Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Vliv pandemie Covid-19 na středoškolské studenty se specifickou poruchou učení

Diplomová práce

2022 Bc. Lenka Bobková

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Bc. Lenka Bobková**
Osobní číslo:	**H20364**
Studijní program:	**N0111P190001 Resocializační pedagogika**
Téma práce:	**Vliv pandemie Covid-19 na středoškolské studenty se specifickou poruchou učení**
Téma práce anglicky:	**Impact of the Covid-19 pandemic on high school students with a specific learning disability**
Zadávající katedra:	**Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Diplomová práce bude tematicky zaměřena na aktuální téma –Vliv pandemie na středoškolské studenty maturitních oborů se specifickou poruchou učení. Práce bude rozdělena klasicky na teoretickou a praktickou. V teoretické části budou vysvětleny základní pojmy –specifické poruchy učení (SPU), jejich příčiny a projevy, historický kontext SPU a diagnostika. Dalšími tématy bude popis cílové skupiny –středoškolských studentů a podoba distanční výuky. Praktická část bude zpracována kvalitativní metodologií metodou rozhovoru. Bude zjišťovat spokojenost s distanční výukou, její výhody či nevýhody a jaké rozdíly pociťují studenti v porovnání s prezenční výukou. Cílem diplomové práce bude popsat a zhodnotit aktuální podobu distanční výuky vzhledem k potřebám studentů se specifickými poruchami učení.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

DAVIS, Ronald D. a Eldon M. BRAUN. *The gift of dyslexia: why some of the smartest people can't read– and how they can learn.* Updated; rev. and expanded; Updated Perigee trade pbk. ed. New York, N.Y.: Penguin Group, 2010. ISBN 0399535667.
HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-802-6209-829.
KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché. ISBN 978-80-247-3950-2.
POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4369-1.
ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-481-8.

Vedoucí diplomové práce: **PaedDr. Zdenka Šándorová, Ph.D.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **1. května 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **1. května 2022**

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D. v.r.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D. v.r.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 1. května 2021

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. X/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 1. 6. 2022

Bc. Lenka Bobková

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí práce Paedr. Zdeňce Šándorové, Ph.D., za její odborné vedení, vstřícný přístup, cenné rady a především trpělivost. Velké poděkování patří také mým respondentům, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá vlivem pandemie Covid-19 na středoškolské studenty se specifickou poruchou učení. Nejprve přibližuje průběh počátku pandemie, poté se soustředí na historii specifických poruch učení a na cílovou skupinu práce, tedy na středoškolské studenty se specifickou poruchou učení. Popisuje problematiku samotných poruch učení, jejich příčiny, diagnostiku a reedukaci. Kvalitativní výzkum k této práci vychází ze skupinových rozhovorů se studenty středních školy, kteří mají alespoň jednu specifickou poruchu učení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Specifické poruchy učení, středoškolský student, Covid-19, pandemie, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie, dyspraxie

ANNOTATION

The diploma thesis deals with the impact of the Covid-19 pandemic on high school students with specific learning disabilities. First, it describes the course of the beginning of the pandemic, then it focuses on the history of specific learning disabilities and the target group of work, i.e. high school students with specific learning disabilities. It describes the issue of learning disabilities, their causes, diagnosis and reeducation. Qualitative research for this work is based on group interviews with high school students who have at least one specific learning disability.

KEYWORDS

Specific learning disabilities, high school student, Covid-19, pandemic, dyslexia, dysgraphia, dysorthography, dyscalculia, dysmusia, dyspinxia, dyspraxia

Obsah

ÚVOD 10

1 Pandemie COVID-19 12

1.1 Podoba online výuky 13

2 Historie specifických poruch učení 14

2.1 Historický kontext specifických poruch učení ve světě 14

2.2 Historický kontext specifických poruch učení u nás 15

3 Cílová skupina – středoškolský student se specifickou poruchou učení 17

3.1 Adolescence 17

3.2 Středoškolský student se specifickou poruchou učení 18

3.2.1 Maturitní zkouška 19

4 Specifické poruchy učení 22

4.1 Druhy specifických poruch učení 24

4.1.1 Dyslexie 24

4.1.2 Dysgrafie 25

4.1.4 Dyskalkulie 30

4.1.5 Další specifické poruchy učení 32

4.2 Příčiny specifických poruch učení 34

4.3 Diagnostika specifických poruch učení 36

4.4 Reedukace specifických poruch učení 40

4.4.1 Reedukace dyslexie 42

4.4.2 Reedukace dysgrafie 45

4.4.3. Reedukace dysortografie 47

4.4.4. Reedukace dyskalkulie 48

4.4.5 Reedukace dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie 50

5 PRAKTICKÁ ČÁST 52

5.1 Kvalitativní výzkum 52

5.2 Metody sběru dat 52
5.3 Výzkumný cíl 54
5.4 Výzkumný soubor 54
5.5 Sběr dat 55
5.6 Představení informantů 56
5.7 Analýza rozhovorů 58
5.8 Vyhodnocení získaných dat a zodpovězení výzkumných otázek 63
ZÁVĚR 65
ZDROJE 67

Přílohy

Obrázek č. 1 - Prospěch žáka 7. třídy s dyslexií, dysgrafií a dysortografií 20
Obrázek č. 2 - Srovnání – Prospěch žáka 7. třídy s dyslexií, dysgrafií a dysortografií.....21
Obrázek č. 3 - Žák 8. ročníku základní školy s dyslexií, dysgrafií a dysortografií 27
Obrázek č. 4 - Student 1. ročníku střední školy s dyslexií, dysgrafií a dysortografií.....29
Obrázek č. 5 - Žák 8. ročníku základní školy s dyslexií, dysgrafií a dysortografií. 30
Obrázek č. 6 - Ukázka dyskalkulie 32

ÚVOD

Diplomová práce s názvem *Vliv pandemie Covid-19 na středoškolské studenty se specifickou poruchou učení* se věnuje aktuálnímu tématu specifických poruch učení, kterému je v posledních letech věnována stále větší pozornost. Jedná se o poruchu, která může mnoho dotčeným znemožňovat možnost realizovat se tak, jak by chtěli, a dostáhnout svého potenciálu. Naštěstí, čím dříve se o své poruše, případně poruchách, dotyčná osoba dozví, tím dříve může dojít k reedukaci a následně ke zlepšení. Celá problematika je zasazena do kontextu pandemie Covid-19, která je v dnešní době stále jedním z hlavních světových témat.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část sestává ze čtyř kapitol, která postupně naplňuje teoretické znalosti k porozumění praktické části.

První kapitola se věnuje kontextu pandemie Covid-19. Popisuje dobu, kdy se virus objevil a jak se na něj reagovalo. Přibližuje také podobu online výuky (distanční výuky), která v České republice, ale také ve světě, probíhala ve většině školských institucí.

Druhá kapitola je zaměřena na vhled do historického vývoje specifických poruch učení. Popisuje vývoj ve světě i u nás, přináší rovněž první informaci o slovním spojení *specifické poruchy učení*.

Třetí kapitola přibližuje věkovou skupinu, které je tato práce věnována, tedy středoškolské studenty. Popisuje období adolescence s jeho specifiky a věnuje se důležitým momentům, které tento věk obnáší. Věnuje se středoškolskému studentovi podle legislativy a uvádí kompenzace při písemné maturitní zkoušce.

Čtvrtá kapitola je nejobsáhlejší. Obsahuje informace o dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dysmúzii a dyspinxii. Věnuje se obecně jejich charakteristikám, vývoji, diagnostice, a nakonec i reedukaci.

Praktická část vychází z kvalitativního výzkumu, který byl realizován pomocí dvou skupinových rozhovorů (focus groups, ohniskové skupiny či skupinové diskuze). Zaměřuje se na zhodnocení distanční výuky vzhledem k potřebám studentů se specifickými poruchami učení. Popisuje průběh vzdělávání před pandemií, během online vzdělávání i návrat zpět do školního prostředí. Zjišťuje míru motivace během distanční výuky věnovat se vzdělávání i vliv této formy vyučování na budoucnost. Rovněž přináší porovnání prezenční a distanční výuky i představy studentů o ideální podobě vyučování v případě, že by bylo nutné vzdělávat

se opět z domova. To vše z pohledu pěti studentů středních školy, kteří mají alespoň jednu specifickou poruchu učení.

V této práci budu pro specifické poruchy učení užívat zkratku SPU.

1 Pandemie COVID-19

V prosinci roku 2019 (podle některých zdrojů již v listopadu) byl v čínském Wu-chanu poprvé identifikován virus SARS-CoV-2, známý jako Covid-19. Během několika týdnů došlo k rozšíření tohoto respiračního onemocnění po celém světě. Zprvu se jednalo o asijské země jako Thajsko, Japonsko a Korea, poté se nákaza objevila i v USA. Později se přidávaly další a další státy. Dne 30. 1. 2020 vyhlásila mezinárodní zdravotnická organizace stav ohrožení veřejného zdraví mezinárodního významu.[1] Alarmující byla míra šíření a také zvyšující se úmrtnost. Z tohoto důvodu začaly jednotlivé státy pracovat na způsobu, jak omezit osobní kontakty. Výjimkou nebyla ani Česká republika. Státy postupně zaváděly povinnou karanténu, kdy lidé musely omezit co nejvíce sociálních kontaktů. V případě nákazy došlo k izolaci, která spočívala v úplném odstřižení od lidí na několik dnů, aby se tak zamezilo dalšímu šíření nákazy.

V České republice se v úterý 10. března 2020 v médiích objevila informace, že se od 11. března ruší kontaktní výuka na českých základních, středních, vyšších odborných i vysokých školách.[2] Prakticky ze dne na den musely školy přejít na distanční výuku. Způsob vyučování spočíval například v plnění zadaných úkolů přes školní portály a emaily, později se přešlo do virtuálního prostředí skrze platformu Microsoft Teams, využíval se také Moodle apod. Výuku skrze tyto programy nejdříve absolvovali žáci a studenti od 2. stupně základní školy výše.

Česká televize reagovala na tuto situaci spuštěním pořadu s názvem *Učítelka*, který měl pomoc dětem z prvního stupně základní školy a jejich rodičům s výukou některých předmětů.[3] Žáci a studenti se tak ocitli doma. Ti starší se o sebe a o své úkoly zvládly postarat sami, ale s těmi menšími museli rodiče zůstat doma, případně je hlídali prarodiče. Samozřejmě tato forma výuky měla své výhody, ale také nevýhody, které právě minimálně na začátku převažovaly nad pozitivy. Nejen žáci a studenti, ale také vyučující se museli naučit zacházet s novými programy, které byly často přetížené, docházelo tak k zásekům, ale i výpadkům internetu. Těmto výhodám a nevýhodám se také bude věnovat praktická část. A z původních několika dnů bezkontaktní výuky se rázem stalo několik týdnů a měsíců. S přestávkami, kdy se do škol občas vrátily určité

[1] KEISLER, Ivo, Andrej LOBOTKA a Lenka KOTULKOVÁ. *Covid-19: přijatá opatření a náhrada újmy*, s. 11. Praha: Wolters Kluwer, 2020. ISBN 978-80-7598-818-8.
[2] *Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020*. Ministerstvo zdravotnictví [online]. Praha, 2020. [cit. 10. 11. 2021]. Dostupné z: https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/
[3] *UčíTelka – iVysílání*. Česká televize. Česká televize [online]. Copyright © Česká televize 1996 [cit. 10.11.2021]. Dostupné z: https://www.ceskatelevize.cz/porady/13394657013-ucitelka/

ročníky. Většinou se jednalo o první a druhé ročníky základních škol, později i o poslední ročníky základních a středních škol, v neposlední řadě se vrátili i vysokoškoláci, kteří potřebovali absolvovat praktická cvičení a výzkumy do svých závěrečných prací. Nutno ale podotknout, že návraty nebyly na dlouhou dobu. Na druhou stranu si během této doby žáci, studenti i vyučující osvojili programy potřebné k online vyučování a později to pro ně nebyl příliš velký problém. Od září 2021 se školy vrátily ke kontaktní výuce, občas se ale stává, že z důvodu karantény (například když je ve třídě větší počet nakažených apod.) třída, občas i škola, přechází na několik dnů na distanční výuku.

