, pravidelném** oceňování (nikoliv však „laciného“, zcela bez důvodu). Někdy máme pocit, že žáka oceňujeme dostatečně. Zkusme si ale písemně zaznamenávat, kolikrát jsme jej ocenili a kolikrát jsme naopak používali negativní výroky. Mějme na mysli, že by **pozitiva měla výrazně převažovat nad negativy** a že i **negativum lze zmírnit komunikačními technikami, i negativum lze sdělit šetrně**.

Důležitou roli hraje i to, zda žákovi dovedeme vytvořit **bezpečné prostředí**, ve kterém se cítí být přijímán, má v něm své místo, svou důležitost a nemá pocit ohrožení. Je-li **žák v psychické pohodě, lépe se mu daří překonávat různé překážky a nedostatky, učení je efektivnější**. ■

4.3 ORGANIZACE VÝUKY

Toto podpůrné opatření je zaměřeno na vytvoření a poskytování takových podmínek při výuce žáků s SPUCH, aby mohli při vzdělávání uspět i přes jejich handicap. Je zaměřeno na co největší eliminaci negativních dopadů plynoucích ze specifické poruchy na základě **organizačních úprav ve výuce**. Opatření spočívá zejména v **úpravě časového uspořádání výuky**, zmíněna bude i **úprava prostorového uspořádání a organizace volného času ve školním prostředí**. ■

4.3.1 APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

4.3.1.1 ÚPRAVA ČASOVÉHO USPOŘÁDÁNÍ VÝUKY

Úprava časového uspořádání výuky spočívá zejména v **poskytnutí potřebné časové dotace** na vykonání a kontrolu práce odpovídající možnostem konkrétního žáka nebo v **přizpůsobení rozsahu činnosti v souladu s osobním tempem žáka**. Součástí je i **strukturace činností** v rámci vyučovací jednotky **do kratších časových celků**. Úpravu časového uspořádání výuky využíváme u všech stupňů podpory, u **prvního stupně** v míře omezenější, u **třetího stupně podpory** již ve větším rozsahu.

Individualizace
časové dotace
a objemu práce

INDIVIDUALIZACE ČASOVÉ DOTACE A OBJEMU PRÁCE

Můžeme využít více variant nebo i jejich kombinaci. Co se týká individualizace časové dotace, můžeme **zkrátit rozsah činnosti** tak, abychom eliminovali negativní dopady

konkrétní specifické poruchy učení (např. pomalého tempa čtení, psaní), kolísající pozornosti, výkyvů výkonnosti či dříve nastupující únavy. Monitorujeme aktuální situaci a podle ní rozsah činnosti uzpůsobíme (měl by tedy být pro žáka dosažitelný). V potaz bereme i náročnost konkrétní činnosti. Minimální rozsah činnosti stanovíme předem a u žáka poté dbáme na její dokončení. V případě, že se žákovi práce daří, postupně rozsah činnosti zvyšujeme.

Další variantou je **poskytnutí prodlouženého času** tak, aby žák měl šanci činnost kvalitně, bez stresu z časového limitu, dokončit. Žáky tak vedeme i k **preferenci kvality před kvantitou** (např. žák s dysortografií by se neměl snažit stihnout napsat celý diktát, avšak za cenu zvýšené chybovosti v důsledku tipování namísto zdůvodňování gramatických jevů). Žák s ADHD potřebuje na dokončení činnosti většinou nerušené prostředí – je proto vhodné předem nastavit pravidla ve třídě pro tuto situaci (např. ostatní žáci, kteří jsou hotovi dříve, si mohou začít vypracovávat domácí úkol, věnovat se řešení nadstandardní úlohy, využít možnosti získat ocenění za další aktivitu vyřešením úkolů navíc, případně využít čas k nerušené činnosti – např. řešení hlavolamů, tichému čtení, kreslení apod.). Pokud žák nevyužívá navýšený čas na vypracování úkolu, protože se na něj nesoustředí a jeho pozornost je odkláněna jinými podněty (např. sleduje, co se děje venku za oknem nebo co dělají spolužáci), připoutáme jeho pozornost zpět verbálním nebo výhodněji taktilním způsobem – stačí ukázat, kde má pracovat, dotknout se jeho ruky apod.

Jinou variantou je **akceptace toho, co žák stihl ve vyhrazeném čase vykonat**. Co nestihl, nepovažujeme za chybu a nezahrnujeme ani do hodnocení. Též je nevhodné nutit žáka za každou cenu k dokončení práce v náhradním termínu (např. po vyučování) nebo formou domácího úkolu. Abychom zabránili tomu, že se žák záměrně vyhýbá úkolům, které nechce z nějakého důvodu vypracovat, můžeme předem stanovit, že musí postupovat popořadě, případně můžeme hned následně využít **doověření** chybějící části (např. ústní formou). Oceňujeme dílčí pokroky žáka a podporujeme jej tak ve snaze postupně zvládat dokončení činnosti v celém rozsahu.

Můžeme uplatňovat i to, že žák s SPUCH **začne na pokyn učitele pracovat v předstihu před ostatními**, a má tak šanci dokončit práci společně s ostatními a v požadované kvalitě.

Jindy je možné postupovat ve třídě tak, že žáci, kteří svůj písemný úkol již dokončí, jej **v tichosti jednotlivě odevzdávají** a zbylý čas mohou využít podle své volby tak, aby nerušili žáky, kteří ještě pracují. Přitom je jedno, o jaké žáky se jedná – někdy může být žák s SPUCH mezi těmi rychlejšími, jindy naopak mezi pomalejšími.

Další možností je taková **úprava činnosti**, aby nebyla pro žáka z hlediska nároků na vykonávanou činnost a její dokončení, na pozornost apod. příliš zatěžující, nezvládnutelná. Můžeme např. zkrátit či zjednodušit zadání, poskytnout je i ve vizualizované podobě (předepsané, zaznamenaná klíčová slova, vizuální schéma, paměťová mapa), využívat doplňovací formy, delší zápis nahradit doplňováním důležitých pojmů, vyhledáváním a vyznačováním do předpřipraveného textu (např. u žáků s dysgrafií).

Někdy je vhodné **činnost rozfázovat a předkládat ji žákovi po částech, jednotlivých krocích** (např. delší písemný úkol) nebo písemnou práci s rozepsanými úkoly na jednotlivých

listech (např. v matematice jednotlivé úlohy zaměřené na stejnou matematickou operaci na jednom listě, slovní úlohu na dalším apod.). Je však potřeba postupovat taktně a žákovi vše vysvětlit, aby nevnímal rozfázování a rozkrokování na více činností jako více úkolů (což by jej mohlo od dané činnosti odradit).

V rámci výuky se snažíme **pracovat se žákem v době, kdy se co nejvíce soustředí, kdy je jeho výkonost vyšší** (např. v první části vyučování, u některých žáků to může být třeba až po první či druhé vyučovací hodině, kdy jsou schopni se přizpůsobit školnímu režimu apod.). Když je unavený a viditelně se mu nedaří udržet pozornost, necháme jej krátce odpočinout (nejlépe se pohybově uvolnit – tuto možnost můžeme samozřejmě dopřát i ostatním žákům podle potřeby) a pak se teprve k dané činnosti vrátíme (případně činnost změníme). Tímto způsobem přispíváme i k lepší efektivitě dané činnosti, ke kvalitnějšímu osvojení a zapamatování.

U žáka s velmi těžkými a často kombinovanými poruchami, který má velmi silnou poruchu pozornosti a bývá rychle unavitelný, je v takto odůvodněných případech možné, že navštěvuje pouze část výuky ve vyučovacích hodinách, kdy se ještě dokáže soustředit a pracovat (většinou se jedná o ranní hodiny, ve kterých jsou soustředěny „hlavní“ výukové předměty).



Žák s velmi silnou formou poruchy pozornosti, který se dokázal zpočátku optimálně soustředit jen prvních pět minut, měl po nástupu do 1. třídy i po realizovaném odložení školní docházky o jeden rok velké potíže – na výuku se nesoustředil, byl velmi rychle unavený a pak plakal, křičel, odmítal pracovat. Za spolupráce školy, školského poradenského zařízení a dětského psychiatra, který se snažil vyladit medikaci tak, aby se chlapec dokázal alespoň trochu soustředit, bylo dohodnuto, že žák bude navštěvovat zpočátku každý den jen první vyučovací hodinu. Postupně byla přidána druhá a třetí hodina, výuka se soustředila zejména na čtení, psaní, počítání. Tak uplynul první rok návštěvy základní školy. Rodina dítěte dostávala od třídní paní učitelky pokyny k doplnění učební látky na pozdější dobu, kdy si chlapec odpočine a bude schopen opět pracovat. Ve 2. třídě již navštěvoval téměř celé vyučování, mimo tzv. „výchov“, ve 3. třídě nakonec dokázal absolvovat vyučování celé. Pozitivem bylo, že se jednalo o chlapce s dobrými intelektovými předpoklady a dobrým rodinným zázemím, kde zejména maminka s ním obětavě pracovala, a tak nedošlo i přes výše uvedená opatření k zameškání učební látky.

Struktura
činností

STRUKTURACE ČINNOSTÍ

Žáci se specifickými poruchami učení a zejména chování ztrácejí pozornost u monotónních, dlouhotrvajících či pro ně nezáživných činností (žáci s ADHD potřebují činnosti, které jsou „akční“, aktivizující, motivující, přitažlivé). Totéž platí o činnosti, která je pro žáky s SPUCH příliš zatěžující (např. rozsáhlá písemná práce u žáků s dysgrafií, práce s náročným textem u žáků s dyslexií, celostránkové doplňovací cvičení u žáků s dysortografií). Toto opatření je nutné realizovat i v případě, pokud jsou žáci v dané činnosti opakované a často dlouhodobě neúspěšní. Proto je nutná **práce v kratších, častěji se střídajících úsecích, střídání náročnějších činností** (např. u žáků s ADHD pasivní naslouchání,

poslech výkladu, tiché čtení, samostatné psaní) s **činnostmi, které jsou méně náročné na pozornost, na čtení, psaní, zařazování aktivizujících činností** (které vyžadují aktivní zapojení žáka), nejlépe i **propojenými s pohybem** (manipulace, třídění, přímé provádění, předvádění, hlasité komentování, práce ve dvojici nebo ve skupině apod.). Vhodné je i zařazování **činnostních prvků** do výuky.

Rovněž je nutné mít pro žáky **připravené do zásoby dostatečné množství cvičení, pracovních listů, rozvíjejících a vzdělávacích her**, protože nelze vždy předem odhadnout, jak dlouho jim bude vypracování úkolů trvat a jak je která činnost zaujme. Pokud jsou tito žáci v situaci, kdy danou činnost zvládnou rychleji než ostatní a musí na ně **nečinně čekat**, vzniká **rizikový prostor** a žáka je během této doby potřeba **vhodně usměrnit, zaměstnat**. I v případě, že se žáci **budou nudit, stoupá pravděpodobnost nevhodného chování** (pozor – nudit se ale mohou i ve chvílích, kdy jim zadaná práce činí potíže, nejde jim, a proto ji negují, rezignují na ni a začínají si hledat „náhradní činnost“, většinou poutání pozornosti nevhodným způsobem).



Třídní učitelka měla pro žáka 4. třídy se specifickou poruchou učení dys-ortografií v kombinaci s masivní poruchou pozornosti připravenou stejnou práci jako pro ostatní žáky, ale v různých formách – formou testu s volbou správných otázek, jako doplňovací cvičení s vybarvením nebo dokreslením obrázku, dokonce i jako krátkou křížovku nebo osmisměrku. Ve chvíli, kdy chlapec ztrácel pozornost, změnila činnost. Umožňovala mu, aby při dokreslování obrázku stál nebo kreslil i v lehu na břiše na relaxačním koberci. Když se už velmi špatně soustředil, nechala ho zalít květiny, což bylo prezentováno „za odměnu, když se tak hezky snaží“. Relaxačního koberce využívala i k tomu, aby si na chvíli lehl a odpočinul, případně si on i ostatní žáci položili na chvíli (tři minuty) hlavu na lavici, soustředili se na sebe a svůj dech a poslouchali krátkou imaginaci zaměřenou na zklidnění a odpočinek. Ke konci vyučovací hodiny, když už se žák opravdu téměř vůbec nesoustředil a byl unavený, emotivní, velmi mu pomohlo, když mu paní učitelka dovolila jít na WC, po návratu již vydržel do konce hodiny. Postupně se situace zlepšovala a doba, po kterou chlapec dokázal soustředěně pracovat, se prodlužovala. V současné době tento dříve tolik nesoustředěný žák absolvoval střední školu s výtvarným zaměřením a nyní studuje vysokou školu v zahraničí se zaměřením na design.

V rámci strukturace činností rovněž umožňujeme žákům s ADHD **dostatek prostoru pro pohyb**, protože je třeba využít zvýšené **aktivity žáků a jejich vyšší potřeby pohybu i v rámci vyučovací jednotky**. Je třeba jejich energii využít a nasměrovat ji pozitivním, vhodným, nebo alespoň přijatelným způsobem. Jak již bylo řečeno, i v rámci vyučovací hodiny můžeme žákům poskytnout **prostor pro spontánní pohyb**, je ale třeba jej do jisté míry regulovat, aby se na jedné straně žák mohl odreagovat, na straně druhé nerušil ostatní žáky v práci. Rovněž je třeba dbát na bezpečnost žáků, a proto předem **stanovit jasná pravidla** a zpočátku i **důsledně dohlížet na jejich dodržování**. V rámci vyučování lze využívat **drobné činnosti spojené s pohybovou aktivitou**, kdy má žák např. smazat tabuli, zalít květiny, rozdat nebo vybrat sešity nebo dokončené práce, něco vyhledat v prostoru, přinést, přemístit apod. Žákům je možné nabídnout i **tiché pohybové aktivity**, které **neruší ostatní žáky**, a přitom **smysluplně zaměstnají jejich ruce** – např.

posilovací hmoty a kroužky, relaxační a masážní míčky, hlavolamy). V rámci pohybových aktivit také **střídáme pracovní polohy** (žák nevydrží déle sedět na jednom místě v klidu, případně je to na úkor kvality prováděné činnosti).

Střídání činností

STŘÍDÁNÍ ČINNOSTÍ

Nejen u žáků s SPCH, ale i u žáků s SPU se může výrazněji projevovat únava a následně klesat jejich pozornost, což může být způsobeno přetížením nebo i celkovým stresem z výuky, kterou hůře zvládají (projeví se např. výkyvy koncentrace pozornosti, nesoustředěním se, ulpíváním pozornosti na jiném podnětu, zvýšeným neklidem, rezignací). Pak je vhodné žákům umožnit **krátkou relaxační přestávku**, poskytnout jim možnost **pohybového odreagování** (např. drobnou manipulativní činnost, pohybovou aktivitu – rozdat sešity, smazat tabuli, zalít květiny apod.). Obdobně pedagog postupuje i v případě narůstajícího motorického neklidu u žáků s SPCH.

Relaxační přestávky nezařazujeme až v okamžiku totální únavy, vyhození – k regeneraci a zklidnění pak dochází podstatně déle. Krátkých relaxačních přestávek můžeme využít i preventivně, k předcházení únavě a snížení koncentrace pozornosti. Využívat můžeme i takové relaxační přestávky, do kterých se mohou zapojit i ostatní žáci (např. krátké relaxační techniky, tzv. bleskové relaxace spojené s imaginací, dechová nebo koncentrační cvičení). Často pomůže i **změna pracovní polohy** – místo sezení si může žák stoupnout nebo i částečně kleknout na židli, sednout na zem, v některých případech i na relaxační míč. U žáků s SPU i SPCH pomůže i **vystřídání typu pracovních činností** – žák chvíli naslouchá, pak píše, poté čte – **střídáme** tak i **smysly**, které v tu chvíli zpracovávají dané podněty.



Za psycholožkou přišel její klient, kterého znala od tří let, kdy u něj byl diagnostikován syndrom ADHD. Po nástupu do základní školy u něj byla diagnostikována i dysortografie. Nyní již studoval gymnázium, byl v posledním ročníku. Po celou dobu studia byla jeho problematika školou respektována a on se s většími či menšími úspěchy dostal až do maturitního ročníku. Jeho zakázka byla poněkud zvláštní – požádal psycholožku, zda by mu nemohla do obvyklé zprávy z vyšetření pro školu napsat, aby ho při odpoledním vyučování paní profesorka mohla na chvíli „vyhodit za dveře“. Jako důvod uvedl, že v posledním ročníku mají hodně učení, školu až dlouho do odpoledne a on už se nemůže soustředit, je hrozně neklidný a „už to vůbec nemůže vydržet“. Sdělil také, že jednou „lezl paní profesorce svou nesoustředěností a rušením tak na nervy, že ho vyhodila za dveře“ a jemu to moc prospělo – na chvíli si odpočinul, chodil po chodbě, odreagoval se a pak už se soustředil lépe. Ve zprávě pro školu pak bylo doporučeno, aby mu „v případě snížené koncentrace pozornosti a zvýšené únavy bylo umožněno krátké odreagování pohybem a odpočinkem“. Student nakonec zdárně odmaturoval a nyní studuje na vysoké škole technického směru. ■

4.3.1.2 ÚPRAVA PROSTOROVÉHO USPOŘÁDÁNÍ

Opatření spočívá v úpravě zasedacího pořádku, **vhodného uspořádání ve třídě** (rozmístění lavic, vytvoření relaxační zóny, uspořádání pracovního místa, umístění pomůcek), **vytvoření dalšího pracovního místa** např. pro samostatnou práci žáka nebo pro individuální práci se žákem tak, aby se minimalizovalo rušení žáka ostatními žáky (nebo i rušení ostatních žáků ve třídě, což se týká často žáků s ADHD). Opatření také zahrnuje **výuku v jiném než školním prostředí** (např. v situacích, kdy pedagog dochází za žákem do jeho domácího prostředí – toto se uplatňuje ve velmi závažných případech, kdy se jedná o kombinaci SPCH s dalšími velmi závažnými problémy – většinou až u podpůrných opatření pátého stupně).

U **podpůrných opatření prvního stupně** stačí většinou vhodné místo v zasedacím pořádku, uspořádání pracovního místa a umístění učebních, pomůcek na lavici. U podpůrných opatření **druhého stupně** je většinou potřeba již výraznější omezení rušivých podnětů – samostatné sezení, v dosahu učitele, odsunutá lavice od spolužáků, eliminace nástěnek a obrázků v blízkosti, vytvoření relaxační zóny. U podpůrných opatření **třetího stupně** se využívá i pracovní místo pro samostatnou práci žáka v rámci třídy i mimo ni, výrazná eliminace rušivých podnětů, častější pobyt v relaxační zóně, sezení asistenta pedagoga v blízkosti žáka.

ÚPRAVA USPOŘÁDÁNÍ TŘÍDY

Úprava
uspořádání třídy

Důležitým faktorem může být **uspořádání lavic** ve třídě. Pedagog by měl volit takové rozmístění, které by mu umožnilo snadný **vizuální i taktilní kontakt** se žáky se specifickými poruchami učení i chování a snadnější **monitoring aktuálního dění ve třídě** a **pohotovou reakci pedagoga** v případě potřeby. To je i důležitým předpokladem předcházení rizikového chování či jeho omezení u žáků se specifickými poruchami chování. Vhodné je např. uspořádání do tvaru písmene U, V nebo L, kdy žák s SPUCH sedí na kraji tohoto uspořádání, blíže k učiteli. V případě žáka s SPCH je vhodné zvolit sezení vedle „klidnějšího“ žáka (umístění žáků s SPCH v zasedacím pořádku vedle bezproblémových žáků bývá často realizováno, je ale třeba vždy předem zjistit, zda „klidnému“ žákovi sezení vedle hyperaktivního žáka nevadí, zda jej akceptuje bez potíží). Osvědčilo se i uspořádání lavic do tvaru U, kdy na volném prostranství před stolem učitele je umístěno několik lavic (2–4) pro žáky, kteří potřebují častější nebo intenzivnější dopomoc.

Žáci se specifickými poruchami chování často mají zvýšenou potřebu pohybu, potřebují pracovat pokud možno v nerušeném prostředí, častěji odpočívat. Proto je vhodné vytvořit ve třídě (nejlépe v zadní části třídy) **klidovou, odpočinkovou, tzv. relaxační zónu** (např. koutek „klídek“), který by v případě potřeby mohl využívat nejen žák se specifickou poruchou chování, ale i ostatní žáci. Vždy je však nutné zavést pravidla, jaké chování je v této zóně přijatelné, aby navíc i nepůsobilo rušivě na ostatní žáky ve třídě (mohou je vytvořit sami žáci např. formou humorných obrázků). V relaxační zóně bývá nejčastěji umístěn koberec a polštářky či menší koberečky k odpočinku, případně i křeslo nebo malá pohovka. Vhodný bývá i samonosný barevný „stan“, do kterého se mohou žáci uchýlit, když potřebují soukromí – bývá využíván jako prevence afektivního záchvatu nebo

po proběhlém afektu pro zklidnění žáka bez pozornosti ostatních. Navíc toto prostředí žáci vnímají jako příjemné a přispívá to k psychickému uvolnění.

Pro odreagování, relaxaci je vhodné i využití **pomůcek, které žáka nasměrují k přijatelným formám odreagování, odpočinku** – většinou není dobré toto ponechat pouze na žákovi samotném, vzniká tak rizikový prostor pro nevhodné chování. Lze využít např. sedací vaky, gymnastické míče (lepší jsou tzv. „fazole“, které jsou stabilnější), různé pomůcky na hraní do rukou pro účelnější pohyby při psychomotorickém neklidu (např. gumové kroužky na posilování, látkové nebo pryžové relaxační míčky, tvarovací hmoty, antistresové kostky nebo kroužky). Žáci si také mohou sami donést své oblíbené hračky nebo pomůcky vhodné pro odpočinek (např. plyšáky, polštářky).

Tyto pomůcky by měly být v odpočinkové zóně k dispozici jen v omezeném množství. Ve třídě by měly být uloženy tak, aby je mohli žáci v případě potřeby nerušeně využívat i v průběhu výuky. Pobyt v relaxační zóně nemusí být dlouhý (většinou stačí krátké odreagování, odpočinek) a žák by jej neměl vnímat jako vyčleňování z kolektivu nebo trest za nevhodné chování, ale jako možnost odpočinku, odreagování, po kterém následuje návrat ke školní práci.

Úprava
zasedacího pořádku

ÚPRAVA ZASEDACÍHO POŘÁDKU

Při volbě vhodného místa v zasedacím pořádku třídy preferujeme takové, které napomáhá **omezení nadbytečných nebo rušivých podnětů** – dále od oken i od dveří. Často bývá doporučována **první lavice prostřední nebo krajní řady**, blíže k učiteli (pokud volíme klasický zasedací pořádek). Při větším množství žáků s SPUCH ale toto nelze objektivně zajistit, proto volíme jejich místa v zasedacím pořádku tak, aby neseděli příliš blízko u sebe a učitel měl stále možnost na jejich potřeby a chování rychle reagovat. Zároveň je potřeba umístit žáka v zasedacím pořádku tak, aby jej měl pedagog **co nejvíce v dosahu**, aby měl o něm **přehled** a měl možnost **průběžného monitoringu chování a výkonu žáka** (např. včasné započetí činnosti, korekce chybného postupu, dokončení činnosti apod.) a mohl i **pohotově reagovat** na aktuální situaci. Zde záleží i na učiteli, jaký má přehled o jednotlivých žácích v průběhu výuky (zda preferuje časté chození po celé třídě a průběžnou kontrolu a dopomoc žákům, nebo zda tráví většinu času v popředí třídy a více mu tedy vyhovuje posadit žáka do své blízkosti apod.).

U žáků s SPCH je vhodné i **sezení v blízkosti klidnějších spolužáků** (kteří ale nebudou na žáka reagovat negativně). Někdy je také potřeba, aby žák s SPCH **seděl v lavici sám**, zejména pokud jde o vyučovací hodiny, kdy je třeba vyššího soustředění (hlavní vyučovací předměty). Žák tak sedí sám pouze **po určitou dobu nebo v některých částech výuky** (např. jen při provádění náročnějších činností, při výkladu nové učební látky, při písemném ověřování zejména u rozsáhlejších nebo náročnějších písemných prací apod.). Někdy je nezbytné, aby žák s SPCH seděl v lavici **sám po celou dobu výuky** (zejména u těžších forem poruchy) – musíme ale zároveň **zajistit, aby v důsledku toho nedošlo k vyčleňování žáka z kolektivu** a aby **sám žák s SPCH nevnímal sezení v lavici bez spolužáka negativně**, jako projev neschopnosti, selhání apod., aby se necítil v třídním kolektivu osamělý. Vysvětlíme mu např., že se mu bude lépe pracovat, že se ve škole více naučí, a zkrátí si tak nutnost domácí přípravy, že se jedná o dočasné opatření a že po určité

době můžeme zkusit, zda se mu bude dařit takto pracovat i v přítomnosti dalšího spolužáka v lavici. V zasedacím pořádku třídy se častěji jeví jako výhodnější **místo vpředu**, aby učitel mohl žáka snadněji průběžně monitorovat a aby zároveň žák měl ostatní spolužáky vesměs za sebou. Často bývá i vhodné, aby byla **lavice** za žákem s SPCH **mírně odsunuta**, aby nemohl taktilně obtěžovat za ním sedící žáky (pak věnujeme pozornost i tomu, aby se hyperaktivní žák se židlí ke spolužákům neposouval). Někdy se ale naopak jako výhodnější jeví **místo v zadní části třídy**, aby hyperaktivní žák nerušil ostatní žáky svým motorickým neklidem, vykřikováním, grimasováním, aby svým chováním nepoutal pozornost ostatních žáků – je ale třeba **vyzkoušet, co bude u daného žáka efektivnější a pro pedagoga optimálně zvládnutelné** (stále máme na mysli, že u žáků s SPCH je třeba jim často poskytovat pomoc, pomáhat s koncentrováním pozornosti a optimalizací jejich školní práce a velmi často rychle zasáhnout, korigovat jejich chování). Pokud má žák tendenci reagovat na ostatní, poutat pozornost nevhodným způsobem, předvádět se apod., nejeví se jako vhodné místo do uličky mezi lavicemi, ale spíše u stěny, aby se prostor pro nevhodné projevy alespoň částečně eliminoval.