1.1 Podoba online výuky

Během distanční výuky byly snahy co nejvíce zachovat podobu vyučování. Někde se upravily rozvrhy hodin tak, aby seděly do konceptu online výuky – některé předměty se vynechaly, některé se přizpůsobily distanční formě. Samozřejmě to nebylo všude stejné, na některých školách se například tělocvik vyučoval jako ostatní předměty u počítačů/notebooku/tabletů apod., na jiných si školáci měli cvičit podle sebe a posílat záznamy aktivit vyučujícímu. Také hodně záleželo na druhu školy (základní/střední/vysoká) a třídě či roku studia (první ročník/druhý ročník/třetí ročník…). Stejně individuální bylo i psaní testů, plnění úkolů a další. Z vyprávění vím, že někteří měli spoustu úkolů a bylo to nad jejich síly, od jiných jsem zase slyšela, že skoro nic nedělali. Většina vyučujících chtěla po návratu dětí do škol vidět sešity se zápisy jako důkaz, že si to u zařízení, skrze které komunikovali, jen neodseděli. Pravdou ale je, že si dost žáků sešity dopisovalo pár dní před plánovanou kontrolou a zápisy si mezi sebou sháněli na poslední chvíli.

Z osobních rozhovorů, ale i ze sociálních sítí, je mi jasné, že se děti, žáci ani studenti obecně neshodnou, jestli by chtěli zpátky distanční výuku nebo ne. Některým vyhovovala, některým zase ne, ale to je jistě ovlivněno několika faktory, a právě tomu se budu věnovat dále v praktické části.

Vzhledem k tématu diplomové práce se dále budu věnovat historii SPU, cílové skupině a SPU z hlediska jejich charakteristik, příčin a reedukace.

2 Historie specifických poruch učení

Na začátku této práce bych dále ráda nastínila historický vývoj SPU, který prošel významným vývojem.

První zmínky o SPU pocházejí od lékařů, kteří jejich původ zkoumali v neurologicko-psychologické oblasti, nedostatečné výkony ve školní oblasti pak byly připisovány defektu mozku.[4] Ranschburg[5] ve své knize píše: „*Poruchou čtení nebo dyslexií nazývám takovou nedostatečnost duševního aparátu, která neumožňuje dětem školního věku, aby si přiměřeně osvojily čtení během prvního školního roku přesto, že mají normální smyslové orgány*."

Věra Pokorná[6] píše: „*Skutečností je alarmující odhad různých psychologů a pedagogů v mnoha zemích, že každé sedmé, nebo dokonce čtvrté dítě může mít školní obtíže mimointelektového charakteru*."

2.1 Historický kontext specifických poruch učení ve světě

Jako první specifická porucha učení byla popsána ke konci 19. století dyslexie. V roce 1896 anglický lékař W. Pringle Morgan uveřejnil příběh chlapce, který se nedokázal naučit číst, ačkoliv byla jeho inteligence průměrná. Spolu s britským oftalmologem J. Hinshelwoodem se domnívali, že trpí vrozenou oční slepotou. Významnou osobou, která na dlouhou dobu ovlivnila vývoj problematiky SPU, byl americký neurolog a psychiatr S. T. Orton. Ve své první studii, kterou publikoval ve dvacátých letech 20. století, vysvětlil, že dyslektikům dělají obtíže psané symboly, především reverzibilní písmena jako b/p a p/q. Tím udělal z dyslexie vizuálně-percepční poruchu.[7]

Zprvu byly SPU v popředí zájmu zdravotníků, a to přibližně do 60. let. Poté se ale přišlo na to, že se u dětí tyto problémy mohou běžně vyskytnout. Sedmdesátá léta se soustředila na diferenciaci specifických poruch se čtením od obecných obtíží se čtením. V devadesátých letech se začíná hovořit o tom, že je dyslexie porucha, kterou lze popsat na několika úrovních

[4] POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, s. 62. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
[5] Ranschburg (1916) in POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, s. 62. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
[6] POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, s. 62. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
[7] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*, s. 13. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

a kterou ovlivňuje mimo jiné věk a okolí. Je důležité SPU pochopit na úrovni biologické, kognitivní a behaviorální.[8]

2.2 Historický kontext specifických poruch učení u nás

V české odborné literatuře se lze s pojmem SPU poprvé setkat na začátku 20. století. Významnou osobností je A. Heveroch, který v roce 1904 publikoval článek s názvem *O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti*. Na základě svých výzkumů přišel na to, že neschopnost naučit se číst a psát se může vyskytnout i u normálně vyvíjejících se dětí. Ačkoliv apeloval na pedagogy, aby si více všímali problémů u dětí, zůstala tato problematika spíše v oblasti medicíny.[9] V roce 1925 O. Chlup ve své knize „*Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných*" hovoří o příčinách obtíží ve čtení. Poruchu ale nepojmenovává.[10]

Další osobnosti, které se angažovali v problematice SPU, byli spojeni s Psychiatrickou léčebnou v Havlíčkově Brodě[11], později i Dětskou psychiatrickou léčebnou v Dolních Počernicích. Právě tady totiž tým lékařů vybudoval ústřednu pro nápravnou a léčebnou péči o děti se SPU.[12]

V šedesátých letech docházelo k aplikaci teoretických poznatků v praxi a v letech 1963 a 1967 vznikly v Brně a v Praze specializované třídy. Oficiální zřízení specializovaných tříd bylo zaštítěno MŠMT v roce 1972, což pomohlo i ke vzniku pedagogicko-psychologických poraden, které se zabývaly právě diagnostikou SPU a publikační činností.[13]

V sedmdesátých letech docházelo ke vzniku velkého množství diagnostických materiálů, příruček, pomůcek a testů. Některé z nich jsou dokonce používány dodnes. V průběhu osmdesátých let se tato oblast přesouvá ze specializovaných tříd do tříd běžných, zároveň se apeluje na vzdělávání učitelů základních škol. Od roku 1989 se začíná prosazovat integrace. Problematickou se jevila diagnostika, konkrétně pak její postupy, ale také třeba

[8] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*, s. 14. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.
[9] Tamtéž, s. 15-17.
10 SWIERKOSZOVÁ, Jana. Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení): distanční text, s. 12. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-042-4.
11 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH], s. 15-17. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.
12 SWIERKOSZOVÁ, Jana. Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení): distanční text, s. 13. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-042-4.
[13] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*, s. 15-17. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

nejednotná terminologie apod, proto někteří odborníci postupně začali upouštěli od kategorizace SPU.[14]

Z hlediska vývoje SPU a pochopení pro ně došlo k příznivým změnám, což je určitě dobrou zprávou pro všechny, kterých se to týká (i potenciálně). V následujících kapitolách se budu věnovat jejich bližším charakteristikám, ale i reedukaci, která je nedílnou součástí života s SPU.

[14] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*, s. 15-17. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

3 Cílová skupina – středoškolský student se specifickou poruchou učení

Předchozí kapitola přiblížila historický vývoj SPU. Nyní bych se ráda přesunula k cílové skupině této diplomové práce, tedy středoškolským studentům s SPU. Zprvu objasním, o jakou věkovou skupinu se jedná, a to spolu s jejími specifiky, poté se přesunu k definici středoškolského studenta podle platné legislativy. Kapitola rovněž obsahuje archivní ukázku prospěchu žáka s dyslexií, dysgrafií a dysortografií v 7. třídě základní školy, který je aktuálně ve 3. ročníku na střední škole.

3.1 Adolescence

Věk středoškolských studentů se pohybuje nejčastěji mezi 15 až 20 lety. Tato věková skupina spadá z hlediska vývojové psychologie do období adolescence, která je zasazena do věkového období od 15 do 22 let. Osoby spadající do této věkové kategorie můžeme označit jako dorost, mladistvé či teenagery. Můžeme říct, že se jedná o období mezi pubertou a začátkem dospělosti. Jedná se o období, kdy jedinci mění své postavení ve společnosti, což zcela jistě souvisí i s přechodem ze základní školy na střední, případně na učební obor. V tomto věku rovněž začínají erotické vztahy a je důležité samotné sebepojetí jedince. Z psychologického hlediska upozorním na emoční nestabilitu, která doprovází celý průběh dospívání, nejen pubescentní část. Jedinci můžou být impulzivní, nepředvídatelní, mají problémy s koncentrací, což bývá problém ve školním prostředí. Současně je typická lehká unavitelnost, která se střídá s krátkými fázemi nárustu energie. [15]

Vágnerová[16] uvádí, že je počátek adolescence biologicky ohraničen pohlavním dozráním. V tomto věku je ale důležitější zaměřit se na psychosociální proměny jedince, stejně tak jako na sociologické změny. Jedinec pracuje se svým sebepojetím a se svou identitou. Mezi hlavní specifika tohoto věku patří první zkušenosti v oblasti erotických vztahů, ukončení povinné školní docházky a dosažení plnoletosti, tedy plné získání zodpovědnosti za své činy. Důležitými osobami v životě pubescentů jsou jejich vrstevníci. Dochází k vytváření skupinové identity, která v pozdějším věku přechází v individuální identitu. Partnerské vztahy jsou již zralejší než v období pubescence, navíc se s tím pojí i první sexuální zkušenosti.

[15] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*, s. 139-143. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
[16] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*, s. 253-254. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Macek[17] píše, že časové vymezení adolescence se různí podle autorů. On sám uvádí, že se jedná o období mezi 15. a 22. rokem života, a právě jeho počátek je spojován s reprodukční zralostí. Důležité oblasti adolescence jsou psychologická stránka, jež spočívá v dosažení autonomie, dále sociologická stránka, jelikož se jedinec v tomto období stává dospělým a pedagogická stránka, protože se přechází ze základní školy na střední (případně na učiliště) a následně ukončuje vzdělávání a získává profesní postavení (případně vstupuje do terciálního vzdělávání).

3.2 Středoškolský student se specifickou poruchou učení

Poruchy učení, které jsou dětem diagnostikované ještě na základní škole, mohou být úspěšně odstraněny nebo zmírněny na takovou úroveň, že již nenarušují jejich výchovně-vzdělávací proces. Většinou ale přetrvávají a přenáší se na střední či vysokou školu, projevovat se mohou i v zaměstnání. Studenti středních škol můžou mít obtíže v organizaci svého času a práce, může pro ně být náročné psát souvislé texty (především ty delší, tedy referáty, seminární práce, …) nebo si může přenášet špatné pracovní návyky, tj. že neví, jakým způsobem se učit. Na střední škole bývá učivo obsáhlejší a učení drilem, na které mohli být zvyklí, jim již nestačí.[18]

Vzdělávání žáků s SPU v České republice vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění (školský zákon), který byl novelizován jako zákon č. 82/2015 Sb.: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“[19]

[17] MACEK, P. *Adolescence*, s. 9. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
[18] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, s. 186. Praha: Portál, 2000, c1994. ISBN 80-7178-481-8.
[19] *Zákon 82/2015 Sb.* Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 25.03.2022]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82

Problémům spojeným se specifickými poruchami učení u dětí na druhém stupni a na středních školách se věnuje Michalová[20]: „*Vezmeme v úvahu žáka druhého stupně ZŠ nebo studenta SŠ, který má v různé míře obtíže ve čtení, pravopisu, psaní, počítání, za které ve své podstatě nemůže. Vynakládá na překonání svých obtíží maximální úsilí (větší, než jeho vrstevníci bez obtíží), dosahované výsledky však neodpovídají jeho snaze. Obtíže se začínají stupňovat, žák postupně nerad čte, nerad pracuje s textem, nestačí tempu svých spolužáků. S těmito problémy úzce souvisejí vznikající obtíže sekundární, které bývají důsledkem specifické poruchy učení. Dítě se potýká s pocitem méněcennosti, vlastní nedostačivosti, odporem ke škole…"* Ve svém výzkumu jsem se dokonce potkala se studentem střední školy, jehož poruchy byly zjištěny až na konci deváté třídy základní školy. Říká sice, že neměl problémy s tím, že by se mu ostatní děti posmívaly, ale neměl možnost pracovat na svých poruchách způsobem, který by mu vyhovoval (jelikož nevěděl, že je má), nebyly mu poskytnuty kompenzace v podobě poskytnutí více času při testech apod. Ztratil tím několik let, kdy si myslel, že jeho špatný prospěch z českého jazyka pramení z jeho neschopnosti se dostatečně připravit. Na druhou stranu je dobré, že se na to alespoň přišlo v době, kdy měly probíhat přijímací zkoušky na střední školy a byl mu tak poskytnut čas navíc při vypracování přijímacích testů. Chci tím poukázat na důležitost včasné diagnostiky. V opačném případě můžou SPU negativně ovlivňovat několik oblastí života jedince.

3.2.1 Maturitní zkouška

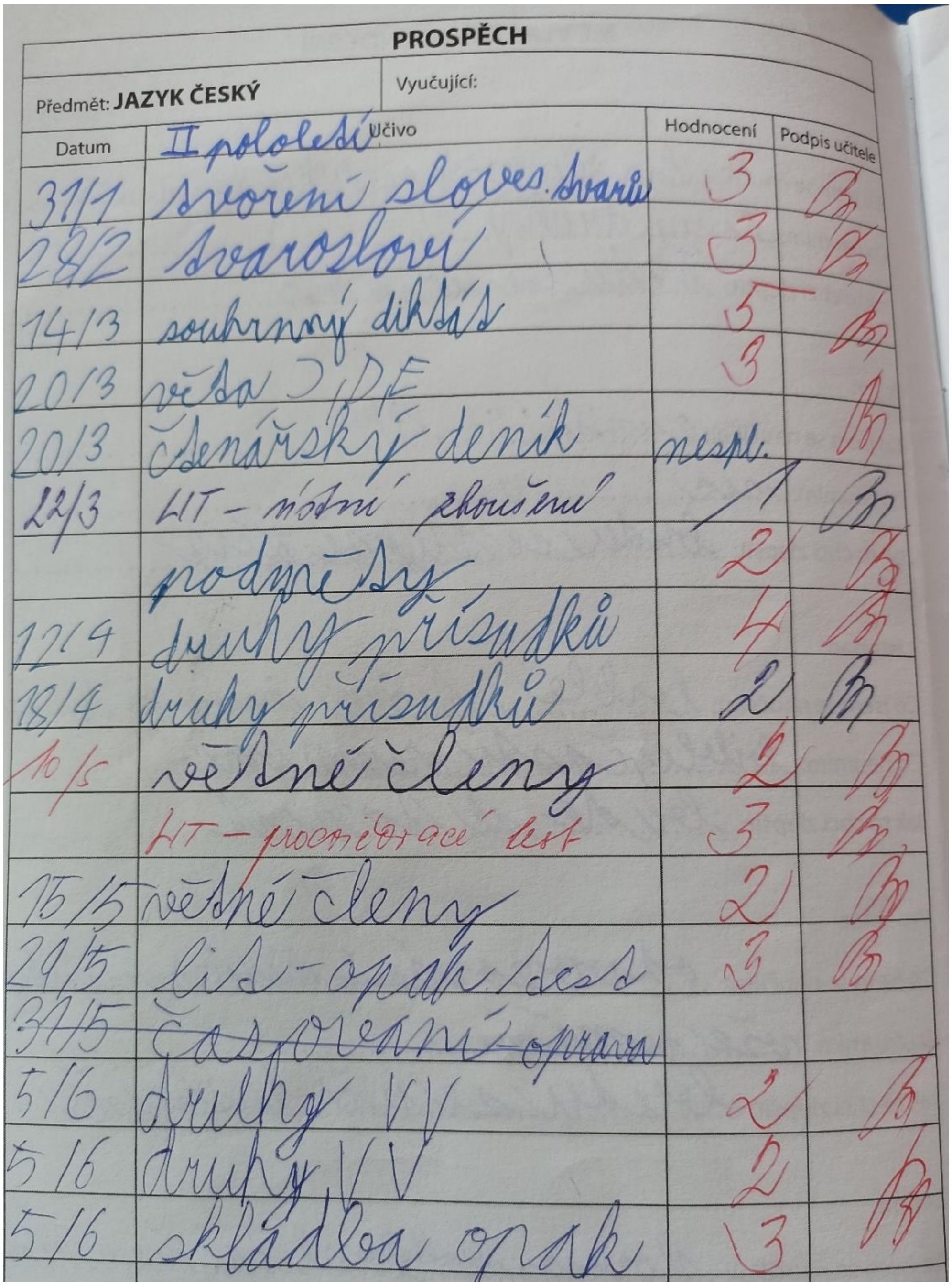
V současné době probíhají písemné státní maturitní zkoušky pod záštitou společnosti Cermat. Studenti s SPU mají zpravidla kompenzace v podobě navýšení časového limitu (o 25 %, 50 % a 100 %), formální úpravy zkušební dokumentace, možnost zápisu odpovědí přímo do testového sešitu, možnost kompenzačních pomůcek. Konkrétní kompenzace jsou dle skupin, do kterých studenti spadají.[21]

Následující dva obrázky jsou archivní ukázkou prospěchu výše zmíněného žáka 7. třídy základní školy, který aktuálně studuje 3. ročník střední škole (maturitní obor). Tento žák v této době nevěděl, že trpí dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Jeho písmo, způsob čtení a další neslo prvky SPU. Naštěstí nevčasná diagnostika nezanechala špatné následky. Pro srovnání je zde vyobrazen prospěch z českého jazyka, který by se dal ohodnotit jako průměrný. Jedinou

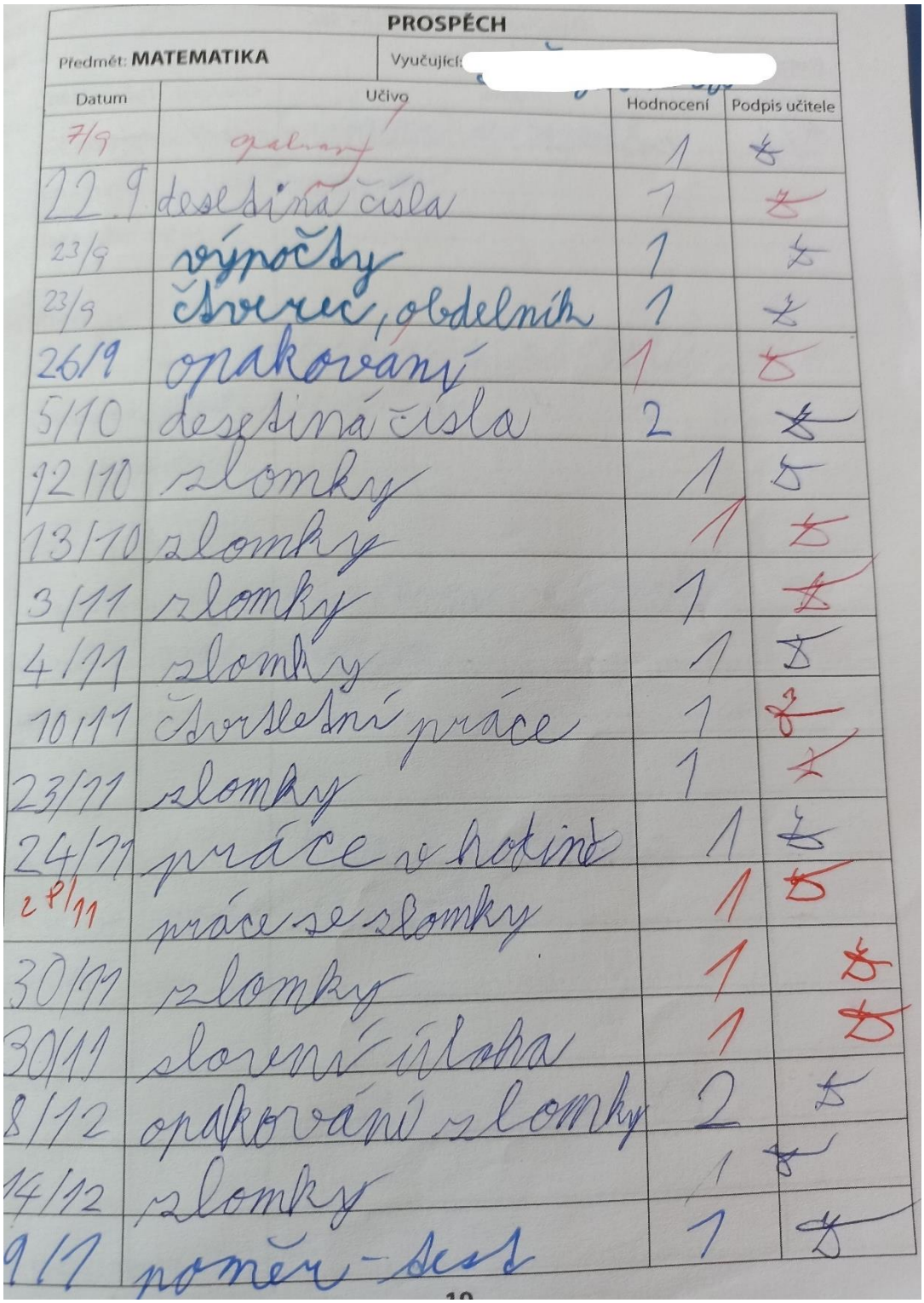
[20] MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií …*, s. 9-10. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.

[21] *Kategorizace žáků*. Maturitní zkouška [online]. Copyright © 2019 Všechna práva vyhrazena [cit. 11.05.2022]. Dostupné z: https://maturita.cermat.cz/menu/upravy-podminek-zkousky/kategorizace-zaku

nadprůměrnou známkou je zde hodnocení „1“ z **ústního zkoušení** z literatury. Oproti tomu na druhém obrázku je prospěch z matematiky, který je nadprůměrný. Stejný prospěch jako v matematice měl i v ostatních předmětech. Tento žák, nyní student střední školy, je jedním z informantů v praktické části mé diplomové práce.



Obrázek č. 1- Ukázka prospěchu žáka 7. třídy s dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Viditelně zde vyčnívá ***jednička z ústního zkoušení*** *z literatury (vlastní zdroj).*



PROSPĚCH

Předmět: MATEMATIKA | Vyučující: [redacted]

Datum	Učivo	Hodnocení	Podpis učitele
7/9	[illegible]	1	
22.9.	desetiná čísla	1	
23/9	výpočty	1	
23/9	čtverec, obdelník	1	
26/9	opakování	1	
5/10	desetiná čísla	2	
12/10	zlomky	1	
13/10	zlomky	1	
3/11	zlomky	1	
4/11	zlomky	1	
10/11	čtvrtletní práce	1	
23/11	zlomky	1	
24/11	práce v hodině	1	
28/11	práce se zlomky	1	
30/11	zlomky	1	
30/11	slovní úloha	1	
8/12	opakování zlomky	2	
14/12	zlomky	1	
9/1	poměr - test	1	

Obrázek č. 2 - Srovnání – ukázka prospěchu žáka 7. třídy s dyslexií, dysgrafií a dysortografií v předmětu matematika. Známky z ostatních předmětů byly obdobné jako v matematice. Jediný český jazyk se jevil jako problémový (vlastní zdroj).

4 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení (dále jen SPU) jsou v dnešní době běžnou součástí společnosti. Vzhledem k tomu, že jimi trpí čím dál tím více dětí, je potřeba se v této oblasti neustále vzdělávat a rozvíjet. Proto se jim budu v této kapitole věnovat.

Mezi základní (nebo spíše více známe) poruchy učení patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Řadíme sem ale i dyspinxii, dysmúzii a dyspraxii. Na první pohled je společným prvkem SPU předpona dys-, která znamená rozpor či deformaci. Jak píše Zelinková, tak například dysfunkce je deformovaná funkce, která v souvislosti s vývojem znamená její ne zcela úplný rozvoj. Na druhou stranu afunkce je ta funkce, která již byla vyvinutá, ale došlo k její ztrátě.[22]

Nutno podotknout, že pokud někdo má nějakou poruchu učení, neznamená to, že je tento člověk „hloupý“. Problém ale nastává ve chvíli, kdy SPU narušují vzdělávací proces, osobnostní rozvoj jedince a negativně působí na rozvoj intelektových a kognitivních funkcí. Někdy se může u jedince objevit obtíž pouze v jedné oblasti (například potíže ve čtení, psaní, …), občas se zase mohou vzájemně kombinovat.[23]

Michalová[24] píše o SPU jako o poruchách, které se objevují jako vývojově podmíněný projev. Rovněž uvádí definici, kterou vydal Úřad pro výchovu v USA: „*Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, LDM, dyslexie, vývojová dysfázie atd*.“

Velmi hezky definoval SPU Zdeněk Matějíček. První z nich pochází z roku 1967 a vydal ji Úřad pro výchovu v USA: „*Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to v mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokončené schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy jako např. narušené vnímání, mozkové*

[22] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, s. 11-12. Praha: Portál, 2000, c1994. ISBN 80-7178-481-8.