USPOŘÁDÁNÍ PRACOVNÍHO MÍSTA

Uspořádání
pracovního místa

Žáci se specifickými poruchami učení a zejména chování často mají problém udržet v pořádku své pracovní místo, školní lavici. Proto je vhodné zavést určitý **systém pro ukládání pomůcek na školní lavici** – jaké pomůcky budou v průběhu výuky na lavici a kde budou umístěny. Využít lze např. **vizuální značky na lavici, jednoduché schéma na kartičce** (lze položit nebo nalepit na lavici či do záznamníku, penálu) nebo **domluvené jednoduché pravidlo** (např. uprostřed to, s čím pracuji, vpravo to, co budu ještě potřebovat, nalevo nebo do aktovky odkládám to, co již nepotřebuji – u levorukého žáka obráceně). Po určitou dobu je ale nutné **kontrolovat dodržování zavedeného pravidla**.

V lavici by žák neměl mít **nic** (nebo jen např. uzavřený kufřík s pomůckami na výtvarnou výchovu či uzavíratelný box na aktuálně nepotřebné pomůcky), protože pomůcky uložené v lavici odpoutávají jeho pozornost a svádějí ke „hraní si“ s nimi.

Je vhodné **zamezit i přítomnosti nadbytečných předmětů, které by mohly žáka rozptylovat** (např. předmětů, které žák bere do ruky a hraje si s nimi – mobilu, hračky, lahev s nápojem, nepotřebného sešitu...). Ty může žák využívat např. **až po dokončení činnosti**.

V případě **nutnosti dodržování pitného režimu** v rámci vyučovací hodiny je možné **pitný režim organizovat** – žák se napije na počátku vyučovací hodiny, poté uloží lahev s nápojem do školní aktovky (batohu), přibližně za dvacet minut jej vyzveme, aby se napil a opět lahev uložil atd.

DALŠÍ PRACOVNÍ MÍSTO PRO ŽÁKA VE TŘÍDĚ

Další pracovní místo
pro žáka ve třídě

Někdy je potřeba, aby žák se specifickou poruchou učení a zejména chování **pracoval sám**, bez pozornosti a blízkosti ostatních spolužáků. V tomto případě je vhodné vytvořit **další pracovní místo** – může to být např. stoleček v zadní části třídy (často i s místem na sezení pro pedagoga nebo asistenta pedagoga) či naopak třeba vedle katedry učitele, v předním rohu třídy apod. Toto místo může žák **využívat dočasně nebo i déle**, podle

aktuální potřeby, při náročnějších činnostech apod. Žáka vedeme i k **uvědomění si, že mu takové pracovní místo pomáhá** k lepším výsledkům, protože se zde může lépe soustředit a pracuje efektivněji (např. méně chybje).

Toto pracovní místo lze využívat nejen v případě **individuální práce žáka** (i tehdy, kdy žák např. vykonává jinou činnost než ostatní, využívá odlišné materiály, pracuje jiným tempem), ale i v situacích, kdy žák potřebuje **zvýšenou podporu** pedagoga (případně i asistenta pedagoga).

Vhodné je, pokud toto místo mohou někdy využít i ostatní žáci ve třídě (stírají se tak možné pocity výlučnosti nebo naopak neschopnosti ze strany žáka s SPUCH, ale i pocity „nadržování“ nebo nespravedlnosti ze strany spolužáků).

Další pracovní
místo mimo třídu

DALŠÍ PRACOVNÍ MÍSTO MIMO TŘIDU

Další pracovní místo mimo třídu využíváme **u žáků s těžší formou specifické poruchy chování**, kteří **nejsou schopni efektivně pracovat v prostředí třídy** nebo **podléhají afektům**, které by mohly **ohrozit bezpečnost** ve třídě. Stejně tak i v situacích, kdy žák **narušuje výuku natolik**, že jeho další setrvání ve třídě je zcela kontraproduktivní.

Toto prostředí by mělo být **zbaveno rušivých podnětů**. Žák zde může vykonávat **činnost shodnou s ostatními žáky**, případně i **odlišnou**. Žák zde samozřejmě nesmí být ponechán bez **dohledu** – ten je předem stanoven podle konkrétních možností dané školy (další pedagog, asistent pedagoga, školní speciální pedagog nebo psycholog). V některých školách mají vyčleněný prostor i pro tyto situace.

Dbáme i na to, aby čtenější využívání dalšího pracovního místa (zejména mimo třídu) **nevedlo k vyčleňování žáka** z třídního kolektivu a k jeho izolaci.

Vzdělávání
v mimoškolním
prostředí

VZDĚLÁVÁNÍ V MIMOŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

V závažných případech, které žákovi znemožňují pravidelnou docházku do školy (přechodně či trvale), lze po dohodě se zákonnými zástupci a doporučení školského poradenského zařízení využít **individuální vzdělávání**.



*Do 1. třídy s větším počtem žáků nastoupili dva chlapci s poruchou pozornosti a hyperaktivitou. Ve třídě bylo tradiční (sálové) uspořádání lavic. Paní učitelka posadila tyto žáky do první řady lavic, každý seděl v jiné lavici. Všechny žáky ve třídě na začátku školního roku upozornila na to, že se za-
sedací pořádek ve třídě bude měnit a společně budou hledat takové řešení, které žákům nejlépe pomůže v jejich učení. K chlapcům do lavic posadila spolužačku a spolužáka, o kterých zjistila, že jsou šikovní a přátelští. Toto řešení nějakou dobu vyhovovalo, učitelka měla možnost průběžné kontroly toho, co chlapci dělají, a snadno usměrňovala jejich pozornost dohodnutými signály (dotykem na rameno). Po čase se však začalo stávat, že žáci s SPCH zvýšeně reagovali na ostatní spolužáky, začali se v lavici otáčet a sledovat, co dělá zbytek třídy. Paní učitelka se rozhodla stávající uspořádání lavic změnit*

na uspořádání do tvaru U. Toto řešení jí umožnilo lépe monitorovat činnost všech žáků a přitom snadněji usměrňovat pozornost žáků s SPCH. Uspořádání navíc pozitivně posílilo interakci mezi všemi žáky ve třídě. Paní učitelka také od začátku školního roku pravidelně zařazovala aktivity zaměřené na podporu kladných vztahů mezi žáky. Činnosti založené na individuální soutěži mezi žáky zařazovala výjimečně a převážně v oblastech, které přímo nesouvisely s výukou (např. úklid pomůcek a příprava na odchod ze třídy). Aplikace uvedených a dalších opatření vedla k tomu, že se podařilo snížit projevy SPCH u obou chlapců a celkově se rozvinula spolupráce a vyšší angažovanost žáků ve výuce.

Třídní učitelka i jiní vyučující měli potíže s několika žáky s SPCH v 8. třídě ZŠ. Výuka byla neustále narušována jejich neklidem a zejména poutáním pozornosti nevhodným způsobem. Proto si pozvala školní psycholožku, aby sledovala dění ve třídě a pomohla jí upravit i zasedací pořádek. Školní psycholožka strávila ve třídě celý den (žákům bylo prezentováno, že se přišla podívat, jak se učí, žáci si na její přítomnost brzy zvykli a přestali ji vnímat jako rušivý element). Mimo sezení žáků (dva hyperaktivní žáci seděli spolu a další dva v jejich dosahu) sledovala, kdo „akce“ nevhodného chování ve třídě začíná, kdo se přidává a kdo se naopak neúčastní. Pak spolu s třídní učitelkou upravily zasedací pořádek tak, aby hyperaktivní žáci nebyli blízko sebe, ale v dosahu učitele (zejména ten žák, který „akce“ inicioval). Následovala dohoda i na dalších společných výchovných postupech s dalšími učiteli (včetně stanovení „pravidel třídy“ a jejich důsledného dodržování i ze strany ostatních vyučujících) a na práci s třídním kolektivem ze strany školní psycholožky. Postupně se podařilo výchovné problémy ve třídě podstatně zmírnit. ■

4.3.1.3 VOLNÝ ČAS VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Toto podpůrné opatření se týká zejména žáků se specifickými poruchami chování. Tito žáci mají vzhledem k poruše aktivity často **zvýšenou potřebu pohybu** – proto je potřeba jim umožnit **dostatek pohybu ve volném čase** ve škole, který jim zároveň přináší i uvolnění, ventilaci napětí.

Realizaci dále uvedených možných podpůrných opatření přizpůsobujeme aktuálním potřebám a možnostem žáka – na aktuální situace reagujeme **vhodným výběrem podpůrného opatření, odpovídající intenzitou a frekvencí poskytované podpory**. Dbáme i na **preventivní opatření**. Postupně se snažíme žáka dovést k **samostatnému trávení volného času přijatelným, vhodným způsobem**.

U podpůrných opatření prvního stupně stačí jen občasný dohled, u podpůrných opatření druhého stupně zvýšený dohled a nabídka volnočasových aktivit a u podpůrných opatření třetího stupně (většinou se jedná o žáky s SPCH v kombinaci s jinými závažnějšími diagnózami) intenzivní dohled a organizování volnočasových aktivit, často i s dohledem asistenta pedagoga.

Volný čas ve školním prostředí je ideálním prostorem **pro odreagování a aktivní odpočinek** žáků s SPCH, žáci ale mají někdy tendenci trávit tento čas s mobily, tablety apod. To však k jejich skutečnému uvolnění nepřispívá, ale naopak vede k omezení schopnosti trávit čas aktivním způsobem, často zvyšuje dráždivost nervové soustavy a následně ještě více zhoršuje schopnost koncentrace pozornosti. V některých školách proto i z těchto důvodů přistoupili k zákazu využívání PC techniky v průběhu celé výuky – tedy i včetně přestávek.

Volný čas je u žáků s SPCH ale často také **rizikovým prostorem**, který se stává zdrojem různých problémových situací, konfliktů, nevhodných projevů v chování (poštuchování, provokování, vnucování se ostatním dětem), stoupá i riziko úrazů. Proto je nutný nejen **zvýšený monitoring** aktuální situace a **včasný zásah**, ale i **usměrnění nabídkou vhodných aktivit, her, pomůcek** apod. V rámci bezpečnosti žáků je nutné **předem stanovit jasná pravidla pro využívání volného času**. Vhodnou náplní volného času je potřeba se zabývat **nejen o přestávkách**, ale i **ve školních družinách** a často i **u starších žáků o volných hodinách mezi vyučovacími jednotkami** (např. před odpoledním vyučováním).

Spontánní pohyb

SPONTÁNNÍ POHYB

V průběhu přestávek je potřeba umožnit žákům **spontánní pohyb**, aby se žák mohl pohnout, odreagovat se – často je ale vzhledem k bezpečnosti žáků nutné **monitorovat aktuální situaci a nevhodné projevy usměrnit hned v prvopočátku**. Signálem může být např. narůstající a zvyšující se psychomotorický neklid, který žák už sám nedokáže zvládnout – může se projevovat jako „divokost“, kdy žák běhá po třídě či po chodbě, bezohledně vráží do ostatních, shazuje věci – rychlost běhu se stále stupňuje, i když je žák již evidentně unavený.

Absolutně nevhodné je stále ještě někde praktikované „klidné sezení o přestávce v lavicích“. Žák s SPCH, který se po celou vyučovací hodinu snažil ovládnout svůj neklid, „vnitřní pnutí“ k pohybu, již toho není schopen a hrozí výchovné problémy nebo i úrazy, kdy v nestřežené chvíli žák „vyrazí“, aby se proběhl.

Usměrňování
způsobu trávení
volného času

USMĚRŇOVÁNÍ ZPŮSOBU TRÁVENÍ VOLNÉHO ČASU

Ponechání způsobu trávení volného času o přestávkách, ale i v družinách pouze na žákovi se často stává rizikovým faktorem. Po kratší dobu lze ponechat aktivitu na žákovi samotném, vždy je však potřeba **monitorovat aktuální situaci a včas zasáhnout**, pokud je to potřeba (signálem může být např. delší období bez jakékoliv aktivity, bezcílné procházení nebo „bloumání“, povalování po lavici, známky narůstajícího napětí, nevhodný způsob kontaktování ostatních žáků apod.). Tím i **preventivně předcházíme** problémovým situacím. Než řešit situace opakovaným káráním žáka a psaním poznámek za nevhodné chování, je i do budoucna efektivnější zasáhnout včas a žáka usměrnit – např. **nabídkou** konkrétní aktivity, vhodného zaměstnání, aktivním spolupodílením se na činnosti ostatních žáků (např. v roli „asistenta“ – pomoc učiteli při organizaci hry, rozdávání pomůcek, pomoc při úklidu místnosti, pomoc ostatním apod.). Žákům je často potřeba nabídnout v rámci prevence již **předem různé bezpečné aktivity** nebo **pomůcky**, které je vhodným způsobem usměrní, napomohou bezpečné ventilaci (např. využívání sportovního náčiní,

sportovní aktivity s textilním či tzv. líným míčem, závody autíček na dopravním koberci, skákání panáka na podložce, využívání balančních disků, gymnastických míčů, stolního fotbalu, pingpongových stolů, šachů velkých rozměrů, stavebnic „XXL“, závěsných míčů, her na stěnu (jedná se o velkoformátové samolepky, dřevěné panely apod. – např. ve formě bludiště, zaměřené na vzájemnou koordinaci rukou a nohou).

Je vhodné, aby se na způsobu trávení volného času ve škole **podíleli i sami žáci** – svými návrhy, donesením různých her, sportovních pomůcek, knih a časopisů z domova apod.

Je třeba si také uvědomit, že žák s SPCH bývá **v odpoledních hodinách** ve školní družině již velmi unavený a projevy poruchy se umocňují a jsou ze strany žáka velmi obtížně korigovatelné. Proto je třeba s tímto počítat a volit **zařazení žáka do skupiny s menším počtem žáků**, kde je možnost lépe monitorovat a korigovat jeho chování, nebo i v této době volit **asistenci**, zejména u žáků s těžší formou SPCH.

STANOVENÍ PRAVIDEL

Stanovení pravidel

Vzhledem k bezpečnosti žáků je vždy nezbytně nutné předem stanovit **jasná pravidla** a **důsledně dbát na jejich dodržování**. Ta musí být **zvládnutelná i pro žáka se specifickou poruchou chování** – nelze jej např. trestat za to, že nevydrží sedět u déletrvajících stolních her, neporozumí pravidlům hry napoprvé a není schopen je dodržovat. Pravidla je vhodné **stanovovat i ve spolupráci se žáky** („Stanovíme si pravidla, abychom se zde dobře cítili, bylo nám tu dobře...“). U dětí mladšího školního věku jejich počet omezuje (např. 5 nejdůležitějších pravidel), u dětí staršího věku i více (maximálně ale 10), a to jak při trávení volného času o přestávkách, tak např. při návštěvě školního klubu. Pravidla je pak vhodné **umístit v písemné podobě** a na velkém formátu (plakát) **ve třídě** (školní družině, klubu) na zeď, na nástěnku, tabuli apod. **Ve zmenšené podobě** by pravidla měla být k dispozici např. **v záznamníku, žákovské knížce** a měla by být platná nejen pro žáky s ADHD.

Učitelé se často dotazují, **jak vysvětlit ostatním, že žák s SPCH nevydrží sedět při výuce jako jeho spolužáci, že vykřikuje apod. a že na tyto projevy reaguje pedagog jiným způsobem** než u ostatních žáků. Je vhodné zařazovat **aktivitu, kdy žáci mají možnost si uvědomit, že každý jsme jiný a že je tato rozmanitost prospěšná**, že všichni máme své **silné i slabé stránky**. V této celkové atmosféře jsou žáci ochotni přijmout, že žák s SPCH bude potřebovat delší dobu, než dokáže pracovat v klidu, zvládne nevykřikovat, než se postupně naučí korigovat některé projevy apod.

ZPĚTNÁ VAZBA

Zpětná vazba

Včasná a častější zpětná vazba je pro žáka se specifickou poruchou chování nezbytná. **Optimální chování** (byť i jen krátkou dobu) **vyzdvihujeme, chválíme. Na nevhodné chování reagujeme** pokud možno **co nejdříve**, nejlépe **konstruktivním přístupem za aktivní spoluúčasti žáka** (stručný rozbor situace, návrh možností, jak příště situaci vyřešit jinak, lépe – i ze strany žáka, případně lze využít výběr z nabídnutých variant, kompromisní řešení apod.). Následně vhodné chování žáka vždy náležitě oceňujeme – tím posilujeme jeho žádoucí chování i do budoucna. Je ale i na nás, abychom se **snažili**

vytvářet situace, které žák zvládne a bude moci být oceněn (byť jen za dílčí část, drobnost apod.).

Začleňování žáka
do vrstevnické
skupiny

ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKA DO VRSTEVNICKÉ SKUPINY

Volný čas ve škole poskytuje prostor i pro začleňování žáka se specifickou poruchou chování do vrstevnické skupiny. Díky svým projevům (impulzivita, emoční labilita, nepředvídatelnost a další), které ostatní nechápou, se mnohdy dostává na okraj kolektivu. Navíc i k často deficitním sociálním dovednostem mívá žák problémy v interpersonálních vztazích – s navazováním a udržením vztahů, s určitou „diplomacií“ a taktem, s projevy empatie apod.

Při začleňování je nutné postupovat **nenásilně, nenápadně, po drobných krůčcích** – oceňujeme klady žáka, poukazujeme na jeho silné stránky, oceňujeme vhodné momenty v jeho chování.

Zároveň **vedeme žáka k tomu, aby pracoval i sám na sobě** – učíme jej např. vhodnějším formulacím (přeformulovávání výroků), rozebíráme s ním nevhodné projevy s konkrétními výstupy do budoucna, monitorujeme žákovo chování k ostatním a pokud možno včas zasáhneme.

Někdy je potřebný i **cílený nácvik** korekce nevhodných reakcí apod. (často za pomoci dalšího odborníka – nácvik sociálního chování může provádět výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog – etoped, pracovník pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče či jiné organizace, která se nácvikem zabývá).

Žáka také pokud možno **nevyřazujeme z různých třídních a mimoškolních akcí** (např. vystoupení na besídce, účast na škole v přírodě, na školním výletu, sportovní akci). U žáka s velmi problematickým chováním můžeme **požádat i rodiče** (někdy rodič deleguje prarodiče) **o účast** na těchto akcích, využít možnosti asistence nebo možnosti zkrácení takové činnosti v případě, že by se stupňovalo jeho problematické chování. Dbáme i na budování **dobré atmosféry ve třídě** – žákům vysvětlujeme, že se nemusí se všemi kamarádit, ale musí se k nim chovat slušně. Využíváme možností práce s třídními kolektivy, které provádějí výše zmínění odborníci. Musíme mít také na mysli, že **začleňování žáka se specifickou poruchou chování do vrstevnické skupiny je často dlouhodobou a náročnou záležitostí**.

Úprava prostředí

Úprava prostředí

Zajištění vhodného a bezpečného trávení volného času u žáků se specifickými poruchami chování někdy vyžaduje i **úpravu prostředí**, zajištění jeho **vhodné vybavenosti** apod.

Prostor vyhrazený pro tyto účely by měl být **nejen ve třídě** (nejčastěji v zadní části), ale pokud možno i **na chodbách, v družinách, ve venkovním prostředí školy** (např.

na školním dvoře), případně může být ve škole zřízena **místnost pro tyto účely** (vždy je ale nezbytné zajistit dozor). Některé školy mají k dispozici speciální relaxační místnost pro odpočinek žáků, který je určen i žákům s SPCH. V těchto prostorách je nutné **zajistit bezpečnost** – kromě **dostatečných prostorových podmínek i vybavení vhodnými pomůckami**, které umožní žákům bezpečné a pokud možno i smysluplné trávení volného času (např. stolní hry, hry na stěnu vyžadující koordinaci rukou i nohou, hrací koberce, lezecké stěny se zajištěním dozoru apod.).



Ve specializované třídě pro žáky s SPUCH využívala třídní učitelka výhod prostoru tzv. pavilonové školy, o přestávkách pořádala štafetové závody na chodbě, běh do schodů, skákání po jedné noze po čáře nakreslené ve třídě na linoleu apod. Po skončení aktivity zařadila dechové a koncentrační cvičení pro zklidnění. Nebo o přestávkách pouštěla populární hudbu a žáci při ní „tancovali“, poskakovali, pobíhali. Postupně se hudba zklidňovala, aby se zklidnili i žáci – při vyučování se pak daleko lépe soustředili, a když jejich pozornost začala klesat, zařadila krátkou relaxaci s imaginací nebo dechové a koncentrační cvičení.

Ve speciální škole pro žáky s SPUCH měli žáci možnost o přestávkách využívat školní hřiště, kde byly i herní prvky. Přestávky ale trávili odděleně žáci prvního a druhého stupně, protože aktivity starších žáků byly přece jen „divočejší“. O přestávkách zde ale byl samozřejmě zajištěn dozor. Na chodbách této školy byly umístěny koše na házení „soft“ míčů, na stěnách žebřiny na lezení a protažení, na podlaze nakreslený panák na skákání a dnes již i pomalu zapomenuté „nebe, peklo, ráj“, v relaxačním koutku gymnastické míče a pohovky pro odpočinek. Vše napomáhalo zklidnění žáků a zlepšení jejich soustředění. I když vše vyžadovalo od pedagogů zvýšený dozor, výsledek stál za to.

Do 4. třídy ZŠ, kde se sešlo více žáků s SPCH, nastoupila nová učitelka, speciální pedagožka – před ní se v této třídě střídali pedagogové a třída byla považována za mimořádně výchovně náročnou. Po roce práce sdělovala: „První půlrok jsem se ze třídy vůbec nemohla hnout – jít na kávu, to neexistovalo, a když jsem potřebovala na WC, musela jsem poprosit kolegyni, aby mi třídu na chvíli pohlídala. Zpočátku jsem jen hlídala, aby si o přestávce nic neudělali. Pak mi došlo, že se sice potřebují vyřádit, protože mají v sobě spoustu nahromaděné energie, ale že vlastně nevědí jak – tak jsem jim začala „organizovat“ i přestávky. Po nasvačení (svačina do nich zajela jak po tobogánu) jsme hráli různé hry, trochu si „zablblí“ a ke konci přestávky si i popovídali. No a koncem roku jsem už organizovat nic nemusela, často si hru zorganizovali sami podle toho, jak jsem je to naučila. No a v hodinách jim pak šla práce lépe od ruky, když se dostatečně vyřádili. Moje energie do nich investovaná se mi bohatě vyplatila.“ ■

4.4 Úprava obsahu vzdělávání

Pedagog má možnost realizovat **podle aktuální potřeby žáka** s SPUCH **možnost úpravy obsahu vzdělávání** – např. přizpůsobit tempo výkladu, učivo propojit s názornými pomůckami a konkrétními situacemi, prodloužit fázi osvojování a automatizace učiva, rozvolnit obsah učiva i tempo jeho osvojování žákem. Hodnocení provádí až po dostatečné automatizaci učiva.

V případě závažnějších dopadů poruchy do vzdělávání (zejména u silné formy poruchy nebo kombinace více poruch) **lze v případě potřeby využít i významnější rozvolnění vzdělávacího obsahu**, např. do více ročníků. **V odůvodněných případech je možná úprava obsahu vzdělávání žáka v dílčích oblastech, které žák vzhledem ke svým obtížím nemůže zvládnout** (možné až od druhého stupně podpůrných opatření, u třetího stupně podpůrných opatření může být obsah učiva v odůvodněných případech modifikován). Obsah vzdělávání se upravuje v závislosti na struktuře a charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáků, a to na základě doporučení školského poradenského zařízení. **Úpravy by neměly být takového rázu, aby zasahovaly do návaznosti nebo souvislostí učiva (žák by tak mohl mít problémy např. při postupu do vyššího ročníku).** **Úpravy obsahu vzdělávání směřují k posílení vzdělávání žáka v oblastech, ve kterých nedosahuje uspokojivých výsledků.** Při jejich stanovování vycházíme z **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání**, a nikoliv z učebnic, které v řadě případů obsahují rozšiřující učivo, aniž by takto bylo označeno.

Snažíme se zjistit i vzdělávací obsah, o který žák projevuje zvýšený zájem, má k němu kladný vztah. U takového obsahu necháváme žáka zažít úspěch (např. žák rád rybaří, v hodinách přírodovědy/přírodopisu věnovaných tématu ryb prezentuje své znalosti o rybách spolužákům), čímž vytváříme prostor pro naplnění potřeby uznání.

Lze také **prohloubit, rozšířit nebo i obohatit to učivo, ve kterém žák s SPUCH projevuje nadání** – pokud se jedná o mimořádné nadání, bývají tito žáci označováni jako **žáci s dvojitou výjimečností** (např. žák s dysortografií může projevovat výrazné nadání v matematice).

Vzdělávací obsah může být u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami rozšířen na základě doporučení ŠPZ o poskytování podpůrného opatření spočívajícího ve výuce předmětu speciálněpedagogické péče – může se jednat např. o logopedickou intervenci, prostorovou orientaci, komunikační výchovu. ■

4.5 Úprava očekávaných výstupů vzdělávání

Tato úprava je možná až od třetího stupně podpůrných opatření u žáků s lehkým mentálním postižením (LMP). **U žáků s SPUCH** je možné v odůvodněných případech **využít kombinace podpůrných opatření druhého a třetího stupně** (např. u žáků se závažnou formou smíšené poruchy učení). Redukce očekávaných výstupů není možná, lze využít jejich minimální doporučené úrovně.

PŘÍKLADY:

U těžké formy dysortografie bývá v odůvodněných případech doporučováno **nahrazení předmětu druhý cizí jazyk jiným předmětem**, obvykle prvním cizím jazykem (který si žák osvojuje) nebo českým jazykem. Zde je však potřeba **posoudit další návaznost studia po ukončení základní školy** – toto by žáka mohlo při dalším výběru výrazně limitovat, popř. až zcela znemožnit další vzdělávání na řadě středních škol i učilišť.