[23] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH], s. 21. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

[24] MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií …*, s. 14. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.

poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“[25] Druhou, a podstatně obsáhlejší, je pak definice, která zní následovně: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývaní a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy), nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“[26] Zatímco první definice se zaměřuje především na formu projevu SPU, druhá je rozšířena o příčiny SPU. Zmiňuje, že se mohou vyskytnout s jinými vlivy (prostředí, jiné formy postižení), ale nejedná se o příčiny. Tou bývá zpravidla porucha centrálního nervového systému.

SPU jsou zakotveny i v Mezinárodní klasifikace nemocí pod označením F80-F89 Poruchy psychického vývoje. Jelikož se na práci s osobami s SPU podílí mnoho odborníků (učitelé, speciální pedagogové, psychologové, neurologové apod.), je vhodné zmínit i ostatní diagnózy:

- F 80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.0 Specifická porucha čtení;
- F 81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti;
- F 81.2 Specifická porucha počítání;
- F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností;
- F 81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností;
- F 81.9 Vývojová poruchy školních dovedností NS.
- F 82. Specifické vývojová porucha motorické funkce
- F 83. Smíšené specifické poruchy učení[27]

[25] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení,* s. 24. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
[26] Tamtéž, s. 24.
[27] MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií …*, s. 15-16. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.

4.1 Druhy specifických poruch učení

V této kapitole se budu dále věnovat konkrétním specifickým poruchám, tedy dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii. V závěru také popíšu méně známé SPU, tedy dysmúzii, dyspinxii a dyspraxii.

4.1.1 Dyslexie

Dyslexie, známá také jako specifická porucha čtení, je jednou z nejznámějších forem SPU. Z historického hlediska je nejstarší – ze všech výše zmíněných poruch měla asi největší vliv na (ne)úspěch dětí ve škole, proto se začala zkoumat nejdříve. Původně se vědci domnívali, že mají dyslektici nějakou formu poškození mozku nebo vrozenou poruchu, která narušila mentální procesy nutné pro čtení. Poté, na konci 20. let 20. století, Dr. Samuel Torrey Orton znovu definoval dyslexii jako zkříženou lateralitu mozku. V podstatě to znamenalo, že levá strana mozku dělala to, co by měla běžně dělat pravá strana, a naopak levá strana dělala to, co by měla dělat strana levá. Byla to ale pouze teorie a později usoudil, že je nesprávná. Poté představil druhou teorii, podle které se jedná o „smíšenou dominanci hemisfér“. To znamená, že *občas* pravá strana mozku dělá to, co by měla levá a naopak. Dnes ale existuje několik teorií o tom, co vlastně dyslexie je nebo co ji způsobuje. Většina z nich byla definována z toho důvodu, aby vysvětlily příznaky a charakteristiky dyslexie a proč k ní došlo.[28]

Může ovlivňovat rychlost čtení, správnost či porozumění danému textu. Nejčastější potíže působí rozeznávání písmen, které jsou si vizuálně podobné: b/d, p/q, m/n, s/z a l/i. Dále pak písmena, která mají zvukovou podobnost: d/t a b/p. Problémem se jeví také spojování písmen ve větší celky a plynulost čtení, což se odráží v rychlosti a následném porozumění textu. Čtení dětí s dyslexií je typické absencí intonace, nerozlišováním konců vět apod.[29] Ne každý problém se čtením automaticky znamená projev dyslexie. Důležité je posouzení více faktorů, čemuž se budu věnovat dále v kapitole diagnostiky.

Existuje typologie D. Bakkera, podle kterého rozlišujeme p-typ dyslexie (pravohemisférový) a l-typ dyslexie (levohemisférový). Pravohemisférový typ se vyznačuje tím, že děti obvykle čtou pomalu, trhaně a nepřesně. Reedukace pak spočívá v zaměření se na

[28] DAVIS, Ronald D. a Eldon M. BRAUN. *The gift of dyslexia: why some of the smartest people can´t read and how they can learn*, s. 7-8. Updated; rev. And expended; Updated Perigee trade pbk. Ed. New York, N.Y.: Penguin Group, 2010. ISBN 0399535667.
[29] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, s. 11. Praha: Portál, 2000, c1994. ISBN 80-7178-481-8.

levou hemisféru. Opačně je tomu u levohemisférového typu dyslexie, kdy děti čtou velmi rychle, přeříkávají se, chybují a často si slova domýšlí.[30]

Šauerová, Špačková a Nechlebová[31] rozdělují typy dyslexie následovně:

Dyslexie jako zrakový deficit

Podstatou této teorie je zrakové vnímání, díky němuž lze rozlišit tvarově podobná písmena. Problematickou se jeví také špatná orientace v prostoru. Na základě toho se reedukace orientuje na rozvoj zrakové percepce a paměti.

Dyslexie jako deficit fonologických reprezentací

Tato teorie souvisí s deficitem v oblasti utváření fonologických reprezentací, což znamená obtížné zpracování zvukové stránky jazyka.

Dyslexie s převahou obtíží v motorické oblasti

Podstatou tohoto typu je problém v motorice, který souvisí nejen s pohyby dítěte, ale také s motorikou mluvidel. Významný je také výzkum očních pohybů. Reedukace spočívá v používání pomůcky, kterou je tzv. čtecí okénko.

Dyslexie na základě poruchy dynamiky základních psychických procesů

Už podle názvu vyplývá, že je tato porucha založena na dynamických procesech, tedy na hyperaktivitě (zvýšené aktivitě) či hypoaktivitě (snížené aktivitě). Spolu s tím dochází ke změně psychických procesů. Dítě má před sebou při hyperaktivitě vidinu konce, chce si úkol co nejdříve „odbýt“ a samotní kvalita je mu lhostejná. Opačně je tomu při hypoaktivitě, kdy nestačí tempu a jeho výkon je opět oslaben.

4.1.2 Dysgrafie

Další specifickou poruchou učení je dysgrafie. Řada autorů, například Zelinková[32], Pipeková[33] a Matějíček[34], se shoduje na tom, že tato porucha psaní bývá často spojována s dyslexií, rozdíl je ovšem v projevu těchto dvou SPU. Dysgrafie se totiž, na rozdíl od dyslexie,

[30] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*, s. 28. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.
[31] Tamtéž, s. 28-29.
[32] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, s. 11. Praha: Portál, 2000, c1994. ISBN 80-7178-481-8.

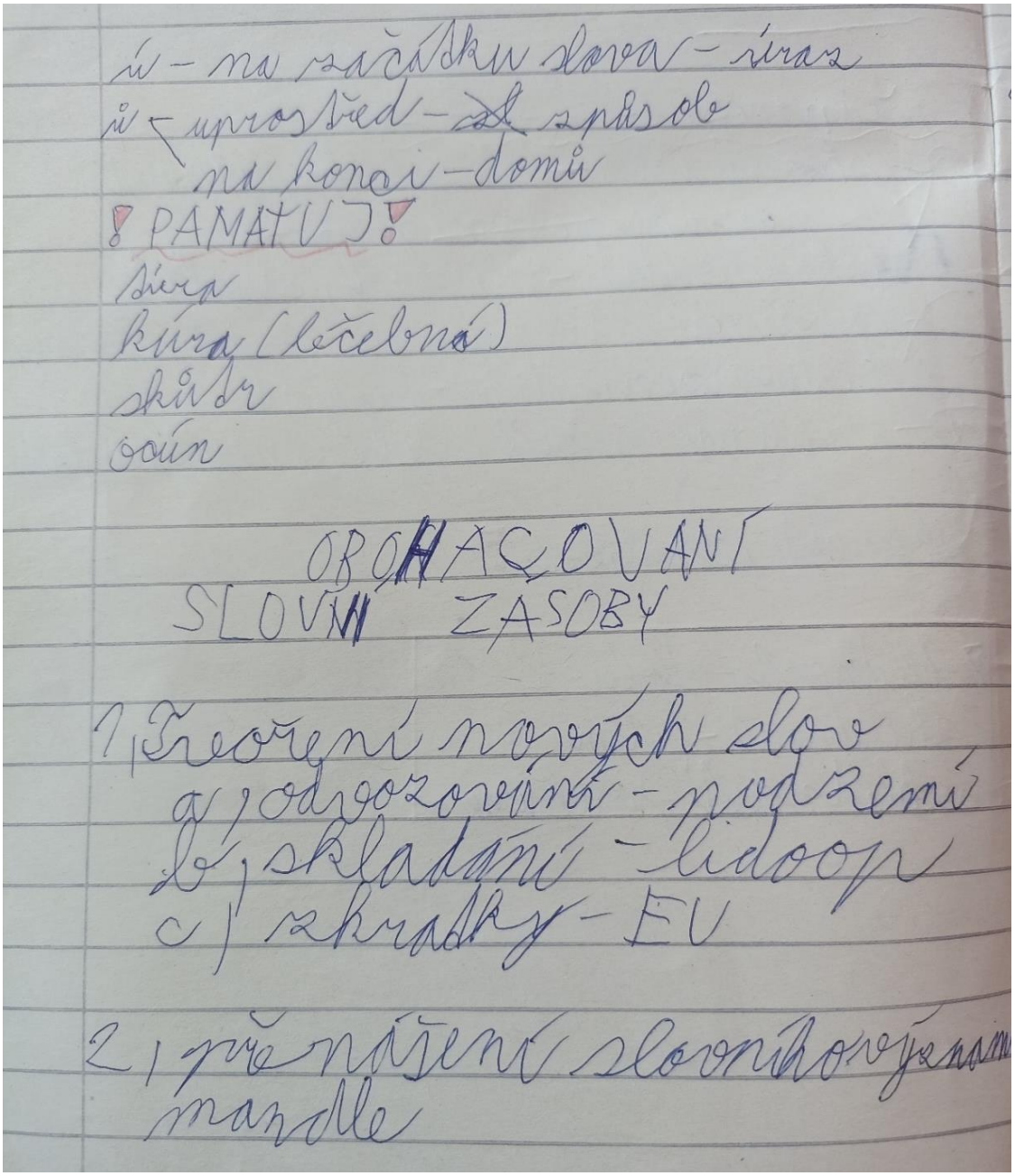
[33] PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, s. 146. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
[34] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*, s. 18. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

projevuje v písemné formě. Dítě se nenaučilo psát, ačkoliv netrpí žádnou smyslovou vadou, nedokáže ale napodobit tvary písmene a nepamatuje si je, dochází také k zrcadlové záměně. Písmo má specifickou křečovitou podobu, jelikož si s ním dysgrafik jednoduše neví rady.[35] Pipeková[36] pojednává o tom, že „*dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen*". Sovák[37] uvádí, že je dysgrafie vývojový nedostatek u dětí, které jsou jinak zdravé. Postihuje osamoceně schopnost naučit se správně a dobře psát a má různé příznaky, mezi které patří záměna písmen, které jsou si vizuálně podobné (b/d, p/q), zrcadlové psaní písmen i větších celků, vynechávání slov, přepisování či přehazování slabik (žabant-bažant, spal-psal). Písmo je nevzhledné a neobratné, ačkoliv se dítě snaží. Fisher a Škoda[38] ve své knize píší: *„Dysgrafie je specifickou poruchou psaní. Postihuje neschopnost jedince osvojit si požadovanou úroveň při psaní, hlavní znaky jsou shodné s dyslexií, projevují se v písemné podobě. Jedinec není schopen napodobit tvar písmen, jejich správné řazení. Písmo je neuspořádané, těžkopádné a neobratné. Dlouhou dobu není schopen dodržet správnou výšku, písemný projev je pomalý, vyžaduje zvýšené úsilí."*

Matějíček[39] upozorňuje na to, že přeučení leváci mají někdy stejný styl psaní jako dysgrafici, ovšem nejedná se o dysgrafii v pravém slova smyslu. Problém je v tom, že soustředění na to psát pravou rukou odčerpává pozornost od dodržování gramatických pravidel, vizuální podoby a dalších, což způsobuje právě ono chybování. O problémech v lateralizaci píše také Jucovičová a Žáčková, které tvrdí, že nejproblematičtější je tzv. zkřížená lateralita, která spočívá v dominanci levé ruky a pravého oka. To mívá dopady jak na percepci, tedy na to, jak dítě vnímá informace, tak na zpracování informací v CNS a s tím související výkon (když dochází k převedení informace do činnosti). Typické je pomalejší pracovní tempo, zhoršené písmo a úprava. Některé děti tvrdí, že si jejich ruka při psaní dělá, co chce a dochází pak k zmíněným problémům. Zkřížená lateralita nezasahuje pouze do dysgrafie, ale také do

[35] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*, s. 90-91. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
[36] PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, s. 146. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
[37] SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*, s. 123. 6. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Knižnice speciální pedagogiky.
[38] FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*, s. 112. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
[39] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*, s. 92. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

dyslexie či dyskalkulie, zpravidla to ale nebývá tak závažné. V zahraničí je zkřížená lateralita brána jako samostatná porucha a na děti s touto diagnózou bývá brán ohled.[40]



Obrázek č. 3 - Ukázka žáka 8. ročníku základní školy s dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Aktuálně studuje 3. ročník maturitního oboru (vlastní zdroj).

[40] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*, s. 16. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

4.1.3 Dysortografie

Třetí specifickou poruchou učení je dysortografie. Tu chápeme jako poruchu pravopisu, která se často vyskytuje spolu s dyslexií a dysgrafií. Nepostihuje oblast gramatiky celkově, týká se pouze specifických dysortografických jevů.[41] Vyznačuje se neschopností aplikovat gramatické učivo, kam spadá například i záměna krátkých a dlouhých samohlásek, nerozlišování tvrdých a měkkých samohlásek, přidávání či vynechávání písmen a slabik apod.[42]

Žlab[43] píše, že se dá dysortografie dělit následujícím způsobem:

- auditivní, která souvisí se sluchem a žáci tak mají potíže se zachycením hlásek ve slově, ačkoliv smysl chápou,
- vizuální, jejíž podstatou je pokles zrakové paměti a dochází tak například k neschopnosti vybavit si písmena,
- motorická, kdy je dítě vysíleno tím, jak se soustředí na psaný projev.

Problematice SPÚ se věnuje také Bartoňová[44], která popisuje problematické oblasti, jež trápí žáky s dysgrafií: „*Obtíže, které se mohou vyskytnout při dysortografii, souvisejí či jsou spolupodmiňovány nedostatečným jazykovým citem žáků. Při ústním zkoušení a ověřování nedělají tolik chyb, protože gramatická pravidla zvládají, ale mají problémy užívat je v písemném projevu. Některé problémy plynou u z pomalého tempa psaní nebo přílišného soustředění se na výkon psaní jako takový. Žáci nezvládají užití gramatických pravidel během psaní, nezvládají vlastní kontrolu napsaného cvičení, textu*.“

Na základě několika zdrojů, mezi které patří pedagogicko-psychologická poradna v Ostravě[45], Jucovičová[46], Sovák[47] a Bartoňová[48], si dovolím shrnout hlavní projevy dysortografie:

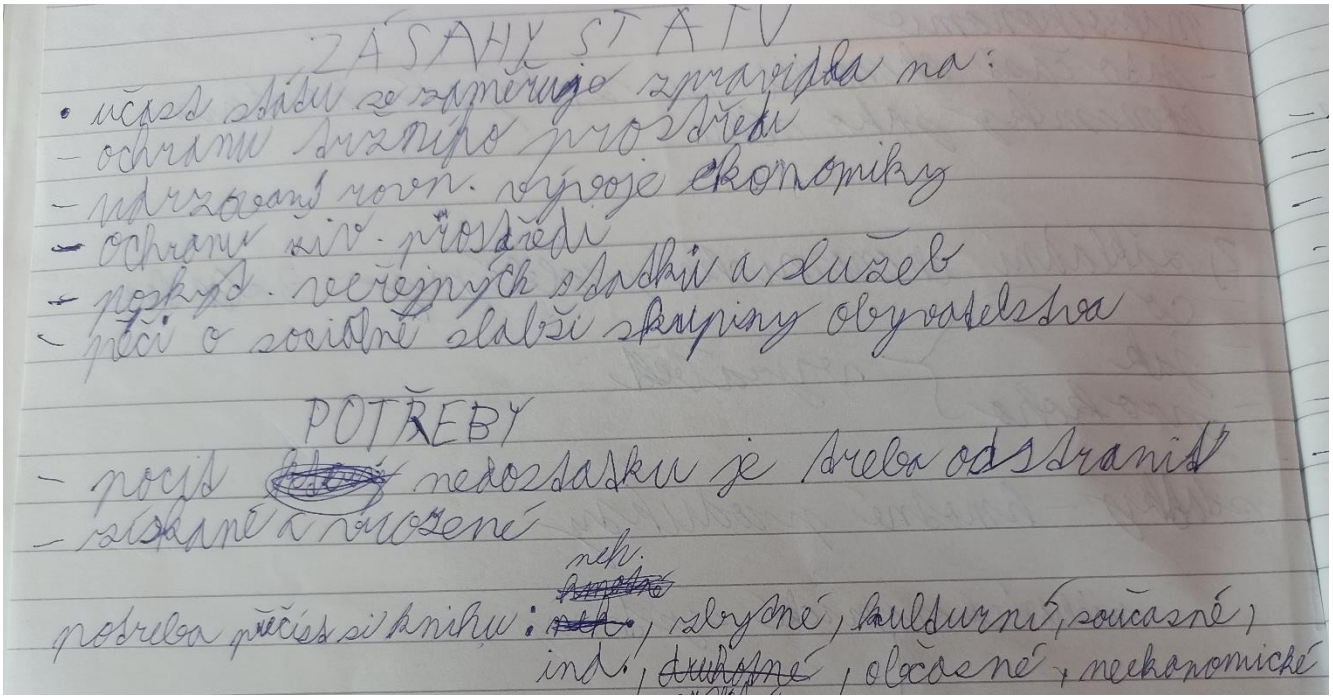
---

[41] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, s. 11. Praha: Portál, 2000, c 1994. ISBN 80-7178-481-8.
[42] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování: Distanční studijní text*, s. 22-23. Opava, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.
[43] ŽLAB (1988) in ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*, s. 31. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.
[44] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*, s. 151. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

[45]*Dítě s dysortografií*. Pedagogicko-psychologická poradna. [online] Ostrava – Zábřeh, příspěvková organizace [cit. 9. 12. 2021]. Dostupné z: http://www.ppp-ostrava.cz/co-mame-delat-kdyz-mame-doma-dite-s-dysortografii/

[46] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*, s. 29-32. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.
[47] SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*, s. 123. 6. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Knižnice speciální pedagogiky.
[48] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*, s. 33-33. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

- záměna zvukově podobných hlásek (b/p, d/t, h/ch)
- záměna vizuálně podobných písmen (b/p, m/n, p/q, l/i)
- nerozlišování měkkých a tvrdých slabik (di, ti ni, dy, ty, ny)
- nedodržování délky samohlásek
- přidávání písmen
- přesmykování slabik (kolo – loko, bažant – žabant, lokomotiva – kolomotiva)
- vynechávání interpunkce
- obtížné rozlišování konce vět
- znalost gramatických pouček, ale neschopnost aplikovat je v písemné podobě
- nerozlišování sykavek
- tvorba komolených slov
- psaní i několika slov dohromady s absencí mezer mezi nimi (zvláště pak u menších dětí)

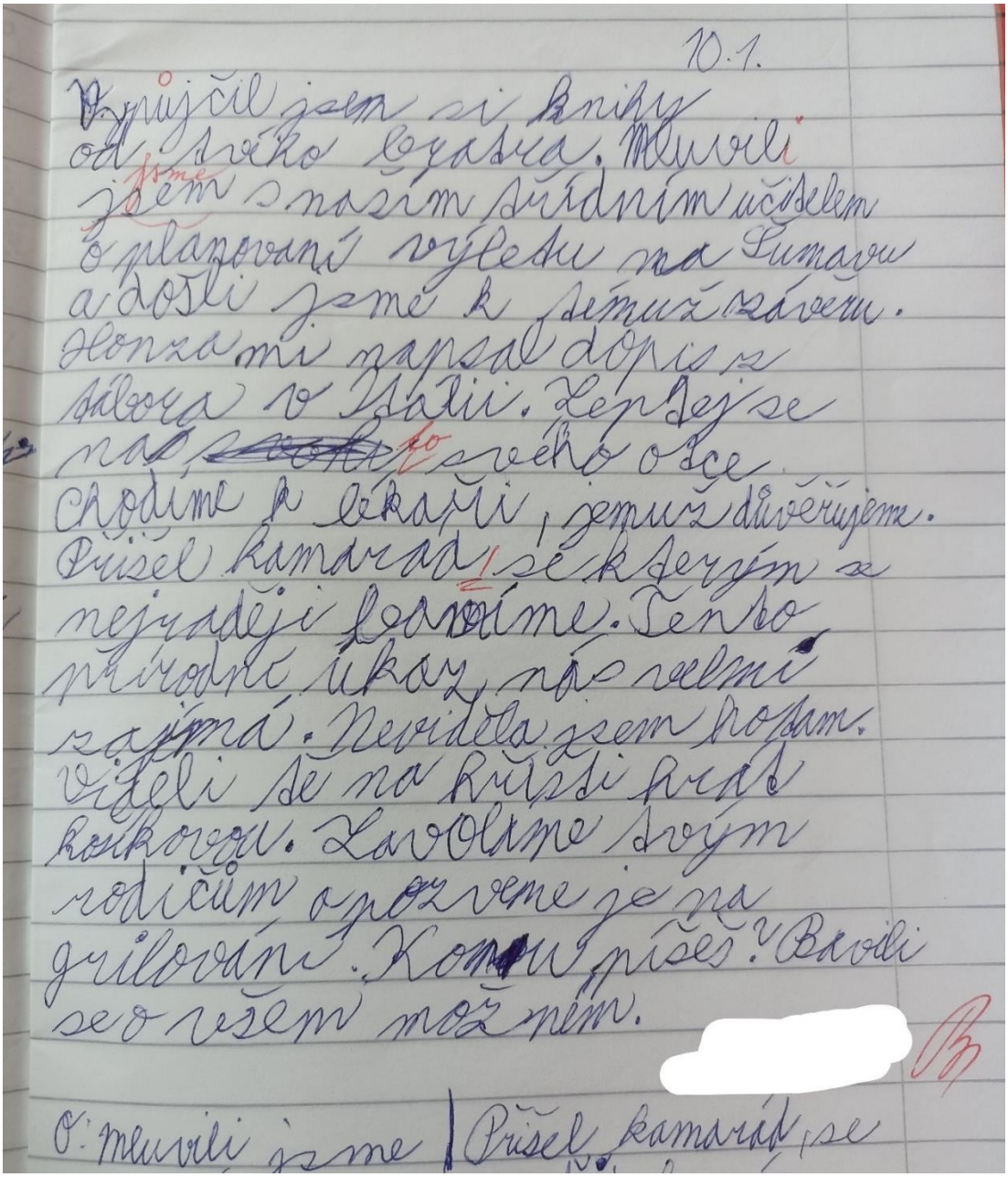


Obrázek č. 4 - Ukázka žáka 1. ročníku střední školy s dyslexií, dysgrafií a dysortografií (vlastní zdroj)

Podle Jucovičové[49] je běžné chybování nejen u diktátů, ale i při přepisech a opisech. K tomuto dochází často při kombinaci dyslexie a dysortografie. Pokud dítě nemá diagnostikovanou dyslexii, může být chyba v tzv. autodiktátu, což je vlastně činnost, kdy si dítě během psaní přečte text potichu nebo polohlasně a na základě toho pak píše. Problémem se jeví

[49] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*, s. 31. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

také případné špatné zrakové vnímání, v tom případě pak může docházet k větší chybovosti než při samotném diktátu, při kterém je dominantní sluch (k přijmutí informace, v tomto případě diktovaného textu).



Obrázek č. 5- Ukázka žáka 8. ročníku základní školy s dyslexií, dysgrafií a dysortografií (vlastní zdroj).

4.1.4 Dyskalkulie

Čtvrtou specifickou poruchou učení, které se v této práci budu věnovat, je dyskalkulie. Jedná se o vzácnější poruchu, která se vyznačuje nezvládáním základních početních operací. Dělíme ji na dyskalkulii praktognostickou, lexickou, grafickou, operační a ideognostickou.