U těžké formy dyskalkulie je třeba vzdělávací obsah v matematice upravit v souladu s aktuální úrovní matematických dovedností žáka, optimálně vycházet z výstupů reedukačního procesu. Při naplňování očekávaných výstupů v matematice lze v krajním případě a vždy výhradně na základě doporučení ze školského poradenského zařízení využít **minimální doporučené úrovně očekávaných výstupů RVP ZV**.



U žáka, který začal navštěvovat 7. ročník, byla již ve 2. třídě ZŠ diagnostikována velmi silná forma dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Na prvním stupni ZŠ navštěvoval specializovanou třídu pro žáky s SPUCH, po přechodu na druhý stupeň se stal žákem běžné třídy. Byl ale vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu a v českém a cizím jazyce hodnocen slovně. Přestože navštěvoval dlouhodobě reedukační nácvik, v českém i cizím jazyce měl stále velké potíže. Na druhém stupni ale již nastala potřeba vzdělávání i ve druhém cizím jazyce. Maminka chlapce se druhého cizího jazyka velmi obávala, protože se s chlapcem pravidelně učila a věděla, jaké potíže mu činí jazyk první. Proto se zajímala o možnost uvolnění z výuky druhého cizího jazyka. Poradenským pracovníkem byla upozorněna, že se tím omezí možnost výběru dalšího vzdělávání. Chlapec ale preferoval učební obor, u kterého nebyla nutnost ovládnutí druhého cizího jazyka, a proto bylo žádosti maminky vyhověno. Chlapec pak v rámci školy navštěvoval místo druhého jazyka konverzaci v jazyce první. ■

4.6 PŘEDMĚTY SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉ PÉČE

Diagnostický proces by neměl skončit konstatováním závěru, že žák trpí specifickou poruchou učení, ale **stanovením vhodných doporučení a reedukačních postupů**.

Začíná tak další velmi důležitý proces, který nevyřeší sebelepší péče školy a školního poradenského pracoviště – **pro podstatné zlepšení je nezbytná spolupráce rodiny**, která bude s dítětem pracovat prakticky každodenně podle pokynů odborníka.

Reedukační péči poskytuje v rámci předmětu speciálněpedagogické péče ve škole **školní speciální pedagog** nebo proškolený odborník (v pedagogicko-psychologických poradnách pak místní speciální pedagog), využít lze i služeb speciálních pedagogů mimo rezort školství či organizací poskytujících tyto služby (např. DYS-center).

ROZVOJ SPECIFICKÝCH DOVEDNOSTÍ A POZNÁVACÍCH FUNKCÍ A ROZVOJ DEFICITNÍCH PERCEPČNÍCH A MOTORICKÝCH FUNKCÍ

Podkladem specifických poruch učení jsou zejména **percepční, případně i motorické poruchy** nebo **jejich vzájemná kombinace**. Je proto velmi důležité zahájit včas **reedukační nácvik zaměřený na rozvoj percepčních, případně i motorických funkcí**. Rozvíjet je třeba sluchové i zrakové vnímání, jemnou a někdy také hrubou motoriku, grafomotoriku, motorickou a senzomotorickou koordinaci. Pro práci lze využít celé řady **reedukačních metod, pracovních materiálů a pomůcek** nebo i **ucelených reedukačních systémů** či **počítačových programů a mobilních aplikací** (např. Percepční a motorická cvičení, Maxík, Včelka, Chytré dítě, DYSCOM). ■

4.6.1 REEDUKACE U DYSLEXIE

Základem reedukačního procesu je nácvik čtení. Není ale přínosné, pokud žák čte doma sice pravidelně, avšak chybnou technikou (například tzv. dvojím čtením). To naopak vede k tomu, že si žák stále více fixuje chybný způsob čtení – takové čtení nepřináší odpovídající efekt, v důsledku toho je žák demotivovaný, získává odpor ke čtení. Negativní vztah ke čtení vzniká i nucením dítěte ke každodennímu dlouhému čtení (klasicky 10–20 minut denně). I zde platí zásada krátce a častěji. Je-li třeba přečíst delší text, můžeme se ve čtení s dítětem střídat či ho nechat číst pouze kratší úsek a zbytek dočíst a následně si o obsahu popovídat a zapsat důležité.

Pravidelné čtení
správnou technikou

PRAVIDELNÉ ČTENÍ SPRÁVNOU TECHNIKOU

Žákům s dyslexií se často doporučuje pravidelné čtení s tím, že to stačí ke zlepšení úrovně čtení. Ale jak již bylo uvedeno výše, **pravidelné čtení chybnou technikou je naopak kontraproduktivní, vynaložená energie nepřináší odpovídající efekt**, což logicky vede k demotivaci žáka, často až k odporu ke čtení. Proto je nezbytné **věnovat zvýšenou pozornost právě správné technice čtení a její postupné automatizaci. Volba správné techniky čtení závisí i na metodě výuky čtení**, kterou si žák dovednost čtení osvojoval.

Nejpoužívanější je **METODA ANALYTICKO-SYNTETICKÁ**. Tato metoda vychází z principu slabikování a hláskování slov – vychází z mluvené řeči. Ze slova vyvozujeme slabiky, ze slabik hlásky a ty spojujeme s písmenem (analýza). Písmena spojujeme ve slabiky, slabiky ve slova (syntéza). Jako **pozitivum** této metody je uváděno, že vzhledem ke struktuře českého jazyka je pro nás přirozenější. **Negativem** je to, že s výukou čtení pomocí analyticko-syntetické metody začínáme ve vývojovém období, kdy žák často ještě spolehlivě neovládá analýzu a syntézu a dále diferenciaci slov, slabik a hlásek. Toto negativum lze ale do určité míry odstranit kvalitní předškolní přípravou, jejímž výstupem by mělo být zvládnutí primární schopnosti analyzovat a syntetizovat slovo již před nástupem do základní školy (jedná se minimálně o rozpoznání první a poslední hlásky ve slově, případně analyzování a syntetizování jednoslabičných slov typu les, nos nebo dvouslabičných slov s otevřenou slabikou typu máma, táta). Z hlediska poruch učení činí

tato metoda potíže zejména žákům, kteří mají obtíže ve schopnosti analyzovat a syntetizovat slovo na hlásky a rovněž diferencovat zrakem.

Jednou z dalších hodně používaných metod je **GENETICKÁ METODA** – vychází z metody Josefa Kožíška (tou se u nás učilo do roku 1951, poté byla jako jediná přípustná metoda výuky čtení povolena pouze analyticko-syntetická metoda), částečně i z metody globální (autorem byl Václav Příhoda). Autorkou upravené genetické metody aplikované na současné podmínky je Jarmila Wagnerová. Podstatou této metody je hláskování celých slov, zásadně se neslabikuje. Velký důraz se proto klade na rozvoj fonematického sluchu (především na hláskovou analýzu a syntézu). Žáci si nejprve osvojují velká tiskací písmena (čtou je i píšou) – brzy zvládají celá slova i věty. Poté přecházejí k malým tiskacím písmenům. S psacími písmeny se seznamují následně. Čtené a psané jde ruku v ruce, od začátku je kladen důraz na porozumění. **Pozitivem** této metody bývá, že vychází z přirozené touhy dítěte v předškolním a raně školním věku poznávat písmena a skládat je dohromady. **Negativem** bývá zejména u dětí s poruchami pozornosti, a tudíž oslabenou krátkodobou pamětí, že si zejména delší varianty slov nedokážou hláskováním zapamatovat, a tedy ani přečíst.

Z dalších metod výuky čtení je to např. **METODA GLOBÁLNÍ**. Jejím teoretickým východiskem je celostní psychologie (gestalt psychologie). U nás byl jejím propagátorem V. Příhoda v období první republiky. Podle této metody čtenář vnímá celky, kterým jsou podřízeny části a prvky. Žák se tak učí vnímat celé slovo najednou, nedělené na slabiky a hlásky. Je zde kladen velký důraz na paměť, protože se žák učí číst pomocí častého opakování celé „obrazy“ slov a posléze i vět. Je tak schopen přečíst slovo, aniž by je musel analyzovat na jednotlivé hlásky. **Negativem** této metody je právě důraz kladený na krátkodobou paměť (u některých typů dysfunkcí je právě tento typ paměti porušen, viz výše) a rovněž, že brání přirozenému rozvoji schopnosti analýzy a syntézy. **Pozitivem** této metody je hravý, nenásilný přístup ke čtení, který žáka motivuje a vzbuzuje jeho zájem o čtení. Z pohledu specifických poruch učení může být úskalím pro dyslektiky tato metoda v případech, že je u žáka porušeno zrakové vnímání a zejména zraková krátkodobá paměť.

Z našich dosavadních zkušeností vyplývá, že – stejně jako u ostatních metod – i zde se mohou objevit čtenáři s obtížemi. Problémy mají především žáci s porušenou krátkodobou sluchovou nebo zrakovou pamětí (u pouhé nezralosti se obtíže většinou podaří překonat běžnými postupy) – tito žáci většinou zvládnou při čtení slovo postupně vyhláskovat, ale poté si již nepamatují začátek (přestože vidí napsané slovo) – v důsledku toho nejsou schopni hláskové syntézy. Mají pak tendenci k odhadování slov, někdy slova mechanicky hláskují bez porozumění obsahu, jindy dlouhodobě ulpívají na dvojím čtení. Obtíže mají někdy i žáci s výrazněji porušenou hláskovou analýzou a syntézou, s problémy ve zrakovém vnímání (zraková analýza a syntéza, zraková paměť).

METODA SFUMATO (autorka Mária Navrátilová) využívá zrak, sluch, hlas a správný dech. Důraz je přitom kladen na správnou intonaci a dodržování délek samohlásek. Jednotlivá písmenka se děti učí v daném pořadí, specifikum metodiky spočívá i v tom, že se žáci vyvozovaná písmena učí číst nejprve izolovaně (jako tón, zvuk či tlačení – např. hlásky s větším energetickým nábojem). Žáci tak mají dostatek času na to, aby si

každé písmeno dokonale osvojili. Písmena poznávají různými smysly – zrakem, sluchem, hmatem, chutí (S – salám, L – lentilky) i čichem (O – ovoce), ale i propojením s činností (např. u písmene B děti nafukují balon, používají bublifuk). Poté vytvářejí písmenková spojení. Doba čtení písmenkových spojení se postupně zkracuje.

Při výběru metody výuky čtení by bylo ideální **vycházet z individuality žáka**. V případě, že **žák ve výuce čtení začne selhávat, bývá nezbytné dosavadní metodu výuky čtení změnit** nebo zvolit **kompromisní řešení** (např. u genetické metody žák hláskuje pouze takovou část slova, kterou je schopen z hlásek spojit, poté vyhláskuje a spojí zbylou část slova).

Mezi nesprávné techniky patří např. tzv. dvojí nebo také tiché čtení, kdy si žák přečte slovo napřed potichu pro sebe a teprve pak jej přečte nahlas. To se zejména v počátcích čtení nemusí jevit jako problém (a u některých žáků je to opravdu jen přechodná záležitost), ale s přibývajícím počtem těžších slov a zvyšujícími se nároky na plynulost a tempo čtení dochází k výraznějším problémům, kdy je žák ve čtení často již nápadně pomalý, čtení je neplynulé, jsou patrné zarážky právě před obtížnějšími slovy, někdy stoupá i chybovost, čtení je celkově těžkopádné a mnohdy žákovi uniká i obsah čteného. V takovém případě je nutné žáka co nejrychleji navést na správnou techniku. U analyticko-syntetické metody čtení je to hlasité rozslabikování slov. U genetické metody žáci inklinují ke dvojímu čtení v situaci, kdy začnou mít obtíže se syntézou jednotlivých hlásek do slov (např. u slova princezna). Pokud takového žáka, který se třeba celý školní rok učí číst genetickou metodou, převádíme na analyticko-syntetickou metodu, můžeme tím situaci ještě zkomplikovat – žák většinou kombinuje neúspěšně obě metody. Jako nejvýhodnější se jeví již zmiňované hláskování pouze takové části slova, kterou je žák schopen z hlásek spojit, poté vyhláskuje a spojí zbylou část slova.

U analyticko-syntetické metody se setkáváme s obtížemi syntetizovat slabiky do slov nebo s ulpíváním na slabikování, přestože to již není potřeba. Žák jako by nebyl schopen přejít ze slabičného čtení na plynulé. V tomto případě využíváme čtení různých typů slov (začínáme dvojslabičnými slovy z otevřených slabik, poté přecházíme k trojslabičným slovům z otevřených slabik, následují izolované uzavřené slabiky a poté jejich kombinace s otevřenými slabikami – v publikacích pro žáky s dyslexií bývají i souvislé texty tvořené právě určitými typy slov). Někdy se osvědčuje i využívání záložky s výřezem k postupnému zakrývání již přečtené slabiky a usměrňování pohybu očí směrem k další slabice.

U genetické metody se zase setkáváme s ulpíváním na hláskování – žák není schopen syntetizovat hlásky do slova, nebo slova stále hláskuje, i když je syntézy schopen (pouze ji nevyužívá). Někdy je to i důsledek oslabené krátkodobé paměti – žák zejména u delších víceslabičných slov neudrží v paměti všechny hlásky, což mu ztěžuje syntetizaci. V tomto případě je vhodné využívat hláskování pouze takové části slova, kdy je dítě schopno zvládnout syntetizaci (delší slova si tak často rozdělí na dvě části a není tak nutné přecházet na slabičnou metodu čtení). Jako efektivní se jeví např. i metoda Sfumato (zpěvné načítání hlásek, multisenzorické učení aj.).

NÁCVIK PRÁCE S TEXTEM

Před vlastním čtením textu je důležité zařazovat „rozcvičku“ – podle potřeby číst izolovaná písmena, slabiky, slova v textu. Zejména je předem vhodné nacvičit i čtení (a výslovnost) obtížných slov z textu, aby se pak text četl žákům již snadněji a lépe tak vnímali i jeho obsah (takovýmto způsobem bývají koncipovány tzv. dyslektické čítanky).

Žáci s dyslexií potřebují dopomoc při práci s textem celkově (vyhledávání informací, jejich zpracování a zapamatování). Níže uvádíme různé možnosti:

- V rámci **motivace** si se žáky nejdříve o daném tématu společně **popovídáme**. Vedeme žáky i k tomu, aby se zamysleli nad tím, **co se asi** k danému tématu **dočtou** (mohou vycházet i z nadpisu textu), **co by se chtěli dozvědět** – to pak můžeme i zformulovat a zapsat. Žáci si i stanoví předem **otázky**, na které by měli po přečtení získat odpovědi. Využít lze i **obrázky** související s obsahem textu – žáci se s jejich pomocí snaží před samotným čtením určit, o čem by text mohl být. Někdy se tyto postupy označují jako **čtení s předvídáním, předvídání z obrázků**. Vhodné jsou i **problémové otázky**, které zformulujeme předem a žáci na ně mají při čtení hledat správné odpovědi. Dalším motivačním zdrojem je stanovení **hypotéz** – žáci pak při čtení ověřují jejich správnost, korigují je apod. To pomáhá vyvolat větší zájem, zvědavost, ale i nasměrovat pozornost žáků na podstatné údaje, informace.
- Žáci s dyslexií by se měli učit si text nejdříve zběžně přečíst, „přelétnout“ a pak teprve začít s textem pracovat důkladně (zejména žáci s těžší formou dyslexie toho mnohdy nejsou schopni, mají tendenci číst text opakovaně slovo po slově). To znamená **přečíst si nadpisy a podnadpisy, zvýrazněné úseky apod. – cílem je udělat si alespoň hrubou představu o obsahu** (tzv. **předběžné mapování**). Následně zařazujeme otázky typu „O čem to bude, víš k tomu už něco, co tě zaujalo, překvapilo...?“.
- Poté čte žák **text sám nahlas** (vnímá text nejen zrakem, ale i sluchem prostřednictvím vlastní řeči) – nejlépe **po odstavcích, někdy ale i po kratších úsecích**, případně po jednotlivých větách – záleží na tom, kolik důležitých informací je v daném úseku obsaženo. Jednotlivé přečtené úseky si žák označuje, odškrťává (např. „fajfkou“). **Ne všem žákům s dyslexií ale hlasité čtení vyhovuje** – někdy je velký rozdíl mezi úrovní hlasitého a tichého čtení (často ve prospěch tichého čtení), jindy žáci např. uvádějí, že při hlasitém čtení je „ruší“ jejich vlastní hlas, a hůře se tak soustředí na obsah toho, co čtou. Někdy – přestože čtou nahlas – „upadají“ pouze do mechanického čtení, vlastně přeřikávání napsaného. Jindy se tolik soustředí na to, aby při hlasitém čtení četli bez chyb a plynule, že jim uniká obsah čteného. Nebo je pro ně hlasité čtení z různých důvodů stresující. Proto **je potřeba předem vyzkoušet, která forma bude pro žáka výhodnější**.
- Využít lze i **nedokončené nákresy, neúplná schémata, obrázky bez popisků, jen částečně vyplněné tabulky** apod. – co se žák průběžným čtením dovídá, zaznamenává, doplňuje (někdy hned v průběhu čtení – např. různé jednotlivosti, jindy až po pochopení souvislostí apod. – tj. po přečtení potřebného úseku, nebo celého textu).
- V případech potřeby žákovi zároveň **pomáháme** v přečteném textu s **označením důležitých informací, myšlenek** (což se žák s dyslexií většinou musí postupně naučit). K tomu mohou napomoci **otázky stanovené předem, klíčová hesla nebo slova**

apod. Ke zvýrazňování lze použít třeba gumovací zvýrazňovače a tužky, případně text okopírovat a využít klasické (nepropíjející) zvýrazňovače.

- Žáky **učíme i určitému systému ve způsobu označování** (jinak označí nadřazené pojmy – dají je např. do rámečku, „bubliny“, jinak výčet jednotlivých prvků apod.). Někdy žáci argumentují tím, že už je v textu v učebnici vše podstatné zvýrazněné. To ano, ale často je potřeba podtrhnout (nejlépe tužkou) ještě třeba klíčové sloveso apod. (nikoli ale celé věty či pasáže), aby při následném čtení žáci četli již pouze zvýrazněný (podtržený) text a ten jim dával smysl (jinak to mohou být pro žáka jen izolované pojmy, které si neumějí dát do souvislosti).

Doplňující, objasňující informace v textu je dobré podtrhnout tužkou (viz výše). Pokud žák označuje údaje v textu dobře, měl by si **při dalším procházení textu důležité informace rychle a přehledně připomenout, pochopit i strukturu, souvislosti**. Následné zaměření pouze na zvýrazněné údaje zmenšuje rozsah textu, šetří čas i energii. **Zvýrazňování při čtení je důležité** i proto, že **žák lépe udrží pozornost, nad čteným textem zároveň přemýšlí** a neupadne do mechanického čtení, kdy čte jako „robot“ a smysl čteného přitom dostatečně nebo vůbec nevnímá.

- Pro zkvalitnění čtení a eliminaci chyb můžeme využít i **techniku vyhledávání obtížných slov**, která si žák napřed v textu sám vyhledá, případně podtrhne tužkou a pak se je naučí číst, správně vyslovovat, porozumět i jejich významu – posléze čte již text kvalitněji a jistěji.
- U **naučného, odborného textu** doporučujeme přečíst najednou (v kuse) jen takovou část textu, kdy je žák schopen udržet důležité údaje z textu ještě v paměti (k této části může vymyslet ještě klíčové slovo, nadpis vyjadřující nosnou myšlenku). To si ověří tak, že je vypravuje např. spolužákovi nebo má za úkol to spolužáka naučit. Co si člověk sám říká, zlepšuje často kvalitu zapamatování a pomáhá udržet pozornost, navíc si tak žák i tříbí svůj verbální projev a získává v něm větší jistotu. Co si žák nezapamatoval, v čem chyboval apod., je vhodné si písemně (správně) zaznamenat a zaměřit tímto směrem i domácí přípravu (žák si např. může založit sešit na domácí přípravu – rodiče tak mají i konkrétní informace, na co se při domácí přípravě zaměřit).
- Při čtení si žák může **po straně textu zaznamenávat** ještě různé poznámky, klíčovou informaci, případné dotazy, nejasnosti apod. Tímto způsobem projde celý text.
- Pokud žák narazí při čtení na něco, čemu nerozumí (určitý pojem, formulace, myšlenka apod.), měl by vždy mít možnost dobrat se porozumění (nesdělujeme rovnou, ale snažíme se žáka k porozumění dovést např. návodnou otázkou, vyvozením z kontextu věty nebo textu, „vyčtením“ z obrázku, z významu slova apod. – to je i efektivnější pro zapamatování, než když žákovi informaci pouze sdělíme a žák je v roli pasivního příjemce).
- Poté žák prochází text znovu, ale **zaměří se již jen na to zvýrazněné, podstatné, důležité**. Nyní je pravděpodobnější, že může číst již delší úseky a důležité údaje si průběžně znovu shrnout (ústně, nebo zapsat), dokreslit obrázek, nákres, schéma, vytvořit shrnující tabulku, myšlenkovou mapu apod.
- Ve třídě můžeme vytvořit skupinky žáků – každá dostane jeden odstavec textu – ten má přečíst, zformulovat odpovědi na zadané otázky, společně shrnout nejdůležitější informace, podstatné myšlenky.

Jinou variantou je na základě přečteného textu doplnit nebo vytvořit schéma, myšlenkovou mapu, tabulku, obrázek, komiks, plakát, demonstrovat přečtené (osvojené) scénkou, experimentem apod. podle zaměření textu.

Využít lze i **vrstevnické učení**, kdy se žáci učí navzájem (ve dvojicích, ve skupinách – každá skupina vyšle svého zástupce a ten učí ostatní ve druhé skupině apod.) – pozor však na vhodnou skladbu, aby např. pomalejší čtenář nesklidil kritiku ostatních apod.

Jak vyplývá z předchozího, je velmi důležité **propojovat čtení i s kritickým myšlením, při němž se žák hlouběji zamýšlí nad obsahem textu, formuluje a vyjadřuje své myšlenky, stanoviska** – přitom může využívat značek, kterými označuje informace, které zná, které jsou rozporné, nebo kterým nerozumí. Tyto metody vedou žáka k evokaci (motivace) – uvědomění významu – reflexi (podrobněji viz např. www.kritickemysleni.cz). Jsou používány různé formy, osvědčuje se aktivní zapojení žáků s SPUCH.

ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Rozvíjení čtenářské gramotnosti

Chceme-li, aby se žáci s dyslexií plnohodnotně uplatnili ve společnosti, ve svém dalším životě, je nutné **zlepšovat úroveň jejich čtenářské gramotnosti**, a to např. **tímto způsobem**:

- zpočátku využíváme **kratší souvislé texty**, které jsou z hlediska stavby i obsahu **jednodušší**, konkrétnější, postupně **přecházíme k delším, náročnějším textům** – žák se zde učí vyhledat konkrétní údaj, jednoduchou informaci (která je v textu uvedena explicitně);
- další možností je po přečtení textu **vybrat** na otázky **z předem daných odpovědí** ty **správné** (zpočátku se předložené odpovědi liší zásadně, a výběr je tedy snazší, později pouze v detailech – čtenář již musí více zaměřit pozornost, být vnímavější);
- **otázky** mohou být **uzavřené** (odpověď na ně je ANO/NE – např. „Zachoval se hlavní hrdina správně?“) nebo **otevřené** (nelze odpovědět ANO/NE – např. „Proč se hlavní hrdina rozhodl promluvit?“), tvořené jednou hlavní větou, poté i více větami;
- následně využíváme **otevřené otázky**, kdy žák již nemá možnost volby z předložených několika odpovědí, ale sám **vyhledává odpovědi v textu** – volíme jednodušší, konkrétněji zaměřené otázky, poté i otázky vyžadující obsáhlejší odpovědi, žák má odpovědi sám vyvodit a vhodně zformulovat, vyjádřit vlastní názor;
- žák se učí **posoudit** přečtený **text z hlediska formy, stavby** (i vhodnost použitých formulací, výrazů, účelnost uspořádání – žák pak má třeba text upravit vhodnějším způsobem) a z hlediska **obsahu**: má vyvodit, co bylo cílem autora, vyjádřit své stanovisko a obhájit je, porovnat informace v textu s dosavadními vědomostmi (vlastní zkušeností, realitou), určit hlavní myšlenku, zhodnotit postavy apod. Nové informace by měl umět ověřit, vyhledat v různých zdrojích.

K rozvíjení čtenářské gramotnosti, ale i budování pozitivního vztahu ke čtení mohou velmi dobře napomáhat i různé **mobilní aplikace** (např. Little reader pro začínající čtenáře, Book creator).

Pomoc při učení se
prostřednictvím čtení

POMOC PŘI UČENÍ SE PROSTŘEDNICTVÍM ČTENÍ

Žákům s těžší formou dyslexie je potřeba **usnadnit učení se prostřednictvím čtení** – např. **pořizováním zvukových záznamů z výkladu učiva, omezením se na stručné, heslovité zápisy, zařazováním nácviku práce s textem** (viz výše), **propojováním s vizualizací** (využívání obrázků, grafických schémat, myšlenkových map apod.). ■

4.6.2 REEDUKACE U DYSGRAFIE

U žáků s dysgrafií je potřeba nejdříve zajistit včasnou a kvalitní **rehabilitaci** (např. i formou fyzioterapie nebo jiných stimulačních metod – např. neurovývojové stimulace) a **reedukaci**.

Někdy se ale stává, že ani **absolvování reedukace** dysgrafie **obtíže žáka zcela neodstraní** (rodiče často udávají, že se písmo sice zlepšilo, ale dokonalé to ještě není). Bývá to v případech, kdy jsou obtíže žáka komplexnějšího charakteru, jejich bázi tvoří např. různá somatická nebo neurologická onemocnění, přetrvávají obtíže v lateralizaci apod. Pak je na místě nabídnout **možnosti kompenzace poruchy** využitím **speciálních pomůcek** typu **písma Comenia Script** nebo tzv. **psané formy tiskacího písma**, případně u těžších forem dysgrafie i **PC techniky**.