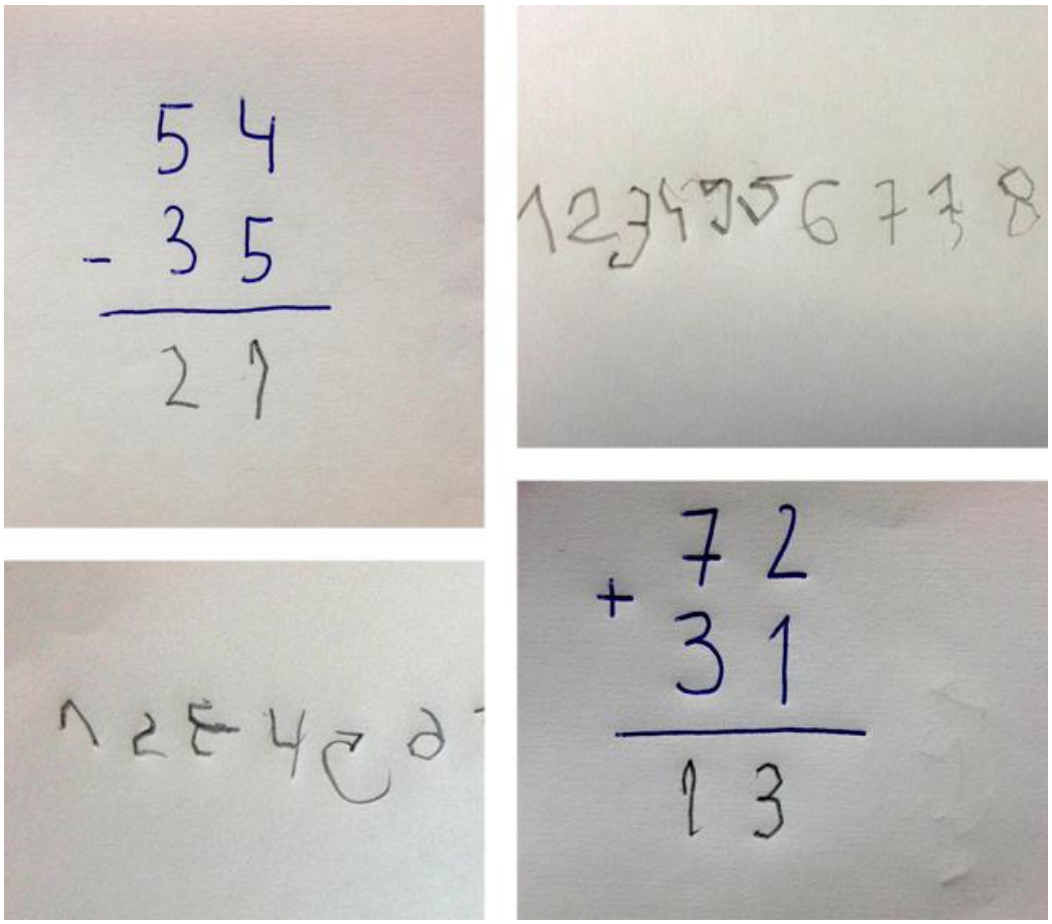
Praktognostická dyskalkulie spočívá v narušení matematické manipulace s předměty nebo symboly.[50] Konkrétně pak může mít dítě obtíže s grupováním, přiřazováním, porovnáváním či párováním do řad, jak tomu je například v případě, kdy má vytvořit skupinu s určitým počtem předmětů. Vyskytuje se kolem pátého až sedmého roku života, bývá tedy spojována s předškolním věkem. V těžších případech je pak možné, aby se projevovala i v pozdějším školním věku.[51] Pro lexickou dyskalkulii je problematické čtení číslic, znamének apod.[52] V geometrii se projevuje neschopností seřadit různě dlouhé předměty podle velikosti či poruchou prostorového faktoru, kam patří například špatné obkreslování figur.[53] Lexická dyskalkulie bývá také někdy označována jako dyskalkulie numerická, ačkoliv tento název se příliš nevžil.[54] Grafická dyskalkulie se projevuje v neschopnosti psát matematické znaky.[55] Projevuje se například v kostrbatosti psaných znaků, v jejich velikosti, v geometrii pak přetahováním či nedokončováním linií. Dítě s grafickou dyskalkulií může zvládat početní operace zpaměti, ale v písemné formě chybovat. Náročné se pak jeví samotné zapisování výsledků i jeho rychlost, dochází k inverzi číslic či k jejich úplnému vynechávání, především ve víceciferných číslech.[56] Chybuje se v přepisu čísel, zápisu v opačném pořadí, jedinec píše velké číslice a jeho písemný projev je neúhledný. V geometrii má dítě problémy s rýsováním obrazců.[57]

Operační dyskalkulie se vyznačuje problémy v matematických operacích.[58] Jedinec není schopen normálně sčítat, odečítat, násobit či dělit apod. Projevuje se i v násobilce, konkrétně třeba v dopočítávání čísel a počítáním na prstech. Tím, že se jedná o jednoduché matematické operace, se tento druh dyskalkulie týká spíše dětí ze starších ročníků, jelikož ve vyšším věku by již měly základní matematické operace zvládat bez problémů.[59]

---

[50] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování: Distanční studijní text*, s. 22-23. Opava, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.
[51] NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*, s. 25. Vyd. 3., zcela přeprac., rozš. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-029-6.
[52] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování: Distanční studijní text*, s. 22-23. Opava, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.
[53] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, s. 98. Praha: Portál, 2000, c1994. ISBN 80-7178-481-8.
[54] NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*, s. 25. Vyd. 3., zcela přeprac., rozš. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-029-6.
[55] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování: Distanční studijní text*, s. 22-23. Opava, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.
[56] NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*, s. 25. Vyd. 3., zcela přeprac., rozš. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-029-6.
[57] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, s. 100. Praha: Portál, 2000, c1994. ISBN 80-7178-481-8.
[58] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování: Distanční studijní text*, s. 22-23. Opava, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.
[59] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, s. 100. Praha: Portál, 2000, c1994. ISBN 80-7178-481-8.

Ideognostická dyskalkulie spočívá v nemožnosti pochopit matematické pojmy a vztahy mezi nimi.[60] Příkladem může být například situace, kdy dítě pozná číslo devět, ale nechápe, že je to také 10-1, 3x3 či polovina z čísla 18.Jedná se o absenci pochopení podstaty matematických operací.[61]



Obrázek 6 - Ukázka dyskalkulie[62]

4.1.5 Další specifické poruchy učení

Mezi méně známe poruchy učení patří dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie.

[60] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování: Distanční studijní text*, s. 22-23. Opava, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.
[61] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, s. 100. Praha: Portál, 2000, c1994. ISBN 80-7178-481-8.
[62] *Beating dyscalculia: Treatment, Exercises, Causes, Symptoms, Types, Assessment and Definition.* Brain Training, Brain Games, Memory Games, and Brain Fitness with CogniFit [online]. Copyright © 2022 [cit.11.04.2022]. Dostupné z: https://www.cognifit.com/pathology/dyscalculia

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, která se projevuje neschopností kreslit na úrovni svého věku. Problémem je často špatný úchop tužky či nízká úroveň jemné motoriky.[63] Dítě s dyspinxií se neorientuje na ploše a jeho výtvor nemá obsah, výtvarné prostředky drží křečovitě a nejistě.[64]„*Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Je charakteristická nízkou úrovní kresby. Potíže se projevují v oblasti motoriky, jedinec zachází s tužkou (pastelkou) neobratně, tvrdě. Nedokáže převést svoji představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy*."[65] Müller[66] dodává jako další projevy silný tlak na tužku, časté opravy, gumování, roztřesené linie. Upozorňuje také na fakt, že se dyspinxie může vyskytovat v kombinaci s dyskalkulií, kdy si žák nedokáže rozvrhnout postup při rýsování.

Dysmúzie je specifická porucha hudebních schopností, která se projevuje špatným vnímáním hudby, nerozlišováním tónů či nepamatováním melodie.[67] Fischer a Škoda[68] rozlišují expresivní a totální dysmúzii. Expresivní spočívá v neschopnosti vytvořit zvukovou stopu, kterou jinak zvládne poznat, zatímco osoba s totální dysmúzií ji nejen že nedokáže napodobit, ale ani rozpoznat.

Šauerová, Špačková a Nechlebová[69] píší, že je dyspraxie specifická porucha obratnosti nebo motorické funkce. Tato SPU se promítá do více oblastí – do psaní, čtení, artikulace a do tělesné výchovy a je občas viditelná, jelikož děti s dyspraxií mohou být obézní. Pramení to právě z nechuti k motorickým činnostem. Zelinková uvádí, že s dyspraxií spíše pracují neurologové než pedagogové. To ale neznamená, že se s ní pedagogové nesetkávají, naopak. Možná ale právě to je jedním z důvodů, proč dyspraxii pedagog mnohdy nerozumí nebo ji nerozpozná a chápe ji jako projev nekázně. Projevy této diagnózy jsou různé, většinou se jedná o neschopnost vykonat věci, které ostatním lidem přijdou snadné. Dítěti s dyspraxií dělá potíže zavázat si tkaničky, jezdit na kole, jíst příborem apod.[70]

---

[63] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*, s. 33. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.
[64] SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení): distanční text*, s. 88. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-042-4.
[65] FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*, s. 114. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
[66] MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*, s. 79. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
[67] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*, s. 32. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.
[68] FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*, s. 114. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
[69] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*, s. 33. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.
[70] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*, s. 105. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

4.2 Příčiny specifických poruch učení

V této podkapitole bych se ráda věnovala příčinám jednotlivých SPU.

Šauerová, Špačková a Nechlebová[71] píší o primárních příčinách SPU jako o tématu, na kterém se mnoho odborníků neshodne. Mezi hlavní příčiny, které bývají v souvislosti s SPU uváděny, patří například deficit v senzorické oblasti, v obecných schopnostech učení, deficity jazykových kompetencí a poruchy motorických funkcí. Podle některých odborníků k nim může docházet z důvodu drobných poškození mozku nebo mohou být zapříčiněné dědičně. Obecně se ale uvádí čtyři oblasti příčin. Jedná se o encefalopatickou příčinu, biologické příčiny, hereditární příčiny či kombinované příčiny. Existuje také část dětí, u kterých příčiny vzniku nejsou známé nebo se jedná o neurologický problém.

Klasifikace příčin podle Šauerové, Špačkové a Nechlebové[72]:

- **Encefalopatická příčina**

Uvádí se, že se objevuje až u 50 % případů. Jedná se o malou závadu mozku, ke které došlo během prenatálního vývoje, během porodu či v průběhu dalšího vývoje.

- **Biologické příčiny**

Tato příčina vychází z rozdílnosti v biologické rovině každého jedince. Znamená to třeba rozdíly v oblasti genetiky, struktuře mozku či v jeho fungování.

- **Hereditární příčina**

Hereditární příčina vychází z dědičnosti. Některé osoby s SPU mají v rodině osobu, která taktéž vykazuje příznaky SPU nebo ji má potvrzenou. Často se projevuje i u sourozenců.

[71] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*, s. 22-23. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.
[72] Tamtéž, s. 22-23.

- **Kombinovaná příčina**

Již podle názvu je zřejmé, že tento druh příčiny nese prvky výše zmíněných příčin SPU. Může tak dojít k tomu, že se jedná o dědičnou predispozici a zároveň o vliv problematického průběhu těhotenství. Těchto osob je v populaci přibližně 15 %.

Kučera[73] rozdělil dyslektiky do čtyř skupin:

- **E skupina (encefalopatická)**

Jedná se o skupinu, kterou tvoří kolem 50 % dyslektiků s drobným poškozením mozku. Podle anamnestických údajů je pravděpodobné, že k poškození došlo v době prenatální, perinatální či postnatální. Klinický obraz chování je charakteristický pro lehkou mozkovou dysfunkci. (LMD).

- **H skupina (hereditární)**

Na rozdíl od předchozí skupiny, u této chybí nálezy, které jsou typické pro LMD. Nejedná se o skupinu, ve které by byly nálezy typické pro lehké mozkové poškození, nýbrž jedinci s touto příčinou mají v příbuzenstvu někoho, u koho se SPU projevila. Příčinou je tedy dědičnost. Problémy se čtením jsou u této skupiny lehčí než u té předchozí a náprava bývá rychlejší. Jedná se o přibližně 20 % dyslektiků.