Je ale nutné počítat s tím, že **reedukace dysgrafie** bývá **dlouhodobou záležitostí** a nemusí být vždy plně úspěšná (u některých forem se kvalita ani rychlost psaní nemusí výrazněji zlepšit, zejména pokud dysgrafické obtíže vznikají na bázi zkrácené laterality).

Nácvik percepčně-
motorických funkcí

NÁCVIK PERCEPČNĚ-MOTORICKÝCH FUNKCÍ

Reedukaci začínáme vždy nácvikem percepčně-motorických funkcí. Tvoří podklad poruchy, takže je třeba z nich vycházet a průběžně je rozvíjet. Často se jedná o cvičení, která jsou ve své podstatě hravá, pro žáky přitažlivá, k práci je motivují a nezatěžují je. Zařazujeme je vždy na počátek reedukačního cvičení, pak jím průběžně podle potřeby prolínají.

Uvolňovací cviky

UVOLŇOVACÍ CVIKY

U žáků s dysgrafií začínáme nácvik **vždy uvolňovacími cviky** celé ruky, zaměřujeme se jak na **hrubou, tak jemnou motoriku, uvolňování svalového napětí**, cvičíme i **koordinaci pohybů a koordinaci ruka – oko**.

Multisenzorický
přístup

MULTISENZORICKÝ PŘÍSTUP

Při reedukaci používáme co nejvíce tzv. multisenzorický (polysenzorický, multisenzoriální) **přístup**, při kterém je zapojeno co nejvíce smyslů zároveň (zrak, sluch, hmat, případně i čich) v kombinaci se slovem, pohybem, rytmiizací. Podněty tak nejsou jednostranné. Při tomto způsobu práce má žák možnost vnímat větším počtem analyzátorů,

což umožňuje snadnější vstípení do paměti, důkladnější uchování v ní a později i snazší a pohodovější vybavení. V reedukaci dysgrafie tento přístup využíváme např. **při fixaci grafomotorických prvků, tvarů jednotlivých písmen.**

RYTMIZACE

Rytmizace

Rytmizace má významný vliv na zlepšování plynulosti pohybu, koordinaci pohybů, ale i na zmírnění napětí žáka (odvádí např. pozornost od přílišného soustředění se na samotný výkon). Při rytmizaci používáme jednoduché říkadlo nebo celou básničku, melodii, popěvek, rytmizovat lze i popis postupu. Rytmizaci je potřeba nacvičit předem, aby byla přínosem a nenutila žáka zaměřit pozornost např. na text říkadla.

GRAFOMOTORICKÝ NÁCVIK

Grafomotorický nácvik

Při provádění grafomotorického nácviku se zaměřujeme na:

- způsob **držení psacího náčiní**;
- **plynulost pohybu** (neměl by vznikat třes, přerušování pohybu);
- **rytmizaci** pohybu (rytmické zvuky, říkanky, písničky – žák je musí znát předem);
- **přesnost** (ale ne preciznost) – přílišná snaha může být na úkor uvolněného pohybu;
- využívání **pomocných kroků** v případě potřeby (např. předkreslení celého tvaru nebo jen částečně, naznačení siluety, vytečkování, orientační body, pomocné čáry – žák má např. udělat čáru mezi nimi, pomocné linky apod.);
- **tempo** (uměle ale nezrychlujeme) – ne překotné, nevyrovnané – cílem je snaha o vyrovnané, plynulé tempo;
- **dodržování směrovosti** (využít můžeme počáteční bod, pomocné body, šipky s vyznačením směru);
- **výdrž** (je nutné individualizovat i vzhledem k fyzickým předpokladům, pracovní zralosti žáka);
- **psychické uvolnění**, povzbuzování, podporu;
- **oceňování** i dílčích úspěchů, snahy žáka.

Návaznost jednotlivých kroků

Reedukace dysgrafie tvoří **systém na sebe navazujících kroků, které nejsou nahodilé, ale logicky na sebe navazují. Teprve po spolehlivém zvládnutí jedné úrovně přecházíme k úrovni vyšší, náročnější.** Při reedukaci mnohdy začínáme i u starších žáků od samého začátku – vždy vycházíme z toho, co žák bezpečně zvládá. Proto je třeba **postupovat vždy individuálně**, podle úrovně konkrétního žáka. Nutná je i individualizace používaných postupů a pomůcek. Rigidní uplatňování pouze určitých postupů je naprosto nevhodné. Nutností je **tvořivý přístup, využívání motivace a zájmů žáka.**

I když se porucha zdá po absolvování reedukace z vyšší míry vyřešena a případně i dobře kompenzována, **je třeba vývoj těchto žáků průběžně sledovat** a ověřovat, **zda** u nich **nedošlo k dekompenzaci** (často se tak stává v období dospívání – zde ale někdy dochází ke změnám v písmu i vlivem experimentování s písmem jako výraz sama sebe, typického

pro „hledání se“ a ukotvování dospívajících). Pak je třeba **opět zahájit reedukační činnost, i když již většinou jen krátkodobě, podpůrně**. U jedinců s dysgrafií ale většinou v tomto období hledáme spíše **vhodné kompenzační mechanismy a pomůcky a vedeme je k jejich efektivnímu využívání**.

Spolupráce s rodiči

SPOLUPRÁCE S RODIČI

S podstatou cvičení a s konkrétními postupy seznámíme také rodiče žáka (snažíme se o jednotný postup, sdělujeme, na co se zaměřit). Je třeba vysvětlit, že nejde jen o hezké psaní, ale i o budoucnost žáka – aby si po sobě dokázal zápis přečíst, aby stačil tempu ostatních, aby zbytečně nechyboval aj. Vysvětlíme také **důležitost a nezastupitelnost rodiny** při reedukaci, včetně efektivního času věnovaného dítěti i možnosti navázání užšího citového vztahu s ním.

Je vhodné, aby při průběžných setkáních **rodiče s dítětem demonstrovali, jakým způsobem doma zadaná cvičení prováděli** – získáváme tak jasnou zpětnou vazbu, zda dobře porozuměli našim instrukcím, zda cvičení prováděli správně nebo i zda cvičení skutečně prováděli. ■

4.6.3 REEDUKACE U DYSORTOGRAFIE

Rovněž u dysortografie je vždy nezbytné zajistit včas **kvalitní reedukaci** ale také se pokusit **skloubit reedukační proces s výukovým** (pokud např. žák sluchem nerozlišuje podobně znějící slabiky di, ti, ni / dy, ty, ny, nemůže adekvátně určovat pravopis podle vzorů, které na tyto slabiky končí, a následně správně určovat pravopis shody přísudku s podmětem). Je třeba mít i na mysli, že **náprava dysortografie je záležitostí náročnou a dlouhodobou**. Optimální je **náprava prováděná individuálně**, popř. pouze **v malé reedukační skupině** (vzhledem k problematice postavené na kvalitní sluchové percepci), kde má speciální pedagog možnost se žákovi po určitou dobu věnovat individuálně.

Nezbytné pro efekt reedukace je i **zapojení rodiny a shodný společný postup** podle pokynů odborníka, který se reedukaci věnuje.

Nácvik
specifického
autodiktátu

NÁCVIK SPECIFICKÉHO AUTODIKTÁTU

Pro eliminaci chybovosti v písemném projevu je důležitý nácvik **specifického autodiktátu** (zpočátku volíme **typy slov, které žák zvládá správně analyzovat a syntetizovat**). Žák si při něm **sám diktuje dané slovo** (zpočátku nahlas, později stačí polohlasně, šeptem) **po jednotlivých hláskách vždy těsně před jejich napsáním** (v případě obtíží s diakritikou i včetně diakritických znamének). Při nácviku je ale **nutný dohled**, jestli žák **každé písmeno, které říká, i napíše**, protože někteří žáci hlásku sice vysloví, ale písmeno nenapíší, vynechají. Při výběru slov pro autodiktát postupujeme vždy **od jednodušších** (která má žák šanci zvládnout) **po složitější** (víceslabičná slova, slova se souhláskovými shluky, slova beze smyslu). **Rozsah i náročnost autodiktátu postupně zvyšujeme**. Využít můžeme i tzv. **diktátu s předzduvodněním**, kdy před napsáním slova dítě napřed

zdůvodní pravopis a pak teprve slovo píše – sledujeme ale, zda správný pravopis dítě opravdu pak použije – předcházíme tak vlastně chybám.

Využít můžeme např. **hru na mimozemšťany**, kteří přistáli na naší planetě a mají přání, abychom je naučili psát (písmenka již znají). Zpočátku je nejlepší, pokud učitel (nebo rodič v rámci domácí přípravy) – „mimozemšťan“ – také píše se žákem (psacím písmem, čitelně) – píše pouze to, co žák nahlas diktuje (žák má mimozemšťana „na starosti“) – učitel tak má důslednou kontrolu, zda žák diktoval vše správně. Při autodiktátu je vždy třeba předcházet chybám, aby nedošlo k jejich fixaci – tzn. pokud žák v diktování jednotlivých hlásek udělá chybu, zastavíme jej a vedeme jej k opravě. **Pokud postupujeme správně, neměla by se v písemném projevu žáka objevit chyba.** Zároveň můžeme hru obohatit i tak, že „mimozemšťan“ se úmyslně dopustí chyby – žák má vždy po napsání celého slova zkontrolovat práci „mimozemšťana“ a případnou chybu opravit (**učí se tak zároveň vyhledávat chyby v písemném projevu**). U žáků, kteří schopnost autodiktátu ještě zcela spolehlivě neovládají, je vhodné jim nejprve **říci celé slovo nahlas, žák je zopakuje, pak je nahlas hláskujeme, žák zopakuje** a pak teprve zkouší **slovo pomocí autodiktátu** za naší případné dopomoci **napsat**. Někdy je nutné slovo ještě **předem vyskládat z modelů písmen, využívat názoru**.

Vzhledem k prolínání reedukačního a výukového procesu lze využít i metody uvedené v kapitole 4.2.1.3. ■

4.6.4 REEDUKACE U DYSKALKULIE

Vzhledem k tomu, že dyskalkulie je poměrně závažná porucha a její náprava je dlouhodobou a nezávadnou náročnou záležitostí, je nezbytné u žáků s dyskalkulií zajistit **intenzivní reedukační nácvik**. Přitom je často nutné zároveň **skloubit s reedukačním nácvikem i aktuální výuku matematiky**. Disproporce mezi aktuálními matematickými dovednostmi žáka a požadavky na výuku matematiky v určitém postupném ročníku bývá často velmi výrazná (nelze např. pracovat s čísly vyšších řádů, když žák nezvládá počítání s přechody přes desítku, nelze uplatňovat násobení a dělení, pokud nemá žák optimálně vyvozenou a zautomatizovanou představu číselné osy). Ve vyšších ročnících (zejména na druhém stupni ZŠ) uplatňujeme tzv. „dvojkolejný“ postup – např. u operační dyskalkulie se žák učí totéž co ostatní spolužáci, ale např. pro výpočty využívá kalkulačku, při reedukaci je stále věnována pozornost zkvalitňování početních dovedností.

Reedukační cvičení jsou pak zaměřena na porušené funkce a představy (často se jedná i o oblast tzv. předčíselných představ – pojmů více, méně, stejně atd.). Dále i na prostorovou představivost a orientaci, pravolevou orientaci, představu číselné osy, představu čísla (spojení čísla s počtem prvků), představu pořadí čísl v čísle, vnímání čísel vyšších řádů, rozlišování a aplikaci početních operací atd.

Vzhledem k prolínání reedukačního a výukového procesu lze využít i metody uvedené v kapitole 4.2.1.4. ■

4.6.5 REEDUKACE U PORUCH POZORNOSTI A AKTIVITY

U specifických poruch chování se soustředíme jak na **nácvik koncentrace pozornosti, a tím pádem i krátkodobé paměti**, tak i na **nácvik dalších funkcí, schopností a dovedností** (včetně nácviku adekvátního sociálního chování), aby byla porucha perspektivně co nejvíce kompenzována a žák mohl uspět nejen při výuce, ale i při dalším vzdělávání a v praktickém životě.

Nácvik koncentrace
pozornosti

NÁCVIK KONCENTRACE POZORNOSTI

Je důležité zajistit i systematický **nácvik schopnosti koncentrace pozornosti** (pomocí různých **pracovních materiálů k rozvíjení pozornosti** nebo **speciálně zaměřených programů** jako KUPOZ, HYPO, Maxík, Percepční a motorické oslabení, Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování – FIE aj.). Metoda FIE se jeví při praktikování pro žáky s ADHD jako efektivnější spíše při individuální práci. Při práci v početnější skupince (cca 6 a více žáků) se žáci se slabou koncentrací pozornosti nedokážou soustředit, narušují proces zástupnými činnostmi, odvádějí pozornost a neumožňují plynulý proces zprostředkovaného učení. Při individuální práci se projevují jako aktivní, rozumně argumentující žáci a mohou daleko více využít své schopnosti. Nácvikem schopnosti koncentrace pozornosti zlepšujeme i schopnost krátkodobé paměti, případně můžeme využít metody a pracovní materiály zaměřené cíleně na tuto schopnost.

Žák může **pro nácvik využívat i běžné denní situace**, kdy se snaží udržet po určitou dobu myšlenku, navracet se „zpět“ apod.

Rozvoj percepčních
a motorických
funkcí

ROZVOJ PERCEPČNÍCH A MOTORICKÝCH FUNKCÍ

U žáků s SPCH jsou často přítomny i percepčně-motorické poruchy, které jsou často podkladem specifických poruch učení – proto je mezi nimi i značné procento těch, kteří trpí zároveň poruchou učení. Pak je důležité zahájit včas **reedukační nácvik zaměřený na rozvoj percepčních** a případně i **motorických funkcí**. Lze využít i výše uvedených programů primárně určených pro nácvik pozornosti.

Rozvoj myšlení

ROZVOJ MYŠLENÍ

Žáky s SPCH je třeba vést k užívání **různých strategií myšlení**, naučit je využívat určitý **systém (osnovu)** myšlení. Od tohoto systému se zbytečně **neodchylovat**, popř. se k němu **vracet**, pokud k odchýlení došlo.

Jako nácvik tvoření určitého systému, osnovy myšlení pomáhá napsat si důležité body na proužky papíru, seřadit je podle časové posloupnosti a pak vyřadit některé body, které nejsou tak důležité – snížíme si tak osnovu např. z původních deseti bodů třeba jen na pět a těch se pak držíme. Udržení myšlenkové linie hodně pomáhají např. i powerpointové prezentace.

Vhodné je i **rozvíjení pojmového myšlení** (operace s pojmy) – např. tvoření nadřazených pojmů (např. hrazda, švédská bedna, žebřiny = tělocvičné nářadí), jejich kategorizace, práce s abstrakty. Vhodný je i nácvik vysvětlování jednotlivých pojmů (co znamenají). Žáky s SPCH, kteří mají obtíže s pohotovým vybavováním pojmů, učíme využít jiného („náhradního“) pojmu či popsat, opsat daný pojem, když jej neumějí přesně vyjádřit (např. jednomyslný – znamená, že se na tom všichni shodnou).

Vedeme žáky i k **odlišování podstatného od nepodstatného** – pomáháme jim s **vytvářením určitých systémů, harmonogramů** (logicky a časově posloupných), **plánů, pracovních postupů**, učíme je využívat **logických a eliminačních postupů**.

POSILOVÁNÍ VLASTNÍ IDENTITY

Posilování vlastní identity

K posilování vlastní identity lze využít např. materiál, do kterého si žák bude **zaznamenávat, v čem byl dobrý, prospěšný druhým**, co ten den udělal dobrého (jedná se vlastně o úpravu tzv. Modrého života využívaného ve skautingu podle vzoru spisovatele Jaroslava Foglara – zde si dítě zaznamenávalo „dobré skutky“ do týdenní tabulky – okénka dobrých skutků byla vybarvována modře). Se zaznamenáváním a průběžným doplňováním může pomoci i učitel. Mohou to být i maličkosti. Výhodou je, že žák má zcela konkrétní zpětnou pozitivní vazbu a zároveň jej to motivuje k vykonávání dalších dobrých skutků.

BUDOVÁNÍ POZITIVNÍHO MYŠLENÍ

Budování pozitivního myšlení

K budování pozitivního myšlení a prožívání lze využít zaznamenávání **pozitivních zážitků** (pochvala, úsměv druhého, dobrá známka ve škole, hezké počasí, ...). Další možností je např. „**technika překlápění**“ (také „přehodnocení“), kdy vedeme žáka k tomu, že i nepříjemné události mohou přinést něco pozitivního (při nácviku můžeme začínat jednoduššími, konkrétními situacemi: např. je škaredě a prší, ale příroda dostane vláhu, bude lepší vzduch...nebo je škaredě a prší, ale já můžu zůstat doma v teple a věnovat se tomu, co doma rád dělám).

NÁCVIK DOPOSLECHNUTÍ INSTRUKCE

Nácvik doposlechnutí instrukce

Je vhodné cíleně vést žáka i k **doposlechnutí instrukcí do konce** – zpočátku je ale nutné preferovat **krátké, jasné, stručné instrukce, nekumulovat požadavky, sdělovat je žákovi postupně**. Zároveň je důležité zachovávat **oční, případně i taktilní kontakt, zopakovat nejdůležitější informace** (např. klíčová slova), **vést i žáka k jejich zopakování, zjišťovat, zda pochopil instrukci** (nejlépe otevřenou otázkou) a adekvátně vykonává to, co bylo požadováno (nutná je **průběžná kontrola**, případně **poskytnutí podpory, vedení, dopomoci**).

Pokud nám žák skáče do řeči, **požádáme jej v klidu, aby ještě chvíli vydržel (můžeme jej i uchopit za ruku)**, a teprve když instrukci dopovíme (někdy je nutné ji **zkrátit**), dáme mu prostor k jeho dotazu, vyjádření. K nácviku můžeme využít i **herních prvků** – např. „Vydržíš počkat, než přejdu třídu, vyhledám potřebný sešit, smažu tabuli?“. Časový interval je vhodné **postupně prodlužovat**.

Vedení
k dokončování
činností

VEDENÍ K DOKONČOVÁNÍ ČINNOSTÍ

Je třeba se zaměřit i na **dokončování činnosti** – být **důsledný, častěji průběžně ověřovat**, zda žák plní zadanou práci či instrukci, **oceňovat správný postup, splnění či dokončení** činnosti. Návčik lze pojmut i zábavně (např. „Dokážeš to, než dvakrát obejdu třídu?“). **Činnost** ale musí být svým **rozsahem a náročností** pro žáka **zvládnutelná**.

Upevňování
volných vlastností

UPEVNŮVÁNÍ VOLNÝCH VLASTNOSTÍ

Postupně se také zaměřujeme na **budování a upevňování volných vlastností** (aby žák nepodléhal prvnímu popudu, učil se domýšlet, co se může stát, unesl oddálení vyplnění svých přání, dovedl přijmout neúspěch, prohru) formou **rozboru konkrétních situací**, jejich **přehráváním, dramatizací**, rozvíjením těchto dovedností formou **speciálně zaměřených her**, při **individuální terapii** apod.

Relaxační cvičení

RELAXAČNÍ CVIČENÍ

Pozitivní význam pro zmírnění projevů SPCH má i **návčik a pravidelné využívání** různých **relaxačních cvičení** a her (psychofyzické relaxace, dechová cvičení, jóga pro děti a dospívající – zejména koncentrační cvičení, autogenní trénink ve zkrácené formě atd.). Využít lze i mandaly (obrazce, které vycházejí ze středu kruhu – lze je vybarvovat, ale i vytvářet např. z přírodních materiálů). V poslední době jsou populární relaxační omalovánky (nemusí být ale úplně vhodné pro dysgrafiky a dyspinky). Umění plnohodnotného odpočinku je u žáků se specifickými poruchami chování někdy problém. Často se jedná o dlouhodobější záležitost a je nutný i dostatek trpělivosti a také spolupráce s rodinou, která může školu v návčiku relaxačních technik podpořit.

Seberegulace
chování

SEBEREGULACE CHOVÁNÍ

Žáky s SPCH je potřeba vést k postupné **seberegulaci projevů poruchy** – využíváním **techniky posilňování žádoucích projevů** a **techniky vyhasínání**, poskytováním **častější zpětné vazby** (zejména pozitivní) apod. Je třeba využívat i **aktivní spoluúčast žáka** při vyvozování správného a adekvátního chování.

Odpovídající a očekávané chování lze **nacvičovat v reálných situacích** nebo **formou hry**, kdy vedeme žáka k **vyvozování vhodnějších způsobů řešení problémových situací**, k **návčiku ventilace emocí přijatelným způsobem**. Na trhu je dostatek literatury, která se zabývá hrami na zmírnění agresivity, na práci s emocemi, na zlepšení komunikace a sociálního chování dětí.

Využíváme také **přirozený důsledek**, kdy se žák učí napravit, dát do pořádku důsledky svého chování (bez vyhrožování, neadekvátního trestání, ale jako přirozenou součást dění – „I když jsi to udělal nerad, je potřeba to dát do pořádku.“). Žák je tak veden k napravení chyby, odčinění viny.

Využívat lze i různé **hodnotící a sebehodnotící programy**, individuální bodovací systémy, kde si žák pod vedením dospělého zaznamenává, jak se mu dařilo zvládat tyto

situace (zpočátku je nezbytné zaznamenávat jen úspěchy, v opačném případě by si žák pouze potvrzoval, že se mu nedaří). Viz doporučená literatura zaměřená na hodnocení chování dětí s SPCH.

NÁCVIK OVLÁDÁNÍ IMPULZIVNÍCH REAKCÍ

Nácvik ovládání
impulzivních reakcí

Tendence ke zbrklému, impulzivnímu reagování bez rozmyšlení se snažíme mírnit **systematickým vedením žáka k oddálení bezprostřední reakce, rozmyšlení postupu a k domýšlení důsledků** svého jednání – a to i po proběhnuté „akci“, pokud ji nedokážeme předem včas zabránit. Využít lze např. nácvik **oddálení reakce dýcháním, počítáním, opakováním** nějaké **pomáhající věty** (např. „Nenechám se vyprovokovat. Já to vydržím.“), **převedením myšlenek** na něco jiného, **vytvářením vizuálních představ, včasným zachycením varovných signálů** (např. zrychlený dech, rudnutí, svírání čelistí, svalové napětí apod.).

Seberegulaci napomáhá i **tvorba a využívání vizualizovaných materiálů**, např. obrázkové schéma co nedělat/dělat (žáky více baví „opravují“ nevhodnou situaci), obrázkové vyjádření vhodných řešení, soupis konkrétních, přijatelných možností řešení různých situací.

AKTIVNÍ SPOLUÚČAST ŽÁKA PŘI ŘEŠENÍ SOCIÁLNÍCH SITUACÍ

Aktivní spoluúčast
žáka při řešení
sociálních situací

Pro žáky s SPCH bývá typická i **nižší orientovanost v sociálních situacích** – žák reaguje zbrkle, neodhadne vhodnost projevu apod. Většinou se však **nejedná o úmysl**, ale o **nižší úroveň sociálních dovedností**. Vhodnější je **aktivní spoluúčast žáka na řešení problému a systematické a pravidelné oceňování situací, které žák vyřeší vhodným způsobem**.

Žáka necháváme **pojmenovat konkrétní problém**, dáváme mu **prostor pro jeho vlastní návrhy**, využíváme **možnost volby z předložených návrhů**, zejména u starších žáků i dovednost **kompromisu**.

STANOVENÍ VHODNÝCH STRATEGIÍ PRO ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉ SITUACE

Stanovení vhodných
strategií pro řešení
problémové situace

Pro eliminaci nevhodných projevů v chování a budování správných návyků lze **společně se žákem vypracovat seznam strategií, které může použít při řešení problému** (seznam lze i **vizualizovat** – zhotovit obrázkové schéma, nakreslit formou komiksů, vytvořit fotografie, kartičky, myšlenkovou mapu apod.). Lze i předem vytvořit a sepsat **obecné strategie pro různé problémové situace, z nichž si žák může vybrat, co je pro něj přijatelné**. Prostor je vhodné věnovat i **nácviku strategií předem**, nikoliv až v problémové situaci.

VYUŽÍVÁNÍ POZITIVNÍ MOTIVACE

Využívání pozitivní
motivace

Pokud chceme dosáhnout změny, vždy je místo restrikcí **vhodnější využívání konstruktivního přístupu, pozitivní motivace**. Zaměřujeme-li se na konkrétní problém, je potřeba, aby **žák zaznamenal první úspěch, alespoň drobný pokrok brzy**. Dostatečně využíváme i **průběžnou** – pokud možno zejména **pozitivní** – **zpětnou vazbu** – ta by

vždy měla být **formulována zcela konkrétně**. Jako **motivaci pro žáka lze využít jeho oblíbenou činnost, motivační bodový systém** apod. Významně může přispět i **rodina**, která na základě výstupů ze školy může dítě pravidelně oceňovat, dopřávat mu drobnost pro radost, něco mimořádného (např. velký výlet podle přání dítěte), něco, na co se může opravdu těšit. Využívat lze i **bonusy** za dřívější splnění, zvýšenou snahu, ještě lepší dosažení apod. Jedná se sice o **prvky vnější motivace**, ale **s postupným dozríváním osobnosti žáka** často dochází ke zvnitřnění (žák již nepotřebuje vnější stimuly).

Spolupráce
se zákonnými
zástupci žáka s SPCH

SPOLUPRÁCE SE ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI ŽÁKA S SPCH

Výše uvedené je třeba propojit s výchovným a výukovým vedením žáka ze strany rodičů, aby byla práce efektivnější. Pokud rodina spolupracuje a uplatňuje stejné výchovné a vzdělávací metody jako škola (není v opozici proti školní práci), daří se eliminovat potíže plynoucí z SPCH i u závažnějších a těžších poruch. Naopak, pokud je rodina nespolupracující, může toto zkomplikovat práci i se žákem, který má jen slabší formu poruchy. Proto je prvním krokem snaha **navázat optimální spolupráci se zákonnými zástupci**, abychom se dohodli **na společném postupu**. Jako motivace nám pomůže **stejný zájem** – zájem o co nejlepší prospívání, úspěšnost a psychickou pohodu, vyrovnanost jejich dítěte. Rodiče motivujeme ke spolupráci i vizi budoucnosti dítěte s SPCH, protože chceme nastavit pravidla spolupráce rodiny a školy tak, aby dítě mělo možnost perspektivně dobře uspět v životě. Spojuje nás tedy stejný zájem – optimální prospívání žáka ve škole a jeho úspěšnost v budoucím životě. Sdělíme také rodičům, že jim můžeme pomoci jak radou při výchovném vedení dětí, tak i najít optimální styl přípravy na vyučování. Doporučíme rodičům odbornou literaturu, kde mohou nalézt rady a náměty, jak pracovat s dítětem s SPCH.