- **HE skupina (hereditárně encefalopatická)**

Třetí skupinu tvoří asi 15 % dyslektiků. Již podle názvu je jasné, že etiologie příčin je jak hereditární, tak encefalopatická.

- **Skupina neurotická nebo s nejasnými příčinami**

Zbylých 15 % dyslektiků řadí Kučera do skupiny neurotické nebo nejasné, jelikož z anamnestických dat či nálezů nebylo možné určit encefalopatickou či hereditární příčinu.

Z Kučerova rozdělení vychází také Michalová[74], která uvádí: „*Obecně můžeme říci, že se zdá nepravděpodobné, aby za SPU mohl pouze jediný činitel, který by jejich existenci*

[73] KUČERA in MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*, s. 76-78. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
[74] MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií* …, s. 25. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.

zapříčiňoval. Spíše se domníváme, že se na vzniku potíží musí podílet více faktorů v rámci komplexního působení. Taková existence, příčinnost, je potom známá jako vícefaktorová."

4.3 Diagnostika specifických poruch učení

Další podkapitolou je samotná diagnostika SPU. Budu se věnovat posupně diagnostice dyslexie, dysgrafie, dysortografie a nakonec dyskalkulie.

K diagnostikování specifických poruch učení se využívá psychologického vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách. To může být realizováno ze dvou důvodů. První z nich slouží k posouzení aktuálních problémů, druhé je potom zaměřeno na určení míry rizika vzniku SPU do budoucna. Preventivní diagnostika je ale poněkud omezená, jelikož na přelomu předškolního a školního věku nemusí být schopnosti dítěte natolik rozvinuté, aby bylo možné případné potíže objevit. Jakmile začne dítě navštěvovat základní školu a pomalu si osvojuje nové schopnosti, mohou se zde začít objevovat problémy, které by se začaly řešit a již by se diagnostikovaly jako aktuální problémy.[75]

Významným informačním zdrojem je zpráva učitele. Vyučující je totiž osoba, která by se měla v této oblasti alespoň částečně orientovat, zároveň jsou s dítětem v téměř každodenním kontaktu a mohou tak přispět k podrobnějšímu popisu těchto obtíží, kam spadají například projevy či časový rozsah obtíží. Z této zprávy lze také vydedukovat vztah učitele k dítěti. Jednou z možností, jak by mohla takováto zpráva vypadat, je následující: „*Ve 3. ročníku zaměňuje písmenka, nerespektuje diakritická znaménka. Čte po slovech, úporně, slova se shlukem samohlásek slabikuje, komolí a plete si písmena. Občas opakuje první slabiku, popřípadě nedočítá poslední slabiky slova, často pouze hádá. Obsahu čteného textu rozumí jen rámcově… V 5. třídě se čtení zlepšilo, ale stále nedosahuje normy. Pokud čte s okénkem, čte plynuleji. Stále se u něho projevují záseky u víceslabičných slov se shlukem samohlásek. Zlepšilo se porozumění textu, obsah zkráceně, ale samostatně reprodukuje*."[76]

Dalším zdrojem informací je rozhovor s rodiči. Z něj lze zjistit, jaké problémy má dítě například při přípravě do školy, ve čtení apod. Vhodné je porovnat zprávu od učitele s rozhovorem s rodiči. Důležitý je také dialog s dítětem samotným. Nejen, že od něj zjistíme nějaké údaje, rozhovor nám totiž může pomoci i s navázáním důvěryhodnějšího vztahu, případně pomůže dítěti uvolnit se. Dítě si totiž často myslí, že se bude dít něco nepříjemného,

[75] SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*, s. 632. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.
[76] *Tamtéž*, s. 633.

proto je důležité vysvětlit mu, že se nemá čeho bát, ale že se mu tímto člověk snaží pomoci. Vhodné je vytěžit ho v souvislosti s tím, jak své problémy chápe, jestli se s nimi snaží nějakým způsobem pracovat apod. Samotné psychologické vyšetření nemusí spočívat pouze ve standartních testových metodách, ale může vycházet z alternativních způsobů, které kladou důraz na kvalitativní hodnocení (v americké psychodiagnostice se pro tento způsob diagnostiky používá termín „dynamické hodnocení"). Další možnosti vychází ze způsobu pomoci dítěti během řešení úkolů. Prvním z nich je ten, kdy dítěti poskytneme informace potřebné k vyřešení úlohy. V druhém případě dítěti ukážeme, jak lze daný úkol vykonat a poté sledovat, jak s nabytými vědomostmi naloží v dalších úlohách.[77]

Diagnostika SPU je velice rozsáhlá oblast. V této práci si následně nastíníme diagnostiku dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

Dyslexie

Dyslexie – specifická porucha čtení, je jednou z nejznámějších forem SPU. Z historického hlediska je nejstarší – ze všech výše zmíněných poruch měla asi největší vliv na (ne)úspěch dětí ve škole, proto se začala zkoumat nejdříve. Může ovlivňovat rychlost čtení, správnost či porozumění danému textu. Nejčastější potíže působí rozeznávání písmen, která jsou si vizuálně podobná: b/d, p/q, m/n, s/z a l/i. Dále pak písmena, která mají zvukovou podobnost: d/t a b/p. Problémem je také spojování písmen ve větší celky a plynulost čtení, což se odráží v rychlosti a následném porozumění textu.[78]

Čtení dětí s dyslexií je typické absencí intonace, nerozlišováním konců vět apod.[79] V průběhu diagnostiky dyslexie dochází k součinnosti pedagogů, psychologů, lékařů a odborníků ze sociální oblasti. Konečnou diagnózu nakonec vysloví pouze jeden z nich, a to ten, kdo je schopný zohlednit posudky od všech odborníků a převzít odpovědnost za konečné stanovení. Vyřčení diagnózy totiž dítě určitým způsobem označkuje, ale zároveň mu to může přinést potřebnou pomoc. V opačném případě, kdy diagnóza není oficiálně stanovena, sice ponechá dítě „normálním", zároveň mu ale nemusí být zajištěna pomoc, kterou by mohlo potřebovat.[80]

[77] SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*, s. 633. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.
[78] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, s. 11. Praha: Portál, 2000, c1994. ISBN 978-80-247-4369-1.
[79] Tamtéž, s. 11.
[80] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*, s. 143-145. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 978-80-262-0899-0.

Dnes jsou postupy pro diagnostiku dyslexie velmi propracované, stejně tak dobře je po odborné stránce vzdělán personál pedagogicko-psychologické poradny a dalších institucí. Samozřejmě někdy mohou nastat případy, kdy jsou případy hraniční a závěry není možné bezpečně stanovit, potom by se měly dítěti zajistit taková opatření, která by mu mohla v dané situaci ulevit.

Můžeme tedy říct, že stěžejním v diagnostice dyslexie je zjistit na základě diferenciální diagnostiky, jestli se opravdu jedná o dyslexii, a ne o jinou vadu, dále jaký je původ této specifické poruchy učení, a nakonec získat informace o dítěti, o jeho zájmech a postojích, prozkoumat rodinnou situaci a možnosti nápravy.[81]

Mezi obecné diagnostické postupy, které se používají k zjištění SPU, patří například např. zkoušky rychlosti hlasitého čtení písmen, slabik a slov, zkoušky čtení s porozuměním, zkoušky vizuální diferenciace, zkouška sluchové analýzy a syntézy a zkouška jazykového citu.[82]

Dysgrafie

Další specifickou poruchou učení je dysgrafie. Tato porucha psaní bývá často spojována s dyslexií, rozdíl je ovšem v projevu těchto dvou SPU. Dysgrafie se totiž, na rozdíl od dyslexie, projevuje v písemné formě. Dítě se nenaučilo psát, ačkoliv netrpí žádnou smyslovou vadou, neokáže napodobit tvary písmene a nepamatuje si je, dochází také k zrcadlové záměně. Písmo má specifickou křečovitou podobu, jelikož si s ním dysgrafik jednoduše neví rady.[83]

Diagnostika probíhá opět za spolupráce speciálních pedagogů, psychologů, lékařů a dalších odborníků.[84] Zaměřujeme se na to, jestli se doopravdy jedná o specifickou poruchu učení nebo o jiné vady. Zároveň se také zkoumá míra předškolní přípravy, smyslové vnímání, …

Během procesu pozorujeme dítě při psaní. Stěžejními formami psaní jsou opis, přepis a diktát. Opis pomáhá zjistit, jak dokáže napodobit tvary písmen a jejich uspořádání. Tím, že má k dispozici předlohu psanou stejným typem písma, kterým bude dítě psát, nemusí přemýšlet nad správným tvarem, jelikož ho vidí před sebou. Přepis se liší tím, že je předepsaný text napsán

[81] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*, s. 143-145. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 978-80-262-0899-0.
[82] MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*, s. 68-69. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
[83] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*, s. 89-91. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 978-80-262-0899-0.
[84] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*, s. 15. Praha: D + H, 2009. ISBN 9788090386990.

jedním typem písma a dítě má přepsat text jiným stylem (například přepsat z tiskacího do psacího a naopak). Poslední formou je diktát, který je už mnohem složitější, protože dítě nevidí předlohu a musí tak prokázat svou zrakovou, sluchovou a grafomotorickou schopnost, stejně tak jak umí aplikovat gramatická pravidla. Občas dítě píše příběh na volné téma, kde musí projevit stejné schopnosti jako u diktátu, ale k tomu navíc musí zvládnout vlastní vyjadřování.[85]

Dysortografie

Třetí specifickou poruchou učení je dysortografie. Tu chápeme jako poruchu pravopisu, která se často vyskytuje spolu s dyslexií a dysgrafií. Nepostihuje oblast gramatiky celkově, týká se pouze specifických dysortografických jevů.[86] Vyznačuje se neschopností aplikovat gramatické učivo, kam spadá například i záměna krátkých a dlouhých samohlásek, nerozlišování tvrdých a měkkých samohlásek, přidávání či vynechávání písmen a slabik apod. V diagnostice se využívá sluchová analýza a syntéza slov, zkouška sluchové diferenciace, fonologická manipulaci a diktát zachycující dysortografické obtíže.

Dyskalkulie

Čtvrtou specifickou poruchou učení je dyskalkulie. Tato SPU se vyznačuje nezvládáním základních početních operací, kterou dále můžeme dělit na dyskalkulii praktognostickou (spočívá v narušení matematické manipulace s předměty nebo symboly), lexickou (problematické je čtení číslic, znamének, …), grafickou (která se projevuje neschopností psát matematické znaky), operační (vyznačuje se problémy v matematických operacích) a ideognostickou (nemožnost pochopit matematické pojmy a vztahy mezi nimi).[87]

Stejně jako u přechozích SPU, ani u dyskalkulie není cílem pouhé pojmenování problémů, ale vytvoření individuálního plánu, které dítěti pomůže. Podle toho, jaký je charakter těchto obtíží, se na diagnostice podílí pedagog, speciální pedagog, psycholog či lékař.[88]

[85] JANKOVÁ, Adéla. *Specifické poruchy učení se zaměřením na dyslexii a dysgrafii, jejich nápravu a metody reedukace*, s. 44. [online] Brno, 2011 [cit. 7. 12. 2021] Dostupné z: https://theses.cz/id/cizbgp/.
[86] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, s. 11. Praha: Portál, 2000, c1994. ISBN 978-80-247-4369-1.
[87] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování: Distanční studijní text*, s. 22-23. Opava, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.
[88] *Dítě s dyskalkulií*. Pedagogicko-psychologická poradna. [online] Ostrava – Zábřeh, příspěvková organizace [cit. 7. 12. 2021]. Dostupné z: http://www.ppp-ostrava.cz/co-mame-delat-kdyz-mame-doma-dite-s-dyskalkulii/

Zelinková[89] udává, že dyskalkulii můžeme diagnostikovat třemi testy, a to číselným trojúhelníkem, Rey-Ostheriethovou komplexní figurou a testem Kulkulie III. Jedním z cílů vyšetření je také odhalit oblasti, v nichž jedinec selhává a najít způsoby, které by mu pomohly.