Praktické bývá dohodnout se již od začátku na poměrně **úzké a časté spolupráci s rodinou**, aby rodina měla **častou zpětnou vazbu o chování a prospěchu dítěte**. U dětí se silnou formou poruchy na prvním stupni ZŠ se jako optimální jeví každodenní kontakt – buď osobní při předávání dítěte po vyučování, nebo formou e-mailové korespondence (pozor na nevhodné formulace – je nutné vyhnout se hodnotícím označením, „nálepkování“, „škatulkování“, popsat pouze reálný problém, reálné chování žáka a nezapomenout i na vyzdvihnutí pozitiv žáka), či formou bodovacích systémů, kdy rodič dostává každodenní zpětnou vazbu o chování dítěte a má možnost manipulovat např. s udílením nebo odnímáním odměn, výhod doma nebo ve volném čase. Nebývá povinností učitele se každý den spojovat s rodiči formou telefonického kontaktu, nicméně i tato možnost prospěje vzájemné spolupráci. Optimální je, pokud se obě strany předem dohodnou, kdy a na jak dlouho se kontakt uskuteční, aby byl přijatelný pro obě strany a nebyl pro ně zatěžující (neopodstatněný příliš častý kontakt může být obtěžující pro učitele i rodiče). U dětí navštěvujících druhý stupeň základní školy pak bývá optimální e-mailový nebo telefonický kontakt s třídním učitelem na konci pracovního týdne, aby měl rodič také zpětnou vazbu a zhodnocení práce a chování dítěte za uplynulý týden. „Dopisování“ rodičů a učitelů přes záznamníčky či žákovské knížky se jeví jako nejméně vhodné, protože k nim má přístup i samo dítě. Jak při osobní, tak i při e-mailové komunikaci pak dbáme komunikačních a etických zásad komunikace (více viz doporučená literatura), aby nedošlo k nepochopení nebo zbytečnému nedorozumění v komunikaci. I zde platí zásada uvést

nejprve pozitiva dítěte, pak teprve zmínit problematické stránky a na závěr opět uvést pozitivum nebo alespoň pozitivní výhled do budoucnosti – každý problém má své řešení.

V případě krizových situací je nutný okamžitý kontakt školy a rodiny, proto je třeba mít k dispozici takové kontakty, které zajistí, že rodič bude co nejrychleji reagovat. V případě závažných problémů (např. velmi silný afektivní záchvat, po kterém se dítě jen velmi obtížně uklidňovalo, nebo dokonce neuklidnilo a je vyčerpané, případně si způsobilo úraz) je třeba s rodiči domluvit možnost vyzvednutí dítěte ze školy a případně i návštěvu ambulance odborného lékaře, popř. dát tuto možnost škole, pokud ji nemůže zajistit rodič. Další informace poskytne následující kapitola. ■

4.6.6 SPOLUPRÁCE SE ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI

Jak již z předchozího vyplývá, pro zmírnění dopadů specifických poruch učení je **nezbytná spolupráce zákonných zástupců se školou, sjednocení domácí přípravy a didaktických postupů** v souladu s pokyny pedagogů nebo odborníků ze školního poradenského pracoviště, kteří se touto problematikou zabývají. Nutností je **zajištění reedukační péče** ze strany rodiny a **aktivní spolupráce rodičů se speciálním pedagogem**, který reedukaci provádí, včetně provádění reedukačních cvičení v rámci domácí přípravy.

Proto je prvním krokem snaha **navázat optimální spolupráci se zákonnými zástupci**, abychom se dohodli **na společném postupu**, včetně **poradenství pro rodinu, jakým způsobem se se žákem učit, jak se připravovat na vyučování**. Jako motivace nám pomůže, že máme **stejný zájem** – zájem o co nejlepší prospívání, úspěšnost nejen aktuálně, ale i v budoucnosti jejich dítěte – aby dítě mělo možnost perspektivně dobře uspět nejen při dalším studiu, ale i v budoucím pracovním i osobním životě. Spojuje nás tedy stejný zájem – optimální prospívání žáka ve škole a jeho úspěšnost v budoucím životě. Sdělíme také rodičům, že jim můžeme pomoci jak při výukovém vedení dětí, tak i nalezení optimálního stylu přípravy na vyučování. Doporučíme rodičům odbornou literaturu, kde mohou nalézt rady a náměty, jak pracovat se žákem s SPU. Je vhodné ukázat rodičům i žákovi různé pomůcky, které jsou pro danou problematiku vhodné a dostupné.

Praktické bývá dohodnout se již od začátku na poměrně **úzké a časté spolupráci s rodinou**, aby rodina měla **častou zpětnou vazbu o školní práci a prospěchu žáka**. U žáka se silnou formou poruchy na prvním stupni ZŠ se jako optimální jeví častější kontakt, rodiče by měli být alespoň jednou týdně (optimálně na konci pracovního týdne) informováni o tom, jak se jejich dítěti daří a na co je třeba se ještě zaměřit. Kontakt je možný buď osobní při předávání žáka po vyučování, nebo formou e-mailové korespondence či telefonního kontaktu podle možností, které vyučující i rodiče mají nebo preferují. U žáků navštěvujících druhý stupeň základní školy pak bývá optimální opět e-mailový nebo telefonický kontakt s třídním učitelem na konci pracovního týdne, aby měl rodič také zpětnou vazbu a zhodnocení práce a prospěchu dítěte za uplynulý týden. U starších žáků nebo u žáků se slabší formou poruchy se můžeme omezit třeba pouze na kontakt jednou

za měsíc, ale nevhodné je, když se rodič (zejména u žáků se silnou formou poruchy) dozvídá o problémech až při čtvrtletním hodnocení. Je třeba se dohodnout s rodinou na společných postupech tak, abychom mohli včas intervenovat a rychle zajistit nápravu problému, který žák má. ■

4.7 PEDAGOGICKÁ INTERVENCE

Od druhého stupně podpůrných opatření bývají žáci s SPUCH na základě doporučení školského poradenského zařazováni do **speciálněpedagogické** nebo **pedagogické intervenční péče** (případně obojího). **Pedagogická intervence slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, kde je potřeba posílit jeho vzdělávání,** případně ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku. Zaměřuje se na podporu přípravy žáků na školu, na rozvoj učebního stylu žáků, posílení vhodných strategií učení. Pedagogická intervence mívá často formu skupinové péče – maximální počet žáků stanoví legislativa (individuální forma je využívána pouze v případě, že žáka nelze z opodstatněných důvodů zařadit do již existující skupiny). ■

4.8 SNÍŽENÝ POČET ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ

Ve třídě, oddělení nebo studijní skupině se může vzdělávat zpravidla nejvýše pět žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně, a to s přihlédnutím ke skladbě těchto podpůrných opatření a povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáků. **Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně nesmí přesáhnout jednu třetinu žáků ve třídě,** oddělení nebo studijní skupině. Ve třídách, odděleních a studijních skupinách, které nejsou zřízeny podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, a ve třídách, odděleních a studijních skupinách škol, které nejsou zřízeny podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, mohou vykonávat přímou pedagogickou činnost souběžně nejvýše tři pedagogičtí pracovníci.

Ve třídě, oddělení nebo ve studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, se mohou s přihlédnutím k rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáků vzdělávat nejvýše čtyři žáci uvedení v § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění.

Ve vyhlášce č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění, je uvedeno, že nejvyšší možný počet žáků ve třídě je 30. Nejvyšší počet žáků se pak na školách s třídami pouze prvního stupně snižuje o dva za každého žáka s přiznaným podpůrným opatřením čtvrtého a pátého stupně vzdělávajícího se ve třídě; to platí i v případě žáka s přiznaným podpůrným opatřením třetího stupně z důvodu mentálního postižení. Nejvyšší počet žáků se v těchto školách dále snižuje o jednoho za každého žáka s přiznaným podpůrným opatřením třetího

stupně. Ve školách tvořených třídami prvního i druhého stupně lze počet žáků ve třídě snížit nejvýše o pět. Snížení nejvyššího počtu žáků ve třídě se neuplatní v případě, pokud by bránilo povinnosti přednostního přijetí žáka podle § 36 odst. 7 školského zákona, v platném znění, nebo dojde-li ke změně stupně podpůrného opatření u žáka zařazeného ve třídě v průběhu školního roku. Aktuální informace související se změnami školské legislativy doporučujeme sledovat na www.msmt.cz. ■

4.9 PERSONÁLNÍ PODPORA

ASISTENT PEDAGOGA

Asistent pedagoga

Podpůrné opatření zahrnující asistenta pedagoga nebo i další pedagogické pracovníky (zejména školního psychologa nebo speciálního pedagoga) lze využít až **od třetího stupně podpůrných opatření**. Jeho přítomnost není nezbytná po celou dobu vyučování – může tak být využíván i pro další žáky s obdobnou potřebou tohoto podpůrného opatření. Školské poradenské zařízení doporučuje i konkrétní rozsah potřeby přímé pedagogické činnosti (9–27 hodin přímé pedagogické činnosti týdně).

Cílem podpůrného opatření spočívajícího ve využití **asistenta pedagoga je co nejvyšší míra nezávislosti žáka se SVP na individuální podpoře a co nejvyšší míra jeho aktivního zapojení** do formálních i neformálních procesů učení, výuky i školního života jako takového a osvojování sociálních a občanských kompetencí. Ve škole nebo třídě zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, nelze podle stávající legislativy poskytovat podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga.

Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření, **pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka** do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

Asistent pedagoga **pomáhá žákovi s SPUCH** např. s plněním zadaných úkolů (např. po částech, v souladu s tempem žáka, jeho aktuálními možnostmi), opakuje instrukce pedagoga, ověřuje správnost porozumění, dohlíží na správnost postupu a dokončení činností, v případě potřeby poskytuje žákovi pomoc (žák by měl ale být postupně veden k nejvyšší možné míře samostatnosti). Poskytuje průběžnou zpětnou vazbu, snaží se předcházet chybovosti žáka, podporuje jej v jeho snaze, oceňuje i drobné pokroky. U žáků s SPCH pomáhá usměrňovat hyperaktivitu, poutá pozornost žáka, vhodným způsobem reaguje na problematiku chování žáka, pomáhá budovat vhodné způsoby chování, komunikace apod. podle problematiky konkrétního žáka, rozvíjí jeho sociální dovednosti. V případě potřeby pomáhá i s přípravou na výuku (zvl. pomůcek na vyučovací hodinu). Pokud má žák potíže v komunikaci a kooperaci se spolužáky, poskytuje mu oporu a případně dohled i o přestávkách mezi vyučovacími hodinami. Asistent pedagoga poskytuje rovněž pedagogovi cenné informace a podklady pro objektivní hodnocení žáka.

Činnost asistenta pedagoga se žákem s SPUCH by měla probíhat přednostně ve třídě, kde jsou vzděláváni ostatní žáci. Vzdělávání mimo třídu by mělo probíhat jen výjimečně – např. když se žák aktuálně učí zcela odlišné učivo. ■

4.10 HODNOCENÍ

Podpůrné opatření spočívá v **užívání takových způsobů hodnocení, které povedou k eliminaci negativních dopadů specifické poruchy učení nebo chování na školní výkonnost žáka**. Nejedná se tedy o neobjektivní nadhodnocování nebo naopak – cílem je **posoudit skutečné znalosti a dovednosti žáka nezkreslené projevy poruchy**. Součástí tohoto opatření je i **sebehodnocení žáků**. Oceňujeme i **snahu žáků o překonávání obtíží**.

Hodnocení by mělo být odrazem toho, nakolik žák dosahuje znalostí a dovedností v rámci svých možností, zda dochází k maximálnímu využití vzdělávacího potenciálu žáka (avšak ne za každou cenu, nýbrž **s ohledem na jeho individuální schopnosti a možnosti**). Hodnocení **není zaměřeno pouze na výsledek učení, ale i na proces učení**.

Zařazení podpůrných opatření do jednotlivých stupňů se bude lišit zejména **mírou uplatňování a rozsahem realizovaných opatření**. **Formy hodnocení mohou prolínat všemi stupni podpůrných opatření** (např. slovní hodnocení). Můžeme využívat i **stejně formy hodnocení jako u žáků bez specifických poruch učení** (zejména u lehčích poruch), pokud však **upravíme podmínky pro činnost těchto žáků při výuce tak, aby nebyl jejich výkon negativně ovlivněn projevy poruchy** (např. zkrácení rozsahu, poskytnutí delší časové dotace, nahrazení diktátu doplňovací formou). ■

4.10.1 HODNOCENÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Při hodnocení žáků s SPU vycházíme z diagnostiky (projevů poruchy) a doporučení k hodnocení z poradenského zařízení. Hodnocení by mělo být používáno tak, aby zohlednilo projevy poruchy a přitom hodnotilo žáka objektivně, aby projevy poruchy co nejméně ovlivňovaly jeho výkon. Nejde tedy o umělé nadhodnocování, ale o eliminaci negativních projevů poruchy. ■

4.10.1.1 DYSLEXIE

Při hodnocení u žáků s dyslexií hodnotíme jednak výkon čtení jako takový, ale zaměřujeme se i na porozumění čtenému textu, na kterém je závislé další učení žáka:

- **při hodnocení čtení je nutné respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností konkrétního žáka** (např. žák zvládá čtení slov tvořených otevřenými slabikami, slova

se souhláskovými shluky prozatím nezvládá, a proto je do hodnocení nezahrnujeme – hodnotíme výkon, který žák již spolehlivě zvládá, opět oceníme snahu);

- **do hodnocení nezahrnujeme specifické obtíže** související s dyslexií (včetně specifických chyb), nehodnotíme rychlost a plynulost čtení, zohledňujeme aktuální problematiku žáka a oceníme snahu. Někdy se stává, že žáci s dyslexií již vlivem dosavadní zkušenosti na čtení rezignovali – ty se snažíme pomocí vhodné motivace, pozitivního posilňování, pozitivní zpětné vazby a podpory znovu ke čtení motivovat;
- celkové **hodnocení čtení by mělo pro žáka vyznít příznivě** nebo alespoň **povzbudivě, s nadějí na zlepšení**;
- je potřeba si uvědomit, že žák s dyslexií **potřebuje většinou více času (a často i energie) na samotné přečtení** (např. i středoškolské studenty s dyslexií často uvádějí, že pro správné porozumění si musí číst text opakovaně – někdy třeba i třikrát) – v rámci objektivního posuzování je nutné **oddělit chyby způsobené nedostatkem času** – je tomu možné **předejít tím, že žák nemusí za každou cenu stihnout vše** (co nestihne, nehodnotíme jako chybu, ale můžeme doověřit ústně) nebo napíše pouze přiměřený úsek;
- **odlišit chybovost vzniklou nedokonalým přečtením nebo pochopením textu**, dát žákovi možnost opravy apod. ■

4.10.1.2 DYSGRAFIE

Vzhledem k tomu, že žáci s dysgrafií se velmi často snaží psát co nejlépe, a přesto jejich výkon není optimální, je třeba při hodnocení postupovat citlivě a s pochopením pro jejich potíže:

- každé **mírné zlepšení i snahu** podchytit a výrazně **ocenit**;
- **gramatické chyby v písemném projevu** (zvláště časově limitovaném – např. diktátu apod.) následně ověřit ještě ústně a teprve pak ohodnotit. Diktát lze též **nahradit doplňovacím cvičením, zkrácenou verzí** apod.;
- **cizí jazyk – upřednostňovat ústní projev** (je-li v něm žák úspěšnější), v případě výraznějších obtíží v písemném projevu **s tolerancí hodnotit slova napsaná alespoň foneticky správně**;
- **matematika – zvýšenou pozornost věnovat rozboru chybovosti**: odlišit chyby způsobené nedostatečným zvládnutím učiva od chyb vzniklých chybným opisem, záměnou pořadí číslic, chybným zapsáním čísel pod sebe při písemném sčítání a odčítání, chyby způsobené obtížemi při přechodu na jiný algoritmus, sníženou úpravou;
- **při ověřování vědomostí** (např. u naukových předmětů) **preferovat ústní projev** (ten je většinou objektivnější, nezkreslený poruchou). Při ústním ověřování vytvořit vstřícnou atmosféru, nenaléhat na pohotovou odpověď;
- **k naukovým předmětům – sníženou kvalitu písma** v naukových předmětech **nezahrnovat do hodnocení**;
- **k písemnému ověřování znalostí volit spíše práce menšího rozsahu, s možností stručné písemné odpovědi**, případně **testových forem s volbou správné odpovědi**. Časově limitované písemné práce (zvláště většího rozsahu) jsou často naprosto nevhodné;

- celkový písemný projev ve všech předmětech – **respektovat sníženou kvalitu písemného projevu** (do hodnocení nezahrnovat chyby vzniklé chybným opisem, nedostatečnou úpravou apod.), **respektovat pomalé tempo psaní** (vést žáka k preferenci kvality před kvantitou);
- **respektovat sníženou kvalitu grafického projevu** (tj. nejen psaní, ale i rýsování, kresebného projevu), motorických dovedností (např. při pracovním vyučování, tělesné výchově). **Ocenit část, která se povedla, drobné pokroky, snahu;**
- v případě potřeby **využívat možnosti průběžného i závěrečného slovního hodnocení.** ■

4.10.1.3 DYSORTOGRAFIE

Ze zkušeností z praxe doporučujeme **k práci žáka poznamenávat konkrétní opatření, která pedagog při výuce nebo i samotném hodnocení realizuje** (i pro informaci rodičům, případně i pro školní inspekci apod.) – např. pod diktát poznamenat, že byl zkrácen o dvě věty nebo na polovinu, případně že byl nahrazen doplňovací formou, následovalo ústní ověření, že byl prodloužen čas na kontrolu, apod.

Možnost opravy

MOŽNOST OPRAVY

V případě neúspěchu poskytneme **možnost opravy** (žák často zbytečně chybí v důsledku výkyvů pozornosti nebo výkonnosti, impulzivitu). U slabších poruch můžeme žáka např. jen navést na chybu a umožnit prostor pro opravu. Můžeme též žákovi poskytnout např. napsání náhradní, opravné práce. U těžších poruch můžeme při písemném ověřování využít u specifické chybovosti následné ústní doověření a teprve poté práci ohodnotit.

Rozbor chybovosti

ROZBOR CHYBOVOSTI

Při způsobu **hodnocení zaměřeném na rozlišení typů chyb** je nutné **odlišit specifické chyby od chyb ostatních**. Využíváme-li hodnocení klasifikačním stupněm, mělo by být pokud možno **doplněno i konkrétním komentářem, nosnou informací** (co se zlepšilo, co se daří, v čem konkrétně žák aktuálně nejvíce chybí, na co je potřeba se zaměřit apod.). Při hodnocení pak **zohledňujeme specifickou chybovost různými způsoby** s přihlédnutím k dalším okolnostem (stupeň poskytované podpory, typ úlohy, přístup žáka apod.) – specifické chyby do hodnocení nezahrnujeme vůbec nebo jen částečně, výkon ohodnotíme až po upozornění na chybu a poskytnutí prostoru pro opravu, umožníme delší čas na kontrolu, využijeme následné ústní doověření a teprve poté ohodnotíme, u lehčích poruch umožníme napsání opravné práce apod.

Příklady specifické chybovosti:

- **vynechávky** písmen, slabik, slov i vět;
- **přidávání** písmen (zejména vkládání samohlásek do shluku souhlásek), slabik, slov (cvrčci – štvrtci – čtvrtci – crčci);
- **vynechávání, přidávání nebo nesprávné umísťování diakritických znamének** (háčků, čárek, někdy i teček), např. štěnátko – sténátko;

- **přesmykování slabik** (tzv. kinetické inverze) – např. kolo – loko;
- **záměny hlásek zvukově podobných**, zvl. znělých a neznělých (tzv. spodoby hlásek – sních, zup, kref, fčela apod. – i když pravidlo k určení správného pravopisu žáci znají, v písemném projevu je nepoužijí), do této kategorie lze zařadit i záměny tzv. sykavkových hlásek (při rozlišování ostrých a tupých sykavek – záměny š, č, ž / s, c, z). Často i v souvislosti s vadou řeči vznikají tzv. sykavkové asimilace (švestky – švešky, syčí – ščíčí apod.) – jak žák vyslovuje, tak i píše;
- **záměny slabik zvukově podobných**. Do této kategorie můžeme zařadit tzv. měkčené slabiky – jednak slabiky **bě, pě, vě, mě**, ale zejména měkké a tvrdé **slabiky di, ti, ni / dy, ty, ny** (nyní – niní, stydí – stydý, prázdniny – prázdnyny). Nesprávné rozlišování těchto slabik **následně ovlivňuje i určování pravopisu podstatných a přídavných jmen podle vzorů, které na tyto slabiky končí** (pán, hrad, žena, píseň, kost a stavení v množném čísle, vzory mladý, jarní). **Druhotně je pak ovlivněn i pravopis shody přísudku s podmětem**. Příčinou těchto obtíží bývá nedostatečné sluchové rozlišování (žák neslyší rozdíly), obtíže ve výslovnosti (může být chybná nebo nejednoznačná), případně kombinace obojího;
- **nedodržování hranic slov v písmu**. Jedná se o **psaní slov dohromady**, někdy i celých vět. U starších žáků bývá typické psaní slov dohromady s předložkami (nadstolem, vokně) a se zvrtnými zájmeny se, si (hrajemesi, veselímese). Často dochází i k nelogickému rozdělování slov (ručn-ík). U mladších žáků pozorujeme i napsání několika slov nebo celé krátké věty dohromady (Jdemedoškoly.);
- **komolení slov jako důsledek specifického logopedického nálezu**. Kromě specifických asimilací (sykavkové asimilace, záměny di, ti, ni / dy, ty, ny) se může vyskytovat i specifická artikulační neobratnost (např. u slov typu nejnebezpečnější, lokomotiva). Obdobné chyby se pak objevují i v písemném projevu („nejpečnější, lomokotiva“). S těmito obtížemi se setkáváme často u žáků s ADHD, protože u nich bývá náprava logopedických obtíží dlouhodobější a náročnější záležitostí;
- **gramatické chyby** – za určitých okolností řadíme i gramatické chyby v písemném projevu mezi specifické – a to **v případě, že žák gramatická pravidla ovládá, při ústním zdůvodňování je umí správně aplikovat**, a přesto se dopouští chyb v písemném projevu (často v důsledku neschopnosti pohotově aplikace v průběhu psaní). Tuto **problematiku** pak označujeme jako **sekundární** (plyne z primární dysortografie), u žáků se jedná o **sníženou schopnost až neschopnost aplikovat naučená pravopisná pravidla v písemném projevu**.

Při hodnocení namísto kumulování nedostatečných známek označujeme výkon žáka **počtem chyb, počtem bodů, slovním hodnocením**. Ve slovním a zpětnovazebném hodnocení **používáme popisný jazyk** – místo „dnes jsi to napsal dobře, pěkně, nebo špatně, nedostatečně“ popíšeme, co konkrétně se žákovi podařilo, co bylo správně, jaké jevy žák zvládl, v čem konkrétně chyboval, jaký jev se musí doučit, například: „V diktátu jsi měl 10 chyb. Podstatná jména středního rodu jsi napsal již zcela bez chyb. Ve vzorech podstatných jmen ženského rodu v 7. pádě množného čísla jsi 3× udělal stejnou chybu. V koncovkách -ami, -emi, -mi píšeme měkké i. Ve shodě podmětu a přísudku máš šest chyb. Budeš se jí muset více věnovat.“

Takto formulovanou zpětnou vazbou **poskytujeme** žákovi **věcnou informaci** (bez emočního hodnocení), ve které dostává jednoznačnou odpověď, v čem se mu práce daří a v čem ještě ne, na co je potřeba se zaměřit a čemu se více věnovat. Poskytováním takto formulované zpětné vazby máme **možnost ovlivnit i chování žáka**, který není stresován a odrazován od učení soustavným negativním hodnocením. ■

4.10.1.4 DYSKALKULIE

Při hodnocení dyskalkulie **vycházíme vždy z aktuálního stavu žáka, který je ovlivněn úrovní reedukace** – zda již byla započata, na jaké úrovni jsou žákovy dovednosti z hlediska probíhajícího reedukačního procesu. Jinými slovy, **nehodnotíme to, co ještě u žáka nebylo vyvozeno** (např. potýká-li se s výpočty s přechody přes desítky a není-li vyvozena představa číselné osy, nemůžeme hodnotit jeho výkon při násobení a dělení). Obecně ale u dětí s dyskalkulií platí:

- **Hodnotit zvlášť jednotlivé kroky** pracovního postupu, i když výsledek není správný.
- Při opakovaném ulpívání na chybném postupu dát **šanci na opravu**, možnost **vrátit se k názoru** a postup **rozfázovat do jednotlivých kroků**.
- Kontrolní práce zadávat **po předchozí přípravě**.
- Do hodnocení písemných výkonů **nezahrnovat jako chybu to, co žák nestihl vypracovat**.
- Využívat častější kontrolu správnosti postupu.
- **Oceňovat snahu**, povzbuzovat žáka a pozitivně hodnotit i **dílčí správné kroky** v řešení.
- Preferovat **ústní ověřování, je-li v něm žák úspěšnější**. ■

4.10.1.5 DALŠÍ POSTUPY PŘI HODNOCENÍ ŠKOLNÍHO VÝKONU ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Hodnocení
výsledku i postupu

HODNOCENÍ VÝSLEDKU I POSTUPU

Posuzujeme nejen konečný výsledek, ale i jednotlivé kroky, které k tomuto výsledku vedly. U žáků se specifickou poruchou učení by hodnocení zaměřené pouze na výsledek mohlo být značně demotivující – důsledkem bývá, že pak rezignují na školní práci. I proto se snažíme hodnotit nejen výsledek, ale také jednotlivé fáze práce, jednotlivé kroky a rovněž zde poskytovat žákovi průběžnou zpětnou vazbu. Žáci, kteří mají i poruchu pozornosti a v důsledku toho se dopouštějí malicherných chyb, by při hodnocení pouze výsledků měli málokdy šanci na výborné hodnocení, třebaže učivo ovládají (to pak pro ně může být značně demotivující).

OCEŇOVÁNÍ VYNALOŽENÉHO ÚSILÍ

Oceňování
vynaloženého úsilí

Je potřeba si uvědomit, že žáci se specifickými poruchami učení musejí často vynaložit **větší úsilí, aby dosáhli výsledků odpovídajících jejich schopnostem a znalostem, dovednostem**. Proto je potřeba **oceňovat i vynaložené úsilí, projevenou snahu**, např. ústní formou, slovním komentářem pod vypracovanou úlohou apod.

ČASTĚJŠÍ ZPĚTNÁ VAZBA

Častější zpětná vazba

V rámci **předcházení zbytečné chybovosti a včasné korekce nesprávného postupu, vykonání jiné činnosti**, ale i **psychického posilování** apod. je potřeba poskytovat žákům se specifickými poruchami učení častější zpětnou vazbu. Její **forma a intenzita se budou lišit podle stupně poskytované podpory**. Např. **neverbální forma** – pokynutí, úsměv, gesto; **verbální forma** – stačí jen stručná vyjádření („Postupuješ správně, takhle pokračuj.“, případně i korektivní informace – „Nezapomeň, že určuješ pravopis podle vzorů.“).

Zpětnou vazbu nemusí žákovi poskytovat pouze **učitel**, ale může se na ní **aktivně podílet i sám žák**, např. **porovnáním vlastní práce s modelovou prací, s předem stanovenými kritérii**, se svými **předchozími pracemi** apod. Pomáhá poskytování zpětné vazby všem žákům a **společný rozbor chybovosti**. Předmětný žák pak nemá pocit, že chybí pouze on.

FORMY HODNOCENÍ

Formy hodnocení

Formativní – zpětnovazební – hodnocení dává žákovi se specifickou poruchou učení hodnotící informaci (zpětnou vazbu) o tom, na co má zaměřit pozornost, aby se jeho učení zlepšilo. Žák dostává informace o vlastním pokroku vůči sobě samotnému, jeho výkonnost ani chybovost se neporovnávají s ostatními spolužáky. **U žáků se SPU je tato forma hodnocení velmi důležitá**, protože představuje nezastupitelný **zdroj informací pro reedukační proces**.

Sumativní hodnocení u žáků se SPU by se mělo zaměřovat na získání a propojení informací z více zdrojů – nejen z výsledků shrnujících prací, ale např. i z prezentací žáka, jeho nápadů, příspěvků, aktivní účasti apod.

Základem **normativního hodnocení** je porovnávání se vztahovou normou – vliv tak může mít celková úroveň žáků ve třídě (případně v paralelních třídách dané školy). To může vést k rozdílným nárokům při hodnocení v jednotlivých třídách, školách. Normativní hodnocení více „svádí“ ke vzájemnému porovnávání výkonů mezi jednotlivými žáky.

Další možností je **kritériální hodnocení**. Jeho podstatou je **porovnávání podle stanovených kritérií**. Ta by měla směřovat žáky k tomu, aby rozuměli tomu, co a proč se mají učit, aby si uvědomovali smysluplnost učení. Co se týče **žáků s SPU**, v některých případech stačí pouze **uzpůsobit podmínky, umožnit využívání potřebných pomůcek** apod. a **uplatňovat shodná kritéria jako u žáků bez SPU**, jindy je ale potřeba **kritéria upravit** nebo **vytvořit specifická kritéria hodnocení**, např.:

- pro žáka s lehčí formou dysgrafie platí všechna kritéria, pouze zmírníme posuzování u kritéria týkajícího se kvality provedení;
- po uzpůsobení podmínek (např. zkrácení rozsahu písemné práce) využíváme při hodnocení všechna stanovená kritéria;
- při kritériálním hodnocení respektujeme podpůrná opatření, která se týkají hodnocení (tj. řídíme se stanovenými kritérii, do hodnocení ale nezahrnujeme např. specifické chyby, zkreslené porozumění zadání, chybovost vzniklou v důsledku výkyvů pozornosti apod.).

SLOVNÍ HODNOCENÍ

Slovní hodnocení je používáno běžně jako **průběžná verbální forma hodnocení během vyučování**. **Písemné slovní hodnocení** lze také průběžně používat jako **komentáře k práci žáka, popis splnění úkolu vzhledem k předem nastaveným kritériím, popis vývoje dovedností a kompetencí**. Slovní hodnocení by nemělo být směřováno na hodnocení vlastností a schopností žáka, ale na **popis průběhu a výsledků jeho školní práce s přihlédnutím k jeho možnostem a schopnostem**. Tím se stává slovní hodnocení daleko více **individuální formou hodnocení**, a je tedy **vhodné i pro žáky se specifickými poruchami chování**.

Slovní hodnocení by nemělo:

- omezovat se pouze na hodnocení míry a kvality v oblasti získávání a osvojování informací;
- používat podmiňovací způsob (nebo jen výjimečně, když lze podmínku pro dítě formulovat);
- deformovat pravdu nebo být nepravdivé (proto musíme sdělit či napsat i negativní informace);
- kritizovat to, co dítě nemůže ovlivnit;
- obsahovat nekonkrétní výrazy – přídavná jména typu lepší, horší, dobrý, špatný... sama o sobě nic neříkají;
- znamenat pro dítě formu ohrožení (diskriminací, segregací, posměchem, trestem...).

Slovní hodnocení by mělo:

- bezprostředně obsahovat uznání žáka; začínat vždy konstatováním úspěchu (nalézt alespoň jednu maličkost, která zasluhuje uznání);
- umožnit žákovi prožít úspěchu z dobře vykonané práce;
- podporovat touhu po kvalitním zvládnutí činnosti;
- při upozornění na neúspěchy a chyby ukázat možnosti a cestu k nápravě.

Slovní hodnocení by mělo být pravdivé a relevantní, zároveň by ale pochopitelně nemělo kritizovat to, co žák nemůže ovlivnit. V případě neúspěchů by mělo **ukázat možnosti k nápravě a využívat pozitivně orientovaná vyjádření**. Jistě všichni uznáme, že je neetické popisovat např. u dítěte s těžkou vývojovou dysfázií, co vše mu v řečovém projevu dělá obtíže. Nebo u dítěte s dětskou mozkovou obrnou nebudeme popisovat jeho neobratnost

v tělesné výchově apod. Proto bychom měli při popisu aktuálního stavu (se zaměřením na možnost jeho ovlivňování do budoucna) volit **výrazy, které nevyznívají kriticky**. V žádném případě by ale nemělo být cílem zastírání reality, alibismus, zlehčování situace apod. Naopak **jde o vyjádření aktuálního stavu** přijatelnou formou.

INDIVIDUALIZOVANÉ HODNOCENÍ

Tento typ hodnocení je zaměřen na **individuální pokroky u jednotlivých žáků, na hodnocení vzhledem k individuální vztahové formě** (ve vztahu k sobě samému), na porovnávání jeho aktuálního výkonu s jeho předchozími výkony, mapování jeho vlastního pokroku bez ohledu na výkon ostatních. Žák dostává **průběžnou zpětnou vazbu ke své činnosti a jejím výsledkům**. Zejména u žáků se specifickými poruchami chování má tato forma hodnocení významnou **motivační funkci**, a **usnadňuje** tak překonávání překážek.

Individualizace hodnocení znamená i **individualizaci např. v odstupňování náročnosti úkolů podle schopností a výkonu konkrétního žáka** tak, aby nebyl dlouhodobě konfrontován se svou neúspěšností, ale byla posílena jeho motivace k dalšímu učení.

DALŠÍ MOŽNOSTI HODNOCENÍ

Využívání bodů, procent apod. umožňuje oproti klasickému známkování **jemnější rozlišení**, je **výstižnější**, přináší **přesnější výstupy** – vždy ale musí být žákům i rodičům **jasné (nejlépe předem) maximální bodové hodnocení, rozsah bodového nebo procentuálního hodnocení jednotlivých úkolů** (např. podle náročnosti). Stejně tak pravidla pro případný převod na známky je nutné stanovit předem.

KOMBINACE ZNÁMKY SE SLOVNÍM HODNOCENÍM

Pro žáky s SPU se jako **výhodnější** jeví **kombinace známky se slovním hodnocením**, a to nejen **při výročním hodnocení** (např. v předmětech, do kterých se porucha nejvíce promítá), ale i **při průběžném hodnocení**. Lze využívat doplňující slovní komentáře (např. „Spočítal jsi správně všechny příklady v oboru do 10.“). Žák i rodiče ale vědí, že je to pouze aktuální dílčí dovednost (za kterou můžeme žáka ocenit), i když ostatní žáci již počítají v oboru do 20.

Takový způsob hodnocení je výstižnější, daleko lépe umožňuje vyjádřit míru osobního pokroku žáka. Je výhodnější i z hlediska motivace těchto žáků k překonávání překážek a k jejich dalšímu vzdělávání. Umožňuje konkrétně formulovat doporučení pro další vzdělávání.

ÚPRAVA PODMÍNEK

Většina žáků se specifickými poruchami chování **potřebuje úpravu podmínek** pro svou činnost (liší se podle stupně podpory). Cílem není vylepšovat žákovo hodnocení, ale poskytnout mu prostor pro to, aby mohl projevit své skutečné znalosti a dovednosti. Úpravu podmínek je vhodné i zaznamenat (např. je poskytnuto předepsané zadání, hodnoceno pouze to, co žák stihl vypracovat; rozsah práce zkrácen o jednu polovinu, poskytnut čas

navíc o 10 minut, předložena doplňovací forma, umožněna delší kontrola práce, poskytnuta dopomoc prvního kroku, u ústního ověřování poskytnut čas na přípravu, promyšlení...).

SEBEHODNOCENÍ

Aktivní zapojení žáka do procesu hodnocení, učení sebehodnocení a dovednost jeho využívání vede k větší zodpovědnosti a vyššímu morálnímu postoji. Sebehodnocení žáka by mělo být doplněno pohledem pedagoga, aby se více blížilo objektivitě. Žák je tak postupně veden k reálnějšímu sebehodnocení. Žák se v rámci sebehodnocení učí identifikovat vlastní chyby, uvědomovat si jejich důsledky a hledat cesty k jejich nápravě, uvědomovat si i svoje úspěchy.

Sebehodnocení může probíhat ve formě porovnání práce žáka se vzorem, se zadanými kritérii apod., verbálním vyjádřením, formou dotazníku, vyznačením na hodnotící škále, formou volného psaní, obrázků, grafických symbolů apod.



Na konci 2. ročníku žák s výraznou a silnou specifickou poruchou učení – dyslexií – již ovládl plynulé čtení otevřených slabik a dvojslabičných slov tvořených otevřenými slabikami. Tato dovednost byla zahrnována do hodnocení, žák byl hodnocen z hlediska této zvládnuté dovednosti čtení. Uzavřenou slabiku postřehoval s delším časovým intervalem, rychlost čtení proto nebyla hodnocena. Slova se shluky souhlásek zvládal číst pouze s dopomocí, a proto chybně čtená slova nebyla zahrnována do hodnocení. Do hodnocení nebylo rovněž zahrnováno celkové porozumění čtenému textu, protože žák četl pouze s částečným porozuměním čtenému textu. Do dalšího ročníku postupoval žák s individuálním plánem zaměřeným na nácvik plynulého postřehování uzavřených slabik, čtení slov s uzavřenými slabikami, čtení kratších slov se souhláskovými shluky, tréninkem čtení s porozuměním. Používal počítačový program ABC do školy a publikaci Když dětem nejde čtení II. Při hodnocení bylo využito jednak kritériálního hodnocení (žák byl hodnocen podle pro něj nastaveného kritéria) a hodnocení formativního, kdy byl průběžně hodnocen podle svých aktuálních dovedností. Při závěrečném hodnocení byl hodnocen slovně. ■

4.10.2 HODNOCENÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI CHOVÁNÍ

Opatření spočívá v užívání takových **způsobů hodnocení, které povedou k eliminaci negativních dopadů specifické poruchy chování na školní výkonnost žáka**. Nejedná se tedy o neobjektivní nadhodnocování nebo naopak, cílem je **posoudit skutečné znalosti a dovednosti žáka nezkrácené projevy poruchy**. Součástí tohoto opatření je nejen hodnocení chování žáků, ale i **sebehodnocení** žáků. Oceňujeme rovněž **snahu žáků o překonávání obtíží** a ovládnutí svého chování. **Hodnocení** by mělo být **odrazem toho, nakolik žák dosahuje znalostí a dovedností v rámci svých možností, zda dochází**

k maximálnímu využití vzdělávacího potenciálu žáka (avšak ne za každou cenu, nýbrž s ohledem na jeho individuální schopnosti a možnosti). Hodnocení **není zaměřeno pouze na výsledek učení, ale i na proces učení.**

Zařazení podpůrných opatření do jednotlivých stupňů se bude lišit zejména **mírou uplatňování a rozsahem realizovaných opatření. Formy hodnocení mohou prolínat všemi stupni podpůrných opatření** (např. slovní hodnocení).

KONKRÉTNÍ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Ze zkušeností z praxe doporučujeme **k práci dítěte poznamenávat konkrétní opatření, která učitel při výuce nebo i samotném hodnocení realizuje** (i pro informaci rodičům, případně i pro školní inspekci apod.) – např. pod diktát poznamenat, že byl zkrácen o dvě věty, u matematických příkladů dopsat, o kolik byl dítěti prodloužen čas, apod.

MOŽNOST OPRAVY

Možnost opravy

V případě neúspěchu poskytneme **možnost opravy** (žák často zbytečně chybí v důsledku výkyvů pozornosti nebo výkonnosti, impulzivity). U slabších poruch můžeme žáka např. jen navést na chybu a umožnit prostor pro opravu. Můžeme též žákovi poskytnout např. napsání náhradní, opravné práce. U těžších poruch můžeme při písemném ověřování využít u specifické chybovosti následné ústní doověření jeho znalostí a teprve poté práci ohodnotit.

ROZBOR CHYBOVOSTI

Rozbor chybovosti

Při způsobu **hodnocení zaměřeném na rozlišení typů chyb** je nutné **odlišit specifické chyby** plynoucí z poruchy **od chyb ostatních**. Využíváme-li hodnocení klasifikačním stupněm, mělo by být pokud možno **doplněno i konkrétním komentářem, nosnou informací** (co se zlepšilo, co se daří, v čem konkrétně žák aktuálně nejvíce chybí, na co je potřeba se zaměřit apod.). Při hodnocení pak **zohledňujeme specifickou chybovost různými způsoby** s přihlédnutím k dalším okolnostem (stupeň poskytované podpory, typ úlohy, přístup žáka apod.) – specifické chyby do hodnocení nezahrnujeme. Výkon ohodnotíme až po upozornění na chybu a poskytnutí prostoru pro opravu, umožníme delší čas na kontrolu, využijeme následné ústní doověření jeho znalostí a teprve poté ohodnotíme, u lehčích poruch umožníme napsání opravné práce apod.

Příklady specifické chybovosti:

- chybovost pramenící z **výkyvů ve výkonnosti** – jedná se často o zjevné, nápadné výkyvy ve výkonnosti – třeba i v tomtéž učivu (žák např. jeden den zvládne učební látku bez obtíží, druhý den v ní nepochopitelně chybí);
- chybovost pramenící z **kolísající pozornosti** – žák např. nedoře celé zadání, přečte nebo opíše jinak (96 – 69, udělej – nedělej, označ správné – nesprávné škrtni – neškrtej apod.), zapíše chybně do doplňovačky, do jiného sloupce, řádku apod.; přehlédne, vynechá, přeskočí, neotočí list..., nepostřehne změnu algoritmu (např. při počítání poplete znaménka – místo dělení násobí);

- chybovost pramenící z **impulzivitu, nepromyšlenosti** (např. vyhrkne odpověď zcela bez rozmyslu, začmárá správnou odpověď, „zmatkuje“, udělá něco zcela obráceně, chybně si vyloží zadání, reaguje pouze na část pokynu);
- chybovost pramenící z **dezorganizovanosti** – např. zapomene zaznamenat odpověď nebo vykonat dílčí úkol, vynechá jednu z otázek, přestane se orientovat ve vlastním postupu, postup náhle změní (např. v průběhu písemného sčítání začne odečítat), zapomene, jak má postupovat (případně i co je cílem postupu, což je velmi časté např. v matematice při řešení slovních úloh), nedodrží pořadí, ztrácí se v textu, v zadání, nedoposlechne nebo nedočte instrukci; vykoná něco jiného;
- chybovost pramenící z **oslabené krátkodobé paměti** – žák si nepamatuje instrukci, zadání; v matematice si nepamatuje čísla, která má počítat – nejen při tzv. pětiminutovkách, kdy je závislé na sluchové krátkodobé paměti, ale zapomíná i počítaná čísla při mezikrocích (např. mezisoučtech), zapomene i pracovní postup apod.; nemůže si vzpomenout na pojmy (nepohotová výbavnost pojmů – místo toho používá vyplňovací slova „to, to..., tamten...“);
- chybovost pramenící z odlišného **vnímání a myšlení** – myslí a vnímá „jinak“ – pak i odlišně zareaguje, vyloží si jiným způsobem pokyn, zadání apod.;
- u žáků s hypoaktivitou se přidává ještě chybovost pramenící z **pomalého osobnostního tempa** – např. delší reakční doba jak při ústním ověřování (potřebuje více času na rozmyšlení, ale i vlastní interpretaci), tak při písemné práci (nestačí ji vypracovat včas, nebo ji vypracuje, ale na úkor kvality).

Hodnocení
výsledku i postupu

HODNOCENÍ VÝSLEDKU I POSTUPU

Posuzujeme nejen konečný výsledek, ale i jednotlivé kroky, které k tomuto výsledku vedly. U žáků se specifickou poruchou chování by hodnocení zaměřené pouze na výsledek mohlo být značně demotivující – zejména žáci, kteří se v důsledku výkyvů pozornosti dopouštějí tzv. zbytečných chyb, by málokdy měli šanci na výborné hodnocení. Nemělo by být shodně hodnoceno, když např. jeden žák dostane pětku, protože vůbec neví, jak má slovní úlohu vyřešit – stejně jako jiný žák, který postupoval správně, ale chyboval ve výpočtu tím, že zaměnil čísla, operační znaménka nebo vynechal mezikrok či se „ztratil“ v řešení postupu slovní úlohy, i když řešení znal.

Oceňování vy-
naloženého úsilí

OCEŇOVÁNÍ VYNALOŽENÉHO ÚSILÍ

Je potřeba si uvědomit, že žáci se specifickými poruchami chování musejí často vynaložit **větší úsilí, aby dosáhli výsledků odpovídajících jejich schopnostem a znalostem, dovednostem.** Proto je potřeba **oceňovat i vynaložené úsilí, projevenou snahu** (např. ústní formou – často je chválíme za snahu, za dílčí pokrok, slovním komentářem pod vypracovanou úlohou, u menších dětí využitím motivačních razítek, u starších tzv. emotikonů apod.).

Častější
zpětná vazba

ČASTĚJŠÍ ZPĚTNÁ VAZBA

V rámci předcházení zbytečné chybovosti a včasné korekce nesprávného postupu, vykonání jiné činnosti, ale i psychického posilňování apod. je potřeba poskytovat žákům se specifickými poruchami chování **častější zpětnou vazbu.** Její forma a intenzita se

budou lišit podle stupně poskytované podpory. Např. **neverbální forma – pokynutí, úsměv, gesto; verbální forma** – stačí jen **stručná vyjádření** („Postupuješ správně, takhle pokračuj.“; případně i **korektivní informace** – „Nezapomeň, že sčítáš!“).

Zpětnou vazbu nemusí žákovi poskytovat pouze učitel sám, ale může se na ní aktivně podílet i žák, např. i porovnáním vlastní práce s modelovou prací, s předem stanovenými kritérii, se svými předchozími pracemi apod.

FORMY HODNOCENÍ

Formy hodnocení

Formativní – zpětnovazební – hodnocení dává žákovi se specifickou poruchou chování hodnotící informaci (zpětnou vazbu) o tom, na co má zaměřit pozornost, aby se jeho učení zlepšilo. Žák dostává informace o vlastním pokroku vůči sobě samotnému, jeho výkonnost ani chybovost se neporovnávají s ostatními spolužáky. **U žáků se SPUCH je tato forma hodnocení velmi důležitá**, protože je i nezastupitelným **zdrojem informací pro reedukační proces**.

Sumativní hodnocení u žáků s SPCH by se mělo zaměřovat na získání a propojení informací z více zdrojů – nejen z výsledků shrnujících prací, ale např. i z prezentací žáka, referátů, jeho nápadů, příspěvků, aktivní účasti apod. Zejména pro žáky s SPCH je tato forma hodnocení optimální, protože jejich výkony bývají poznamenány někdy až nepochopitelnými výkyvy, často také dosahují dobrých výkonů v průběhu školního roku a selžou až v „důležitých“ zkouškách (např. ve čtvrtletních nebo pololetních pracích), což jim zhorší doposud dobrý prospěch.

Základem **normativního hodnocení** je porovnávání se vztahovou normou – vliv tak může mít celková úroveň žáků ve třídě (případně v paralelních třídách dané školy). To může vést k rozdílným nárokům při hodnocení v jednotlivých třídách, školách. Normativní hodnocení více „svádí“ ke vzájemnému porovnávání výkonů mezi jednotlivými žáky, pro žáky s SPUCH se jeví jako nejméně optimální.

Další možností je **kriteriální hodnocení**. Jeho podstatou je **porovnávání podle stanovených kritérií**. Ta by měla směřovat žáky k tomu, aby rozuměli tomu, co a proč se mají učit, aby si uvědomovali smysluplnost učení. Co se týče žáků s SPCH, v některých případech stačí pouze **uzpůsobit podmínky, umožnit využívání potřebných pomůcek** apod. a **uplatňovat shodná kritéria jako u žáků bez SPCH**, jindy je ale potřeba **kritéria upravit** nebo **vytvořit specifická kritéria hodnocení**, např.:

- pro žáka s lehčí formou dysgrafie platí všechna kritéria, pouze zmírníme posuzování u kritéria týkajícího se kvality provedení;
- po uzpůsobení podmínek (např. zkrácení rozsahu písemné práce, poskytnutí vyšší časové dotace apod.) využíváme při hodnocení všechna stanovená kritéria;
- při kriteriálním hodnocení respektujeme podpůrná opatření, která se týkají hodnocení (tj. řídíme se stanovenými kritérii, do hodnocení ale nezahrnujeme např. specifické chyby, zkrácené porozumění zadání, chybovost vzniklou v důsledku výkyvů pozornosti apod.).

SLOVNÍ HODNOCENÍ

Slovní hodnocení je používáno běžně jako **průběžná verbální forma hodnocení během vyučování**. **Písemné slovní hodnocení** lze také průběžně používat jako **komentáře k práci žáka, popis splnění úkolu vzhledem k předem nastaveným kritériím, popis vývoje dovedností a kompetencí**. Slovní hodnocení by nemělo být směřováno na hodnocení vlastností a schopností žáka, ale na **popis průběhu a výsledků jeho školní práce s přihlédnutím k jeho možnostem a schopnostem**. Tím se stává slovní hodnocení daleko více **individuální formou hodnocení** a je tedy **vhodné i pro žáky se specifickými poruchami chování**.

Slovní hodnocení by nemělo:

- omezovat se pouze na hodnocení míry a kvality v oblasti získávání a osvojování informací, je třeba brát v potaz vliv žákovy poruchy na výkon a zohlednit toto při hodnocení, dát mu možnost opravy zbytečných chyb;
- používat podmiňovací způsob (např. „Kdyby ses lépe soustředil, dosahoval bys lepších výsledků.“);
- deformovat pravdu nebo být nepravdivé (proto musíme sdělit či napsat i negativní informace, což ale můžeme učinit šetrným způsobem, aby se nesnižovalo sebepojetí žáků);
- kritizovat to, co žák nemůže ovlivnit (např. neklid, nesoustředění, impulzivitu);
- obsahovat nekonkrétní výrazy – přídavná jména typu lepší, horší, dobrý, špatný... sama o sobě nic neříkají;
- znamenat pro dítě formu ohrožení (diskriminací, segregací, posměchem, trestem...).

Slovní hodnocení by naopak mělo:

- bezprostředně obsahovat uznání žáka; začínat vždy konstatováním úspěchu (nalézt alespoň jednu maličkost, která zasluhuje uznání);
- umožnit žákovi prožití úspěchu z dobře vykonané práce;
- podporovat touhu po kvalitním zvládnutí činnosti;
- při upozornění na neúspěchy a chyby ukázat možnosti a cestu k nápravě a vyjádřit víru, že toho žák může dosáhnout.

Slovní hodnocení by mělo být pravdivé a relevantní, zároveň by ale pochopitelně nemělo kritizovat to, co žák nemůže ovlivnit. V případě neúspěchů by mělo **ukázat možnosti k nápravě a využívat pozitivně orientovaná vyjádření**. Jistě všichni uznáme, že je neetické popisovat např. u žáka s těžkou vývojovou dysfázií, co vše mu v řečovém projevu dělá obtíže. Nebo u žáka s dětskou mozkovou obrnou nebudeme popisovat jeho neobratnost v tělesné výchově apod. Proto bychom měli při popisu aktuálního stavu (se zaměřením na možnost jeho ovlivňování do budoucna) volit **výrazy, které nevyznívají kriticky**. V žádném případě by ale nemělo být cílem zastírání reality, alibismus, zlehčování situace apod. Naopak **jde o vyjádření aktuálního stavu** přijatelnou formou.

INDIVIDUALIZOVANÉ HODNOCENÍ

Tento typ hodnocení je zaměřen na **individuální pokroky u jednotlivých žáků, na hodnocení vzhledem k individuální vztahové formě** (ve vztahu k sobě samému), na porovnávání jeho aktuálního výkonu s jeho předchozími výkony, mapování jeho vlastního pokroku bez ohledu na výkon ostatních. Žák dostává **průběžnou zpětnou vazbu ke své činnosti a jejím výsledkům**. Zejména u žáků se specifickými poruchami chování má tato forma hodnocení významnou **motivační funkci a usnadňuje tak překonávání překážek**.

Individualizace hodnocení znamená i **individualizaci např. v odstupňování náročnosti úkolů podle schopností a výkonu konkrétního žáka** tak, aby nebyl dlouhodobě konfrontován se svou neúspěšností, ale aby byla posílena jeho motivace k dalšímu učení. Jako podklad k individualizovanému hodnocení nám může sloužit žákovské portfolio.

DALŠÍ MOŽNOSTI HODNOCENÍ

Využívání bodového nebo procentuálního hodnocení apod. umožňuje oproti klasickému známkování **jemnější rozlišení, je výstižnější, přináší přesnější výstupy** – vždy ale musí být žákům i rodičům **jasné (nejlépe předem) maximální bodové hodnocení, rozsah bodového nebo procentuálního hodnocení jednotlivých úkolů** (např. podle náročnosti). Stejně tak pravidla pro případný převod na známky je nutné stanovit předem. Pro mladší žáky je vhodné využít i vizualizace tohoto hodnocení, v případě procentuálního hodnocení např. tzv. koláčového grafu s výřezy napodobujícími koláč, u bodového hodnocení vizualizaci žebříku, stupnici teploměru apod.

KOMBINACE ZNÁMKY SE SLOVNÍM HODNOCENÍM

Pro žáky s SPCH se jako výhodnější jeví kombinace známky se slovním hodnocením, a to nejen **při výročním hodnocení** (např. v předmětech, do kterých se porucha nejvíce promítá), ale i **při průběžném hodnocení**. Lze využívat doplňující slovní komentáře (např. „Spočítal jsi správně všechny příklady v oboru do 10.“). Žák i rodiče ale ví, že je to pouze aktuální dílčí dovednost (za kterou můžeme žáka ocenit), i když ostatní žáci již počítají v oboru do 20.

Takový způsob hodnocení je výstižnější, daleko lépe umožňuje vyjádřit míru osobního pokroku žáka. Je výhodnější i z hlediska motivace těchto žáků k překonávání překážek a k jejich dalšímu vzdělávání. Umožňuje konkrétně formulovat doporučení pro další vzdělávání.

Úprava podmínek

Většina žáků se specifickými poruchami chování **potřebuje úpravu podmínek** pro svou činnost (liší se podle stupně podpory). Cílem není vylepšovat žákovo hodnocení, ale poskytnout mu **prostor pro to, aby mohl projevit své skutečné znalosti a dovednosti**.

Úpravu podmínek je vhodné i zaznamenat (např. poskytnuto předepsané zadání, hodnoceno pouze to, co žák stihl vypracovat; rozsah práce zkrácen o jednu polovinu, poskytnut čas navíc o 10 minut, předložena doplňovací forma, umožněna delší kontrola práce, poskytnuta dopomoc prvního kroku, u ústního ověřování znalostí poskytnut čas na přípravu, promyšlení...).

SEBEHODNOCENÍ

Aktivní zapojení žáka do procesu hodnocení, učení sebehodnocení a dovednost jeho využívání vede k větší **zodpovědnosti a vyššímu morálnímu postoji**. **Sebehodnocení žáka** by mělo být **doplněno pohledem, zpětnou vazbou pedagoga, aby se více blížilo objektivitě**. Žák je tak **postupně veden k reálnějšímu sebehodnocení**. Žák se v rámci sebehodnocení **učí identifikovat vlastní chyby, uvědomovat si jejich důsledky a hledat cesty k jejich nápravě, uvědomovat si i svoje úspěchy**.

Sebehodnocení může probíhat **ve formě porovnání práce žáka se vzorem, se zadanými kritérii apod., verbálním vyjádřením, formou dotazníku, vyznačením na hodnoticí škále, formou volného psaní, obrázků, grafických symbolů apod.**



Třídní učitelka dívky ze 4. třídy ZŠ nadiktovala žákům jako diktát text, který jim zadala den předtím ve škole jako doplňovací cvičení a ještě i jako domácí úkol. Dívka s diagnostikovaným syndromem ADHD den předtím v doplňovacím cvičení neměla výraznější problém. V diktátu bylo ale velké množství chyb, chyběla diakritika, některá písmenka a byly tam i nesmyslné pravopisné chyby – že se po „r“ píše „y“ věděla, ale měla ho v diktátu špatně, a ještě se divila, proč se na to paní učitelka ptá. „Jako by neměla dobrý den, jako by to bylo jiné dítě,“ konstatovala učitelka a zároveň dodala, že dívka diktát nehodnotila, ale vyzkoušela ji ústně a ohodnotila podle ústního projevu velmi dobrou známkou.

Z výpovědi středoškolské učitelky hyperaktivního studenta: „Řekla jsem mu, ať si udělá napřed stručné výpisky z odborného textu, poté si sestaví osnovu a podle ní pak začne psát svůj článek. Přinesl si výpisky z domova – ale vypadalo to, jako kdyby opsal celý článek, měl toho strašně moc. Tvrdil mi, že si vypsal to nejdůležitější, ale že mu připadalo vše důležité a zajímavé. Tak jsem mu řekla, ať se to pokusí zestručnit a hlavně ať se pustí do té osnovy jako ostatní. Přišla jsem k němu za dvacet minut a byla v šoku: totální chaos, zestručnit to v podstatě nedokázal, a osnova – to bylo páté přes deváté, nedokázal to ani časově, natož obsahově sestavit. Jako kdyby vůbec nevnímal, co je důležité a co ne. Navíc tam měl spoustu opravdu zbytečných chyb: buď chyběly háčky a čárky nad písmeny, nebo byly úplně jinde a také ta íčka – přitom vím, že pravopis ovládá; když se ho zeptám na zdůvodnění, vždy odpoví bezchybně. Když jsem mu pak řekla, ať si chyby opraví, otázel se jaké, že tam žádné nevidí. Pak občas nějakou našel. Tak jsme začali postupovat po krocích – první věta, třetí slovo – co tam chybí; druhá věta, páté slovo, podle jakého vzoru se píše i atd. Společně jsme to pak zvládli.“

HODNOCENÍ CHOVÁNÍ U ŽÁKŮ S SPCH

Hodnocení chování u žáků s SPCH není snadnou záležitostí. **Primární projevy poruchy** (psychomotorický neklid, kolísání koncentrace pozornosti a impulzivita) **se do hodnocení nezahrnují**, syndrom ADHD je vrozený a žák za jeho projevy nemůže, nečiní problémy záměrně, nedělá to „naschvál“ a zpočátku své chování ani nedokáže adekvátně ovlivnit. Stálé poznámky v žákovské knížce (jak se s nimi v praxi někdy setkáváme) typu „Nesoustředí se, nedává pozor...“ jsou v podstatě zbytečné, protože žák, který má poruchu pozornosti, se nebude soustředit a nebude dávat pozor, protože prostě má poruchu pozornosti. Nicméně čím je starší, učí se pomalu ovládat své chování pomocí volných mechanismů a do určité míry pak už své chování ovládnout dokáže. To ale závisí i na síle a závažnosti poruchy – „úspěchy“ jsou ryze individuální, nelze srovnávat žáky s poruchami pozornosti mezi sebou a paušalizovat, že např. v páté třídě už se musí umět ovládat a soustředit. Každý žák s SPCH je svým způsobem originální a u některých se očekávaný „úspěch“ dostaví dříve, u některých později. Jen je nutné mít na mysli, že postup při nácviku používání volných mechanismů je mnohem pomalejší než u žáků bez poruchy. Postupujeme zde doslova po malých krůčcích a leckdy, když už dosáhneme úspěchu, vlivem rychlé unavitelnosti žáka i působením biorytmů (dne, týdne, školního roku) můžeme dosaženou „metu“ opět načas ztratit.

Výkonnost žáků s SPCH je značně výkyvová. To je nutné mít na mysli i při **hodnocení jejich pokroků v chování.**

Využívat můžeme **bodovací systémy** – žák dostává „body“ za dobré chování, zvládnutí situace apod. Používají se tak, aby žáka nestresovaly, neměly by se také stát pro žáka nástrojem trestu. Způsob „bodování“ by měl většinou vyznít příznivě – **v počáteční fázi nácviku** proto **využíváme pouze „kladné“ bodování** (např. když se žákovi daří, posouvá horolezce, který šplhá na vrchol hory – když se naopak nedaří, horolezec zůstává na místě, nevrací se zpět). Bodovací hry je nutno **častěji obměňovat, aby na žáka měly motivační vliv** (příklady bodovacích systémů: horolezec /žák/ snažící se dosáhnout vrcholku hory, raketa letící do vesmíru, míč kutálející se do branky, běžec přibližující se k cíli apod.). Bodování musí být prováděno **pravidelně a důsledně**. Pracujeme-li s touto formou hodnocení správně, žák nás sám odmění zájmem o hru a snahou být úspěšný.

Žák má rovněž možnost sledovat průběžně své výsledky, což jej může alespoň částečně motivovat ke zlepšení chování. Např. když v prvních dvou hodinách bylo jeho chování hodnoceno negativně (minusem nebo negativním emotikonem u mladších žáků), má do konce vyučování možnost na svém chování „zapracovat“ tak, aby převážilo kladné hodnocení nad negativním.

Nechceme po žákovi, aby měl pouze samé „plusy“, ale vedeme jej k tomu, aby postupem času převažovaly. Žák by měl poznat, že to dokáže, že to jde. Tento systém je podstatně výhodnější než psaní poznámek do žákovské knížky nebo záznamníku – jedná se o **průběžný monitoring a průběžné hodnocení, které neobsahuje jen negativa, ale i pozitiva**, rodičům i dítěti dává **okamžitou zpětnou vazbu bez prodlení**. Někdy se totiž stává, že se o chování dítěte rodič dozvídá až se značným zpožděním – např. při čtvrtletním

hodnocení, při rodičovských schůzkách – a to je často již pozdě na nějaké zásahy a řešení. Navíc se dozvídá většinou spíše negativa.

Mimo motivační složky dávají bodovací systémy přehled o chování žáka a jeho pokrocích a mohou nám posloužit i jako **podklad pro hodnocení jeho chování**.

Bodovací systémy jsou ryze **individuální**. Žák nesoutěží, nesrovnává se s ostatními, ale sám se sebou. Bodovací systémy, ve kterých byli srovnáváni žáci navzájem, vedly u žáků s SPCH paradoxně k prohlubování pocitů nedostačivosti, selhávání vůči úspěšnějším a nemotivovaly je ke snaze o zlepšení. Proto jsou tyto bodovací systémy také soukromé, neveřejné. Je to zpráva o chování dítěte pro dítě samo, pro učitele a rodiče dětí.

Jak již bylo uvedeno, jako bodovací systém můžeme použít i **modifikace „Modrého života“ Jaroslava Foglara**, kde si žák zaznamenává vykonané určité formy vhodného, pozitivního chování za ten který den („každý den alespoň jeden dobrý skutek“), za splnění si vybarví modře jedno okénko.

Využít můžeme i tzv. BIOPSu PhDr. Zdeňka Riegra (Biopsychický kalendář), v němž žák sám hodnotí, jak se mu ten který den povedl – podle své vlastní volby vybarvuje okénka, užívá „usměváčky“ – „smajlíky“ nebo hodnotí plus a minus. Vždy je sledován určitý jev, např. zda se žákovi podařilo nemít ten den konflikty s ostatními dětmi, nezapomněl pomůcky na vyučování, byl připraven na výuku apod.

Je ale třeba si uvědomit, že **rizikem bodovacích systémů** je, že se může **vytrácet vnitřní motivace** a žák danou činnost „plní“ jen proto, aby získal bod apod. (nikoliv proto, že chce uvědoměle měnit své chování). Proto bodovací systémy používáme především v situacích, kdy se nám nepodařilo najít vhodný nástroj vnitřní motivace. Bodovací systém je možné použít i u žáků, u kterých hrozí již větší výchovné obtíže, kde se nám nepodařilo uplatnit prvky vnitřní motivace (ztotožnění se, přijetí za své, zodpovědnost), a proto nám nezbývá než využívat motivace vnější, která je pochopitelně méně výhodná (podřízení se vnějšímu tlaku, autoritě, touze po odměně apod.). V případech, kdy se to nedaří, je lepší **přispívat k postupnému zvnitřnění i prostřednictvím vnější motivace** než ponechat žáka napospas jeho demotivaci.

U adolescentů již bodovací systémy nemusí v některých případech fungovat – je proto lepší s nimi uzavřít jakousi **dohodu o chování**, většinou **na základě oboustranných přijatelných kompromisů**.

K hodnocení chování žáků s SPCH můžeme využít i **kritéria hodnocení**, kdy **se zaměříme na určitý jev** (např. řešení konfliktů bez násilí) a **zaznamenáváme, zda a v jaké intenzitě se vyskytoval** (např. denně, několikrát týdně, nikdy). Záznamy si vedeme **dlouhodobě** a sledujeme, zda se žákovi daří své chování zlepšovat, a můžeme z nich vycházet při hodnocení chování. Pomohou nám v hodnocení, zda se dané negativní chování vyskytuje pouze občas, zda dochází k nějakým změnám či se jedná o závažnější problém.

K **hlavním zásadám poskytování zpětné vazby** v oblasti chování patří:

- **Přiměřenost nároků** – pokud se žák snaží, ale přesto se mu nedaří nároky splnit a získává pouze negativní hodnocení, nelze očekávat, že bude motivován zlepšit svoje chování.
- Nehodnocení ani neinterpretování – nehodnotíme chování žáka jako špatné, zlé opovržením hodné, ale pouze je **konkrétně, bez emocí popisujeme**. Nedáváme žákovi „nálepky“ (zlobivý, nepozorný, zlý apod.). Nesnažíme se také interpretovat jeho chování po svém, podsouvat mu významy, které nemá – žák to může cítit, vnímat či myslet zcela odlišně.
- Popisnost – používáme **popisný jazyk**, který je dětem srozumitelný a přístupný, je stručný a jasný.
- Konkrétnost – místo obecných formulací **konkrétně, jasně a stručně popíšeme problém, vhodné či nevhodné chování**.

Na počátku jsme uváděly, že **do hodnocení chování nezahrnujeme primární projevy poruchy**. Pokud však **chování žáka překročilo únosné hranice** (např. někomu ublížil nebo něco zničil, hrubě slovně či fyzicky napadl učitele apod.), **pak se takovými projevy musíme vždy zabývat, řešit je a pochopitelně i zahrnout do hodnocení**. Žák potřebuje okamžitou zpětnou vazbu, že jeho chování překročilo hranice a že situace bude řešena, aby si nezvykl, že negativní chování je tolerováno – pak by přirozeně měl tendenci je opakovat. Je ale vždy třeba brát v potaz, zda žák něco provedl **vlivem impulsu** (pak jeho chování můžeme hodnotit mírněji, s pochopením), nebo **zda se jednalo o úmysl**. Uvádět můžeme třeba příklad dopravní nehody, kdy řidič spáchal něco nechtěně, což je polehčující okolnost, ale i tak je potřeba, aby dal situaci do pořádku, napravil ji.

Uvědomujeme si, že v současné době, kdy bývá ve školních třídách poměrně vysoký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a kdy jsou pedagogové zahlcováni administrativou, není jednoduché realizovat odlišné metody hodnocení, které jsou na čas a často i invenci učitele mnohem náročnější než jednoduché „známkování“. **Berme tedy uváděné metody a formy hodnocení spíše jako možnost, kterou lze využít, aby bylo školní hodnocení u žáků se SPUCH objektivnější**. Přispějeme tím nejen k rozvoji jejich vědomostí a dovedností, ale leckdy i k **jinému pohledu učitele na žáky se SPUCH** a k **optimálnímu formování jejich osobnosti pro další život**. ■

4.11 POMŮCKY

V současné době je na trhu poměrně velké množství pomůcek pro žáky se specifickými poruchami učení a chování, ať už se jedná o pomůcky využitelné při běžné práci při výuce nebo o reedukační pomůcky. Proto dále uvádíme jen základní a běžně využívané pomůcky.

PŘÍKLADY POMŮCEK A PRACOVNÍCH MATERIÁLŮ PRO SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ:

Pro dyslexii

PRO DYSLEXII

Pomůcky:

- čtecí okénka
- čtecí záložky (i s výřezem)
- zábavné čtecí záložky (autíčko, parník, lodička, kočárek)
- barevné záložky a fólie
- postřehovací slabiky
- ilustrované slabiky
- slabiky s obrázky pro žáky a učitele
- obrázková puzzle abeceda
- demonstrační skládací abecedy
- dřevěná písmena
- písmenkové tapety
- koberce s písmeny
- Magpad – abeceda
- Šeptafon
- Logico Piccolo

Pracovní materiály:



BALHAROVÁ, Kamila. *Fíovo čtení*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-584-9.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Čteme se skřítkem Alfrédem: čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0004-6.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Cvičné texty pro pomalejší čtenáře*. Benešov: Blug, 2006. ISBN 80-7274-948-X.

SVOBODA, Pavel. *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení: oční pohyby, rozlišování znaků a písmen*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-905-7.

ŠTĚRBOVÁ, Ludmila a Olga ZELINKOVÁ. *Čtení mě baví I – Zachráněná vrána, myš a lev*. Praha: DYS, 2018. ISBN 80-902065-6-5.

ŠUP, Rudolf. *Učíme se číst s porozuměním pro 5. ročník základní školy*. Praha: Rudolf Šup, 2000. ISBN 80-238-6078-X.

ŠUP, Rudolf. *Učíme se číst s porozuměním: pro žáky 2. až 5. ročníku základní a obecné školy*. Praha: Rudolf Šup, 2001. ISBN 80-238-8070-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky III – Cvičení sluchové analýzy a syntézy*. Praha: DYS, 2012. ISBN 80-902065-4-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky VI – Cvičení pravo-levé orientace*. Praha: DYS, 2012. ISBN 80-902065-2-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky V – Čtenářské tabulky*. Praha: DYS, 2011. ISBN 80-902065-5-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Hrajeme si s písmeny – Rozlišování hlásek*. Praha: DYS, 1997.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky IV – Rozlišování b-d-p*. Praha: DYS, 2003. ISBN 80-902065-7-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky I – Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek*. Praha: DYS, 2012. ISBN 80-902065-1-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni. Rozlišování sykavek. Cvičení pro dyslektiky II*. Praha: DYS, 2010. ISBN 80-902065-3-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Čtení mě baví II – Přelet Atlantiku, Martinův sen*. Praha: DYS, 2007. ISBN 80-86255-1-8.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Krátké texty pro čtenáře*. Stařeč: Infra, 2010.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Krátké texty pro čtenáře II*. Stařeč: Infra, 2012.

PRO DYSGRAFII

Pro dysgrafii

Pomůcky:

- podložky pro správnou polohu psací předlohy, ruky a těla
- podložka pro správný sklon písma
- protismyková podložka
- masážní předměty do ruky (kuličky, tyčinky, válečky, senzorické míčky)
- „koule“ na kreslení
- různé druhy násadek na psací náčiní (pryžové, plyšové), nástavce
- trojhranné pastelky, tužky, fixy, psací náčiní
- tužky a pastelky s výřezy
- tvarovací drátky
- sešity s pomocnými linkami, písanky pro nácvik Comenia skript
- sešity se širší liniaturou, čtverečkové

Pracovní materiály:



BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Richard ŠMARDA. *Jedním tahem: uvolňovací grafomotorické cviky*. Praha: DYS-centrum Praha, 2009. ISBN 978-80-904494-6-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Co si tužky povídaly: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 4 do 6 let. 2. díl. 2. vydání*. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1273-5.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Mezi námi pastelkami: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 3 do 5 let. 1. díl*. Brno: Computer Press, 2005. ISBN 978-80-251-0809-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Na návštěvě u malíře: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 5 do 7 let. 3. díl. 5. vydání*. Brno: Edika, 2019. ISBN 978-80-266-1372-5.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Čáry máry: pracovní sešit pro rozvoj grafomotoriky*. 3. vyd. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2009. ISBN 978-80-7311-109-0.

NOVOTNÝ, Michael. *Šimonovy pracovní listy*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-855-5.

PILÁŘOVÁ, Marie. *Šimonovy pracovní listy: Grafomotorická cvičení*. 6. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0464-0.

SVOBODA, Pavel. *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní: k výuce psaní, domácí přípravě školáků a ke vzdělávání dětí s dysgrafií*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0685-9.

VALACHOVÁ, Daniela a kol. *Tečka a čárka – Hra s tužkou*. Stařeč: Infra, 2010.

Grafomotorická cvičení – Klauni, Stírací pracovní sešit.

Hrátky s fixou – kreslení a psaní (průprava k psaní zábavnou obrázkovou formou (dostupné z: www.oskola.cz).

Hrátky s fixou – jednotahy (dostupné z: www.oskola.cz).

PRO DYSORTOGRAFII

Pro dysortografii

Pomůcky:

- interaktivní trojdimenzionální pomůcky pro český jazyk
- Kufřík 1. pomoci v českém jazyce
- bzučák pro rozlišování délek samohlásek
- Logico Piccolo
- motanice, pexesa
- měkčidla, hmatové destičky pro rozlišování měkkých a tvrdých slabik
- výukové koberce (např. Gramatický rozcestník, koberec Slovní druhy)
- interaktivní učebnice českého jazyka s manipulačními pomůckami
- sada razítek k vyjmenovaným slovům
- obrázkové materiály k vyjmenovaným slovům

Pracovní materiály:



MICHALOVÁ, Zdeňka. *Barevná pravidla*. Beroun: Albra. 2014.

TOPIL, Zdeněk, Kristýna TUČKOVÁ a Dagmar CHROBOKOVÁ. *Pravopisné křížovky: pravopis*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2019. ISBN 978-80-7311-190-8.

RESLEROVÁ, Irena a Lenka PCHÁLKOVÁ. *Čeština – barevná gramatika*. Dubicko: INFOA, 2017. ISBN 978-80-7547-125-3.

Vyjmenovaná slova v obrázcích. Nakladatelství Didaktis, 2014.

Manipulační didaktická pomůcka DiPo®.

PRO DYSKALKULII

Pro dyskalkulii

Pomůcky:

- dřevěné kostky s čísly
- dřevěné hranoly
- počítací tyčinky
- miskové počítadlo
- deskové počítadlo
- Logico Piccolo
- karty a šablony pro činnostní učení
- karty na modelování z plastelíny na sčítání a odčítání
- „domečky“ pro rozklad čísel
- puzzle zlomky
- razítka zlomky
- voskové trojúhelníky

- pomůcky Montessori
- magnetická čísla, čísla na provázku

Pracovní materiály:



SCHEUERMANN, Karin a Meike WEISS. *Matika do kapsy – počítání z hlavy*. Praha: Mutabene, 2014. ISBN 978-80-87776-16-2.

KREČMER, Jan. *Matika do kapsy – počítání z hlavy*. Praha: Mutabene, 2015. ISBN 978-80-87776-19-3.

BLAŽKOVÁ, Růžena. *Matematická cvičení pro dyskalkuliky: soubor ověřených pracovních listů pro práci se žáky s dyskalkulií na I. stupni ZŠ*. Stařeč: Infra, 2013. ISBN 978-80-86666-44-0.

KASLOVÁ, Michaela. *Barevná matematika pro třetíáky*. Praha: SPN, 1999. ISBN 80-7235-072-2.

LARGE, Tori. *Barevná matematika pro starší žáky ZŠ a pro SŠ*. Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-00-01576-5.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Předčíselné představy*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna Brno. 2004

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Orientace v čase*. Praha: DYS-centrum Praha, 2010. ISBN 978-80-904494-1-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Orientace v prostoru a čase pro děti od 5 do 7 let: kdy to bylo, kde se stalo, medvídek již nebloudilo*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0078-7.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Číselná řada do 100*. Praha: DYS-centrum. 2019. ISBN 978-80-904494-4-2

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Číselná řada do 1000. 1. díl*. Praha: DYS-centrum. 2017.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Číselná řada do 1000. 2. díl*. Praha: DYS-centrum. 2017.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Struktura čísla od 1 do 10*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna Brno. 2004

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Počítání soba Boba: cvičení pro rozvoj matematických schopností a logického myšlení*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0558-4.

NEVĚČNÁ, Alena a Jiří NEVĚČNÝ. *Šikulka Kája – Hravé počítání do 20*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4439-1.

NEVĚČNÁ, Alena a Jiří NEVĚČNÝ. *Šikulka Kája – Hrátky s čísly*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4859-7.

KOŘEN, Jan. *Hry v počtech pro 1. ročník*. 2. vyd. Brno: Nová škola, 2011. ISBN 978-80-7289-245-7.

Vzdělávací hra Matematika v kostce od Pygmalion Amos.

Výukové softwary, např.:

- Včelka
- ABC do školy
- Chytré dítě
- Pavučinka
- Pravopisné křížovatky
- Dys-Com
- Objevitel

Výukové softwary

PŘÍKLADY POMŮCEK PRO ŽÁKY S SPCH:

PRO PODPORU POZORNOSTI

Pro podporu pozornosti

Pomůcky:

- relaxační míčky (látkové, pěnové, molitanové, gumové se speciální úpravou, akupresurní, gelové, z přírodního kaučuku)
- posilovací a masážní kroužky, předměty (např. ve tvaru chobotnice)

Pracovní sešity a materiály pro nácvik pozornosti:



MICHALOVÁ, Zdeňka. *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti* 2. vyd. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2013. ISBN 978-80-7311-137-3.

REZKOVÁ, Vlasta. *Cvičíme paměť: soubor pracovních listů nejen pro děti*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010. ISBN 978-80-25490-64-8.

REZKOVÁ, Vlasta, Lenka TUMPACHOVÁ a Olga ZELINKOVÁ. *Koncentrace pozornosti*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2004.

Karetní hra Pexetrio, výrobce Betexa.

Pro usměrňování
hyperaktivity,
pohybové uvolnění

PRO USMĚRŇOVÁNÍ HYPERAKTIVITY, POHYBOVÉ UVOLNĚNÍ

Pomůcky:

- kruhy na točení
- podložky na skákání panáka
- balanční disky, balanční prkna pro nácvik rovnováhy, balanční „chodidla“
- gymnastické míče
- síť k prolézání
- „barevné kameny“
- manipulativní hry na stěnu
- hrací koberce – např. dopravní, s písmeny, 3D
- relaxační míčky, posilovací kroužky apod.
- hlavolamy
- antistresové kostky

Pro nácvik sociálních
kompetencí

PRO NÁCVIK SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ

Pracovní materiály:



STRAUSSOVÁ, Romana, Monika KNOTKOVÁ a Ivana MÁTLOVÁ.
Obrázkový slovník sociálních situací pro děti s poruchou autistického spektra. Praha: Pasparta, 2015. ISBN 978-80-905993-2-1.

BOŘKOVCOVÁ, Magdalena. *Děti spolu: kreslené příběhy pro rozvoj sociálních dovedností.* Praha: Pasparta, 2019. ISBN 978-80-88290-41-4.

- Emušáci
- Emoční schéma
- koberec Emoce (s metodickým listem)
- Bum do krtka (hra na rozvoj pozornosti a pohotovosti)

Pro organizaci času,
postupu práce

PRO ORGANIZACI ČASU, POSTUPU PRÁCE

- myšlenkové mapy
- motivační kalendáře
- rodinné plánovače
- školní, denní a týdenní režimy
- procesuální schémata

Podrobnější seznam pomůcek s odkazy na výrobce a dodavatele, který je průběžně aktualizován, lze nalézt na <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10466> (Seznam pomůcek a učebních materiálů, Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch chování, Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení). ■

4.12 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ JINÉHO DRUHU

Mezi podpůrná opatření jiného druhu lze zařadit i **práci s třídním kolektivem**, ve kterém se vyskytují žáci se specifickými poruchami učení a chování.

U žáků se **specifickými poruchami učení** se učitelé často setkávají s problémem, **jak vysvětlit ostatním žákům, že žáci s těmito poruchami mají trochu odlišné podmínky pro práci než ostatní žáci** – nepíší např. celé diktáty, dostávají doplňovací cvičení, čtou kratší úseky textu, mají více času na práci apod. Vedeme proto žáky k tomu, že „nikdo není dokonalý“, každý z nás máme nějaký menší či větší problém a že žáci s SPU mají určité potíže s tím, aby mohli uspět při vyučování stejnými způsoby jako ostatní žáci, ale že mají větší šanci uspět, pokud jim podmínky určitým způsobem upravíme, protože jsou jinak stejně šikovní a chytří jako ostatní. Můžeme využít i příkladu dětí s jiným smyslovým či tělesným postižením, kterým také upravujeme podmínky a nikdo se tomu nediví a nikdo to nezpochybňuje. Problémy dětí s SPU jen nejsou tak viditelné jako u dětí s tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením. Vysvětlujeme také ostatním žákům, že žáci s SPU mají mnohem větší potíže s učením než oni – musí se více a déle učit, používat speciální pomůcky či učebnice, navštěvovat reedukační nácvik atd., což je mnohem více zatěžuje než ostatní žáky. Na jedné straně tedy pracujeme s ostatními žáky, aby pochopili, proč žáci s SPU „pracují jinak“, na straně druhé musíme poskytovat podporu žákům s SPU, aby se necítili „odlišní“, či dokonce vylučovaní z kolektivu. Podporujeme je v tom, v čem jsou úspěšní, a snažíme se ukázat tato pozitiva i ostatním žákům, aby byli tito žáci dobře začlenění do kolektivu.

U žáků se **specifickými poruchami chování** bývá ale často větší problém s jejich začleňováním do kolektivu v důsledku projevů jejich poruchy v chování (nevypočitatelnost, emoční nestabilita, impulzivní reakce, celková sociální neobratnost). V důsledku toho se jim nedaří zařadit se mezi ostatní, udržet si kamarády, zapojit se vhodným způsobem do hry apod. Mívají potíže s navazováním přátelských vztahů, mohou být ostatním žákům nepříjemní, ostatní je vnímají jako nestabilní, nepředvídatelné apod. Žáci s SPCH bývají také snadno manipulovatelní, naivní, nedokážou se bránit, zůstávají stranou nebo se naopak snaží strhnout na sebe pozornost za každou cenu (provokují, vnucují se, „šáskují“, slibují nespílitelné, nosí nebo slibují přinést dárky, vymýšlejí si). Proto může docházet k tendenci je nepřijímat, vyčleňovat z kolektivu. Na jedné straně proto **pracujeme s kolektivem třídy – můžeme využít třídnických hodin** nebo hodin rodinné či občanské výchovy, kdy se zaměřujeme na přijímání těchto dětí kolektivem třídy, na zlepšování vztahů, navazování sociálních kontaktů, na práci s emocemi. Můžeme využít tzv. sociálně psychologických her – např. Hry do kapsy (Neuman a Wagenknecht, 2000), Hry pro zvládání agresivity a neklidu (Šímanovský, 2008), Hry pomáhají s problémy (Šímanovský a Mertin, 1996) nebo publikace *Zvládání emočních problémů školáků* (Stuchlíková, 2005) či *Jak na žáky – Zvládání náročných situací ve třídě* (Tesařová, 2001). Na druhé straně **poskytujeme individuální podporu konkrétnímu** žákovi s SPCH a pracujeme na postupné změně některých stereotypů v jeho chování, které brání jeho začleňování.

Pokud se ale jedná o **závažné problémy**, které významně brání včleňování žáka do třídního kolektivu, což se často stává u kombinace specifické poruchy chování s poruchou učení,

je třeba již přizvání a **spolupráce s odborníkem**, který realizuje intervenční postupy při práci se třídou – školní psycholog, školní speciální pedagog – etoped, vyškolený metodik prevence či výchovný poradce. Lze využít i služeb metodika prevence z pedagogicko-psychologické poradny, pracovníky středisek výchovné péče či organizací poskytujících tuto činnost (např. Odyssea, Prev-centrum apod.). Důležitá je pak i individuální práce ze strany těchto odborníků se žákem zaměřená na sebepoznání, vyznání se ve svých pocitech, pohnutkách a vedení ke změně v chování a prožívání.

MOŽNOSTI ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKA S ADHD DO SKUPINY:

- snažit se o drobné začleňování po malých krůčcích;
- nenásilně, nenápadně posilovat prestiž žáka – poukazovat taktně na jeho kladné vlastnosti, dovednosti;
- nevyklučovat žáka ze společných akcí a aktivit (např. školní výlety, škola v přírodě – lze využít přítomnost rodiče);
- oceňovat konkrétní, pozitivní a vhodné momenty v chování žáka;
- celkově upevňovat přátelskou atmosféru ve třídě (žákům vysvětlujeme, že se nemusí se všemi kamarádit, ale musí je respektovat, chovat se k nim slušně);
- vést žáka k tomu, aby pracoval i sám na sobě (přeformulování nevhodných výroků, nácvik korekce nevhodných reakcí apod.).

TYPY HER NA ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKA DO KOLEKTIVU

(viz doporučená literatura):

- hry poznávací (děti mají možnost poznat se navzájem z různých úhlů pohledu),
- hry kooperativní,
- hry, ve kterých ostatní děti samy pocítí, jaké to je být vyčleněn z kolektivu,
- hry navozující uvolnění, zábavu, vstřícnou atmosféru.



BALHAROVÁ, Kamila. *Fíovo čtení*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-584-9.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6646-5.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Richard ŠMARDÁ. *Čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Praha: Albatros, 2012. ISBN 978-80-266-0004-6.

BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0520-3.

BUZAN, Tony. *Trénink paměti*. Praha: BizBooks, 2013. ISBN 978-80-265-0158-9.

CLOUD, Henry a John TOWNSEND. *Děti a hranice*. Praha: Návrat domů, 1999. ISBN 80-7255-002-0.

COOK, Patricia a Nancy O'DELL. *Neposedné dítě*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-899-7.

ČADOVÁ, Eva. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4615-8.

ČERNÁ, Marie. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-880-8.

ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce (učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity)*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0361-0.

DYLAN, Wiliam a Siobhán LEAHYOVÁ. *Zavádění formativního hodnocení (praktické techniky pro základní a střední školy)*. Praha: EDULAB, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2.

EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Když dětem nejde čtení (1., 2. a 3. díl)*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-7367-933-0.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

FISHER, Gary a Rhoda CUMMINGS. *Jak přežít s poruchami učení (rádce pro děti s SPU)*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0156-4.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5104-9.

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

HANSEN-ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-388-8.

HELMS, Wilfried. *Lépe motivovat, méně se rozčilovat*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-087-1.

HENDRIK, Simon. *Dyskalkulie. Jak pomáhat dětem, které mají početní potíže*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-104-2.

JIRUŠKOVÁ, Miluše. *Zábavné čtení nejen pro dyslektiky*. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1222-3.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?* Praha: D+H, 2007. ISBN 978-80-87295-18-2.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5347-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody práce s dětmi s ADHD především pro rodiče a vychovatele*. Praha: D+H, 2017. ISBN 978-80-87295-23-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení – dysgrafie*. Praha: D+H, 2016. ISBN 978-80-903869-9-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení – dyslexie*. Praha: D+H, 2011. ISBN 978-80-903869-7-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení – dysortografie*. Praha: D+H, 2017. ISBN 978-80-87295-10-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování*. Praha: D+H, 2017. ISBN 978-80-87295-25-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MÍKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-37.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

LISÁ, Elena a kol. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-746-6.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

MATEJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech*. Praha: Portál, 1991. ISBN 80-85282-00-3.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Cvičné texty pro nácvik plynulého čtení*. Benešov: BLUG, 2008. ISBN 978-80-7274-982-9.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Cvičné texty pomalé čtenáře*. Benešov: BLUG, 2006. ISBN 978-80-7274-948-X.

MERTIN, Václav, Lenka KREJČOVÁ a kol. *Metody a postupy poznávání žáka. Pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluver, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Dyslektická čítanka pro 1.–2. ročník: čítanka pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. 3. vydání. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2015. ISBN 978-80-7311-151-9.

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

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Dyslektická čítanka pro 4.–5. ročník: čítanka pro práci s dětmi nejen se specifickými poruchami učení*. 2. vydání. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2017. ISBN 978-80-7311-171-7.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Dyslektická čítanka pro 6.–7. ročník: čítanka pro práci s dětmi nejen se specifickými poruchami učení*. 2. vydání. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2017a. ISBN 978-80-7311-170-0.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Dyslektická čítanka pro 8.–9. ročník: čítanka pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. 3. vydání. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2016. ISBN 978-80-7311-168-7.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.

MUNDSON, Alison a Jon ARCELSUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-43-4.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

NEUMAN, Jan a Miloslav WAGENKNECHT. *Hry do kapsy VIII*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-984-4.

NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie. Specifické poruchy počítání*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2004. ISBN 978-80-7311-029-6.

NOVÁK, Tomáš. *Proč jsi stále tak neklidný?* Šlapanice: Era, 2003. ISBN 80-86517-62-4.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála, 2010. ISBN 978-80-901873-9-9.

OLLIER, Kate a Angela HORBDAY. *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-3781.

PACLT, Ivo a kol. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1426-4.

PORTMANNOVÁ, Rosemarie. *100 her pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí u dětí od 8 do 12 let*. Praha: Portál, 1999. ISBN 978-80-262-1296-0.

PREKOPOVÁ, Jiřina a Christel SCHWEIZEROVÁ. *Neklidné dítě*. Praha: Portál, 1994. ISBN 978-80-7367-351-2.

PREKOPOVÁ, Jiřina. *Malý tyran*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-589-9.

RIEFOVÁ, Sandra. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.

RIEFOVÁ, Sandra. *Nesoustředěné a neklidné dítě. Praktické postupy pro vyučování a výchovu*. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-728-2.

ROGGE, Jan Uwe. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 1996. ISBN 978-80-262-1152-5.

SERFONTAIN, Gordon. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-315-3.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole – východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1992. ISBN 978-80-7178-262-9.

STUHLÍKOVÁ, Iva (ed.) *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.

SVOBODA, Pavel. *Cvičení pro rozvoj čtení*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0196-0.

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Specifické poruchy učení*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7368-042-4.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7178-689-6.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Václav MERTIN. *Hry pomáhající s problémy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-93-3.

TAYLOR, John F. *Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti (rádce pro děti s ADHD a s ADD)*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0068-0.

TESAŘOVÁ, Martina a kol. *Jak na žáky. Zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-262-1047-4.

TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-71785-03-2.

VESTER, Frederic. *Myslet, učit se... a zapomínat?* Plzeň: Fraus, 2001. ISBN 978-80-85784-79-52.

VERDICK, Elisabeth a Marjorie LISOVSKIS. *Jak přežít, když mě všechno štve (rádce pro děti, které jsou vznětlivé a neumějí udržet emoce na uzdě)*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0595-1.

VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život I.–IV.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-352-9.

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele*. Praha: D+H, 2007. ISBN 80-9038-690-7.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Relaxace nejen pro děti s ADHD*. Praha: D+H, 2017. ISBN 978-80-903869-8-3.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Smyslové vnímání – metody reedukace specifických poruch učení*. Praha: D+H, 2018. ISBN 978-80-903579-9-0.

ŽÁČKOVÁ Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita. Zápory a klady ADHD v dospělosti*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0204-4.

Internetový zdroj:

Sestavování stabilních kooperativních skupin. *Metodický portál RVP – Modul Články* [online]. [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1595/SESTAVOVANI-STABILNICH-KOOPERATIVNICH-SKUPIN.html/> ■

5 Slovník odborných pojmů

DIAKRITIKA – rozlišovací znaménka nad písmeny (háčky, čárky, tečky).

DYSFUNKCE – nedostatečná, oslabená funkce.

EXEKUTIVNÍ FUNKCE – výkonné funkce.

ETIOLOGIE – příčina vzniku nemocí, poruch.

FLUKTUACE POZORNOSTI – přesouvání pozornosti, ochabování a zesilování.

FONEMATICKÝ SLUCH – vnímání a přesné rozlišování hlásek (fonémů).

FONETICKÝ DEFICIT – nedostatečné vnímání hlásek (fonémů).

FONOLOGICKÝ DEFICIT – obtíže s dekodováním slov, významů.

FRUSTRAČNÍ TOLERANCE – odolnost vůči zátěži a stresu.

INTERMODALITA – propojení jednotlivých smyslových vjemů.

INTERSENZORICKÉ FUNKCE – propojení funkcí smyslového vnímání.

KOGNITIVNÍ FUNKCE – funkce poznávání – poznávací procesy a operace (pozornost, paměť, myšlení, vnímání).

LATERALIZACE – stranovost.

MAKRO-, MEZO- A MIKROPROSTOR – velký, střední a malý prostor.

METAKOGNICE – vyšší úroveň myšlení – schopnost sledovat a ovlivňovat své myšlení.

MULTISENZORICKÝ – vícesmyslový, zapojení více smyslů.

NEUROHUMORÁLNÍ – propojení nervového systému s hormonální činností.

PROKRASTINACE – odkládání plnění povinností.

PSYCHOMOTORICKÝ NEKLID – pocit neklidu spojený se zvýšenou aktivitou.

SCREENING – vyhledávání.

SENZOMOTORICKÁ KOORDINACE – sladění, souhra funkcí smyslového vnímání a motorických (pohybových) funkcí.

SERIALITA – posloupnost.

SLUCHOVÁ A VIZUÁLNÍ DIFERENCIACE – sluchové a zrakové rozlišování.

SLUCHOVÁ A ZRAKOVÁ PERCEPCE – sluchové a zrakové vnímání.

SENZOMOTORICKÉ FUNKCE – spojení smyslového vnímání a motorických (pohybových) funkcí.

VERBÁLNÍ FLUENCE – slovní plynulost.

VIZUÁLNÍ DEFICIT – nedostatečné zrakové vnímání a rozlišování. ■

6 Užitečné odkazy

Na tomto místě uvádíme odkazy na webové stránky některých organizací, které se zabývají péčí o děti a žáky s SPUCH. Odkazy na nakladatelství a vydavatelství odborných publikací a pomůcek jsou uvedeny v závěru jednotlivých kapitol.

www.adehade.cz

www.crps.cz

www.dys.cz

www.dyscentrum.org

www.hyperka.cz

www.neklidne-deti.cz

www.odyssea.cz ■

7 Seznam použité literatury

BALHAROVÁ, Kamila, 2015. *Fíovo čtení*. Praha: Wolters Kluver. ISBN 978-80-7478-584-9.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2013. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6646-5.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2019. *Specifické poruchy učení a chování*. Opava: Slezská univerzita. ISBN 978-80-7510-338-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Richard ŠMARDA, 2012. *Čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Praha: Albatros. ISBN 978-80-266-0004-6.

BUZAN, Tony, 2014. *Mentální mapování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0520-3.

BUZAN, Tony, 2013. *Trénink paměti*. Praha: BizBooks. ISBN 978-80-265-0158-9.

CLOUD, Henry a John TOWNSEND, 1999. *Děti a hranice*. Praha: Návrat domů. ISBN 80-7255-002-0.

COOK, Patricia a Nancy O'DELL, 2000. *Neposedné dítě*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-899-7.

ČADOVÁ, Eva, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4615-8.

ČERNÁ, Marie, 1999. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-880-8.

ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ, 2013. *Děti a emoce (učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity)*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0361-0.

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

DYLAN, Wiliam a Siobhán LEAHYOVÁ, 2016. *Zavádění formativního hodnocení (praktické techniky pro základní a střední školy)*. Praha: EDULAB. ISBN 978-80-906082-5-2.

EMMERLINGOVÁ, Stanislava, 2016. *Když dětem nejde čtení (1., 2. a 3. díl)*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-933-0.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4655-4.

FISHER Gary a Rhoda CUMMINGS, 2012. *Jak přežít s poruchami učení (rádce pro děti s SPU)*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0156-4.

GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5104-9.

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

HANSEN-ČECHOVÁ, Barbara, 2008. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-388-8.

HELMS, Wilfried, 1996. *Lépe motivovat, méně se rozčilovat*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-087-1.

HENDRIK, Simon, 2006. *Dyskalkulie. Jak pomáhat dětem, které mají početní potíže*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-104-2.

HRABAL, Vladimír a Vladimír HRABAL ml., 2004. *Diagnostika*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0319-5.

JEŘÁBEK, Ondřej a Martin BÍLEK, 2010. *Teorie a praxe tvorby didaktických testů*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2494-1.

JIRUŠKOVÁ, Miluše, 2018. *Zábavné čtení nejen pro dyslektiky*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1222-3.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2017. *Měkké, nebo tvrdé?: kufřík I. pomoci v českém jazyce*. 5. upravené vydání. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-22-9.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2007. *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?* Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-2.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2008. *Reedukace specifických poruch učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2011. *Metody reedukace specifických poruch učení – dyslexie*. Praha: D + H. ISBN 978-80-903869-7-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2015. *Jak se učit s dítětem s SPU a s poruchou pozornosti*. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-2.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2015. *Máme dítě s ADHD – rady pro rodiče*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5347-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2016. *Metody reedukace specifických poruch učení – dysgrafie*. Praha: D + H. ISBN 978-80-903869-9-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2017a. *Metody práce s dětmi s ADHD především pro rodiče a učitele*. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-23-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2017b. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování. Využitelné pro základní a střední školy*. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-25-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2017d. *Metody reedukace specifických poruch učení – dysortografie*. Praha: D+H. ISBN 978-80-87295-10-6.

KIRBYOVÁ, Amanda, 2000. *Nešikovné dítě*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-424-9.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MÍKOVÁ a Jiřina STANG, 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-37.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2011. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7392-169-9.

LISÁ, Elena a kol., 2010. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-746-6.

MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.

MARTÍNEK, Zdeněk, 2006. *Cvičné texty pomalé čtenáře*. Benešov: BLUG. ISBN 978-80-7274-948-X.

MARTÍNEK, Zdeněk, 2008. *Cvičné texty pro nácvik plynulého čtení*. Benešov: BLUG. ISBN 978-80-7274-982-9.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1991. *Po dobrém, nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-00-3.

MERTIN, Václav, Lenka KREJČOVÁ a kol., 2016 *Metody a postupy poznávání žáka. Pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-014-2.

MICHALOVÁ, Zdena, 2016. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. ISBN 978-80-7311-166-3.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2015. *Dyslektická čítanka pro 1.–2. ročník: čítanka pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. 3. vydání. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. ISBN 978-80-7311-151-9.

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

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2017. *Dyslektická čítanka pro 4.–5. ročník: čítanka pro práci s dětmi nejen se specifickými poruchami učení*. 2. vydání. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. ISBN 978-80-7311-171-7.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2017a. *Dyslektická čítanka pro 6.–7. ročník: čítanka pro práci s dětmi nejen se specifickými poruchami učení*. 2. vydání. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. ISBN 978-80-7311-170-0.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2016. *Dyslektická čítanka pro 8.–9. ročník: čítanka pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. 3. vydání. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. ISBN 978-80-7311-168-7.

MUNDSON, Alison a Jon ARCELSUS, 2008. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-43-4.

MŠMT, 2016. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění.

MŠMT, 2004. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění.

MŠMT, 2005. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění.

NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.

NEUMAN, Jan a Miloslav WAGENKNECHT, 2000. *Hry do kapsy VIII*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-984-4.

NOVÁČKOVÁ, Jana, 2010. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-901873-9-9.

NOVÁK, Josef, 2004. *Dyskalkulie*. Specifické poruchy počítání. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. ISBN 978-80-7311-029-6.

NOVÁK, Tomáš, 2003. *Proč jsi stále tak neklidný?* Šlapanice: Era. ISBN 80-86517-62-4.

OLLIER, Kate a Angela HORBDAY, 2000. *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-378-1.

PACLT, Ivo a kol., 2007. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1426-4.

PALOUNKOVÁ, Zuzana, 2014. *Dyspraxie aneb vývojová porucha koordinace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7494-163-4.

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

PORTMANNOVÁ, Rosemarie, 1999. *100 her pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí u dětí od 8 do 12 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1296-0.

PREKOPOVÁ, Jiřina a Christel SCHWEIZEROVÁ, 1994. *Neklidné dítě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-351-2.

PREKOPOVÁ, Jiřina, 2009. *Malý tyran*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-589-9.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar, 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-157-7.

RABOCH, Jiří, Michal HRDLÍČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ, a Radek PTÁČEK, ed., 2015. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.

RIEFOVÁ, Sandra, 2010. *Nesoustředěné a neklidné dítě. Praktické postupy pro vyučování a výchovu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-728-2.

RIEFOVÁ, Sandra, 1999. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-287-4.

ROGGE, Jan Uwe, 1996. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1152-5.

SERFONTAIN, Gordon, 1999. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-315-3.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SLAVÍK, Jan, 1992. *Hodnocení v současné škole – východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-262-9.

STUHLÍKOVÁ, Iva (ed.), 2005. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-534-2.

SVOBODA, Pavel, 2011. *Cvičení pro rozvoj čtení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0196-0.

SWIERKOSZOVÁ, Jana, 2007. *Specifické poruchy učení*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-042-4.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Václav MERTIN, 1996. *Hry pomáhající s problémy*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-93-3.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, 2008. *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7178-689-6.

ŠUP, Rudolf, 2001. *Učíme se číst s porozuměním: pro žáky 2. až 5. ročníku základní a obecné školy*. Praha: Rudolf Šup. ISBN 80-238-8070-5.

TAYLOR, John, 2012. *Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti (rádce pro děti s ADHD a s ADD)*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0068-0.

TESAŘOVÁ, Martina a kol., 2001. *Jak na žáky. Zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1047-4.

THORBIETZ, Petra, 2016. *Soustřed' se!* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1032-0.

TOPIL, Zdeněk, Kristýna TUČKOVÁ a Dagmar CHROBOKOVÁ, 2019. *Pravopisné křížovky: pravopis*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. ISBN 978-80-7311-190-8.

TRAIN, Alan, 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-71785-03-2.

VERDICK, Elisabeth a Marjorie LISOVSKIS, 2014. *Jak přežít, když mě všechno štve (rádce pro děti, které jsou vznětlivé a neumějí udržet emoce na uzdě)*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0595-1.

VESTER, Frederic, 2001. *Myslet, učit se... a zapomínat?* Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-85784-79-52.

VOPEL, Klaus W., 2009. *Skupinové hry pro život I.–IV*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-352-9.

YARNEY, Susan, 2014. *Povím vám o ADHD*. Praha: Edika. ISBN 978-80-266-0565-2.

ZÁVĚRKOVÁ, Markéta, 2016. *Jak se žije s ADHD*. Praha: Pasparta Publishing. ISBN 978-80-88163-30-5.

ZELINKOVÁ, Olga, 2003. *Dyspraxie. Vývojová porucha pohybové koordinace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1266-9.

ZELINKOVÁ, Olga, 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál. ISBN 978-80-2442-94-1.

ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINOVÁ, Milota, 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-1976.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2017. *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita. Zápory a klady ADHD v dospělosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0204-4.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2017a. *Nepozornost, hyperaktivita, impulzivita. Zápory a klady ADHD v dospělosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5347-8.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2017b. *Relaxace nejen pro děti s ADHD*. Praha: D+H. ISBN 978-80-903869-8-3.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2018. *Smyslové vnímání – metody reedukace specifických poruch učení*. Praha: D+H. ISBN 978-80-903579-9-0.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra, JUCOVIČOVÁ, 2007. *Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele*. Praha: D+H. ISBN 80-9038-690-7.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Sestavování stabilních kooperativních skupin. *Metodický portál RVP – Modul Články* [online]. [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1595/SESTAVOVANI-STABILNICH-KOOPERATIVNICH-SKUPIN.html/>

ÚZIS, 2020. *Úvod – ÚZIS ČR* [online]. [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=vystupy--knihovna.html/> ■