Diagnostika se zaměřuje nejen na kvantitativní analýzu řešení, ale také na způsobu řešení a chování dítěte během vypracovávání úloh. Při diagnostikování jsou přítomni rodiče, jejichž komentář může pomoci k objasňování problémů. Problémem může být fakt, že se s dětmi pracuje většinou v mladším školním věku, kdy ještě nezvládají zcela řešit matematické úkoly. Lepší je v tomto věku řešit všeobecnou inteligenci než matematické schopnosti.[90]

Závěrem je důležité shrnout, že ačkoliv SPU mohou ovlivnit život žáka, dnešní moderní doba nabízí řadu podpůrných opatření, které mohou (alespoň částečně) vykompenzovat problémy spojené s těmito poruchami.

4.4 Reedukace specifických poruch učení

Poslední oblastí, které bych se v rámci SPU chtěla věnovat, je reedukace, tedy náprava. Obecně pro všechny poruchy platí že čím dříve se s reedukačním procesem začne, tím dříve a účinněji dojde ke zlepšení. Jedná se ale o dlouhodobý a náročný proces, ve kterém je potřeba vytrvat.

Pokorná[91] popsala zásady, které je vhodné dodržovat, aby byla reedukace úspěšná. Prvním z nich je *terapie*, která se soustředí na nápravu jak vnějších, tak vnitřních podmínek. Vnější podmínky jsou ty, které ovlivňují dítě zvenčí, tedy jak důležité je vzdělání v rodině, dále pak podpora ze strany rodiny a také vyučujícího. Vnitřními podmínkami rozumíme intelekt dítěte, jeho motivaci, vůli a koncentraci. Velice důležitý je individuální plán, jelikož každé dítě je jiné a každému vyhovuje něco jiného.

Druhým důležitým bodem je *celková situace*, čímž rozumíme postoj rodičů a dítěte vůči škole, vztahy dítěte, jeho školní povinnosti a další. Stává se, že ze sebe rodiče během rozhovoru s odborníkem jako první vychrlí samá negativa (problémy a nezdary potomka), z čehož lze patrně vyvodit, že jejich pohled na dítě není zcela pozitivní.[92]

[89] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, s. 101. Praha: Portál, 2000, c1994. ISBN 978-80-247-4369-1.
[90] Tamtéž, s. 101.
[91] POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, s. 211-218. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
[92] Tamtéž, s. 211-218.

Mezi další oblasti patří například nutnost, aby dítě zažilo *úspěch* v oblasti, ve které nevynikalo. Úspěch je totiž jedním z nejsilnějších motivačních impulsů. Není nutné, a vlastně ani možné, aby k nápravě došlo ihned. Lepší je stanovit si *menší reálné cíle*, které bude žák plnit. Měl by pravidelně *trénovat*, pokud možno denně, s *porozuměním* a v *prostředí*, ve kterém se může dané aktivitě naplno věnovat tak, aby ho nic nerušilo. Tím, že bude cvičit pravidelně, si po nějaké době vytvoří *návyk*, což je vlastně klíčem k úspěchu. Ideální je užívání *metod* a *technik,* které jsou pro člověka přirozené a aby trénink měl svou danou strukturu.[93]

Nyní bych ráda objasnila, proč je důležité vědět o SPU a jejich nápravě. Běžné problémy s učením, které můžeme označit jako nespecifické poruchy učení, se dají napravit běžným trénováním čtení, diktáty a dalšími činnostmi. Bohužel, SPU běžným tréninkem neodstraníme. Například dítěti s dyslexií se při učení vyjmenovaných slov nemusí dařit z toho důvodu, že mu písmenka „poskakují" po učebnici. Vhodnější by proto bylo učení formou přeříkávání, nikoliv pouhým čtením. Problémem zde není to, že by třeba dítě nemělo dostatek inteligence na to, aby se naučilo vyjmenovaná slova, ale fakt, že mu jeho porucha znemožňuje proces učení. Zde je právě onen rozdíl a jeho nepochopení může vést nejen k negativnímu vlivu na žáka, ale například i k nedůvěře mezi rodiči a vyučujícími. Rodiče mohou tvrdit, že s dítětem doma procvičují, čtou apod., ale ani oni, ani učitelé nevidí rozdíl (opět rodiče můžou tvrdit, že procvičují psaní diktátů, ale nevědí o tom, že dětem doslova „skáčou" písmenka po papíře a není vlastně chyba ani toho dítěte, ani rodičů, že nedochází ke zlepšení). Někteří učitelé nejsou dostatečně seznámeni s projevy SPU, takže může dojít k omylům, kdy se domnívají, že se dítě nevěnuje přípravě na vyučování dostatečně dlouho a dělá chyby z nepozornosti či z ledabylosti. Dítě je za to špatně ohodnoceno a zde může dojít k dalšímu konfliktu mezi rodiči a vyučujícími. Zároveň si toto může učitel vztáhnout na žáka celkově a nahlížet negativně i na jeho osobnost. Bohužel, tímto začíná kolotoč obtíží, nespokojenosti, strachu a dalších, které negativně ovlivňují dítě, jež je v tom vlastně nevinně.[94]

Při reedukaci je velice důležité dítěti vysvětlit či dokázat, že se mu snažíme pomoci. Navázání kontaktu v pozitivním směru je základem úspěchu, stejně tak jako důležitost zaměřit se zpočátku na oblasti, ve kterých se dítěti daří. Pomůže mu to získat určitou sebedůvěru a motivaci. Až později se začíná s reedukací v oblastech, ve kterých nevyniká.[95]

---

[93] POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, s. 211-218. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
[94] Tamtéž, s. 211.
[95] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, s. 60. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, c1994. ISBN 978-80-247-4369-1.

Následně si popíšeme konkrétně reedukaci dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a nakonec dyspinxie, dysmuzie a dyspraxie.

4.4.1 Reedukace dyslexie

Zdeněk Matějíček[96] shrnul zásady reedukace dyslexie do deseti bodů, které se během několika let osvědčily. Zároveň uvádí, že tento postup není závazný pouze pro reedukaci dyslexie, ale lze ho využít i k nápravě dalších SPÚ. Jedná se o:

- **diagnostický rozbor případu**, tedy znát dobře příčiny a projevy poruchy,
- **individualitu jednotlivých případů**, která zdůrazňuje nutnost pracovat s každým individuálně,
- **vytvoření příznivé léčebné atmosféry**, seznámit dítě i okolí s tím, že se jedná o závadu, za kterou nemůže a lze ji společně překonat,
- **komplexnost nápravné péče**, jelikož na nápravě se podílí mnoho činitelů (například motivace, spolupráce a zapojení dalších odborníků),
- **dobrý začátek**, abychom dítě povzbudili ke spolupráci,
- **udržení zájmu dítěte**, jelikož náprava je dlouhodobý proces,
- **účelný výběr nápravných metod**, protože neexistuje jedna univerzální metoda, která by vyhovovala všem,
- **nápravu dyslexie jako chronický diagnosticko-terapeutický pokus**, poněvadž během samotného procesu můžeme zjistit další nedostatky, které mohou bránit v úspěšné nápravě,
- **realistický odhad prognózy**, který počítá s tím, že by mělo dojít ke zlepšení, na druhou stranu není dobré v rodičích ani v dítěti samotném vzbuzovat nerealistické naděje (například velmi rychlé zlepšení apod.),
- **zajištění další životní dráhy dítěte**, tedy poskytnout dítěti podporu i do budoucna.

Zelinková[97] uvádí dvě oblasti, ve kterých dochází k nápravě dyslexie – techniku čtení a porozumění. Zároveň spolu ale tyto oblasti souvisejí. Když se totiž dítě soustředí na text, který

[96] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*, s. 175-180. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
[97] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*, s. 79. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

má přečíst, nezbývá mu mnoho energie na porozumění textu. Následně tyto dvě oblasti a jejich fáze podle Zelinkové[98] rozeberu:

Technika čtení (dekódování)

Dekódování zde chápeme jako zrakové vnímání písmen, jejich tvar, umístění, spojení se zvukovou podobou písmena, vzájemnou polohu písmen a následné spojení hlásek. V závěru dekódování dochází ke spojení slova s jeho významem.

Zrakoprostorová identifikace písmen

Vnímání tvarů písmen je podpořeno hmatem. Technika spočívá v tom, že si dítě může ohmatat tvar písmena z různých materiálů a následně je se zavřenýma očima rozpoznat. Uplatňuje se i při rozeznávání písmen b-d-p.

Spojení hláska-písmeno

Dítě si spojí tvar písmena, který vizuálně vnímá a spojí si ho se zvukem, tedy hláskou. Může číst písmena z karet, obrazovky či počítače. Lze zapojit řeč, sluch, hmat, zrak a kinestetické vnímání. Největší potíže dělá záměna písmen, která jsou si vizuálně podobná (b-d, m-n, l-i) či zvukově podobná (d-t, sykavky) a další. Mezi pomůcky při reedukaci pak patří modelování písmen, malování, vyrývání do písku, poznávání textilních písmen hmatem a další činnosti s polystyrenovými, drátěnými či modelovanými písmeny

Spojování písmen do slabik

Zprvu čte dítě slabiky jednotlivě, poté již přechází k plynulému slabikování. Pokud by byly děti vedeny k plynulému čtení slabik dříve, mohlo by dojít k tzv. *dvojímu čtení*, které spočívá v tom, že si nejdřív sami pro sebe přečtou daný text potichu a až poté ho vysloví nahlas.

Čtení slov se zvyšující se náročností hláskové stavby

Zde se již od slabikování dostáváme k vyslovování slova jako celku. S postupem času se přidává na náročnosti daných slov. V této fázi je důležité pozorovat i oční pohyby čtenáře. Důležité je totiž, jestli rozumí danému textu, nebo jestli pouze dekóduje (dekódování je taktéž důležité, ale není cílem, nýbrž prostředkem).

[98] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*, s. 79-85. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Čtení vět, souvislého textu

V této fázi čteme snadné věty, které ihned spojujeme s obsahem. Později již čteme souvislý text. Můžeme číst stejný text několikrát, ale nesmí se stát, že by ho dítě přeříkávalo nazpaměť.

Porozumění danému textu

Jak jsem již uvedla, porozumění textu souvisí s dekódováním, jelikož čím lépe je zvládnuto dekódování, tím více se lze zaměřit na obsah textu a lze mu lépe porozumět. Porozumění textu lze posílit čtením náročnějších slov, čtením po částech (aby došlo k uvědomění si hlavní myšlenky textu), dále pak úpravou textu a také seznámením s textem v mluvené formě. S nepochopením obsahu textu se můžeme setkat i u čtenářů, kteří sice čtou rychle a správně, ale nerozumí mu.

Porozumění izolovaným výrazům

Jedná se o první fázi, kdy se dítě snaží porozumět jednotlivým slovům, které spojuje s jejich významem například na obrázku.

Mechanické porozumění na základě paměti

Spočívá ve spojení dvou poznatků, které je typické především pro žáky prvního stupně základní školy. Pokud jim není nabídnut jiný prostředek pro práci s textem, přetrvává i v pozdějším věku.

Porozumění na základě pochopení souvislostí

Poslední fází je celkové porozumění textu, tedy umět ho vnímat, vyvozovat závěru a spoluutvářet ho. Rozvíjí se u dětí kolem desátého až dvanáctého roku, které již mají určitou úroveň abstrakce a logického uvažování, a pokračuje po celý život podle úrovně vědomostí a dovedností člověka a jeho psychiky. Mezi typická cvičení patří odpovídání na otázky k textu, vyprávění obsahu, předvídání či plnění úkolů, které se k textu vážou.

4.4.2 Reedukace dysgrafie

Bartoňová[99] uvádí, že je dysgrafie způsobena především deficitem jemné a hrubé motoriky a deficitem pohybové koordinace. Dysgrafikové trpí poruchou koordinací systémů, které běžně slouží k převodu ze sluchové a vizuální podoby do grafické formy.

Zelinková[100] píše o sedmi oblastech, na které bychom se při reedukaci dysgrafie měli zaměřit:

Rozvíjení motoriky

Jedním z potíží během psaní může být únava, která je zapříčiněna nadměrným užíváním svalů. Je proto důležité dodržovat určitá pravidla jako správné držení těla, vzdálenost hlavy od papíru, poloha dolních končetin a držení psacího náčiní.

Pro nácvik hrubé motoriky je vhodné zvolit cvičen paží. Pokud je totiž paže nedostatečně uvolněná, jsou pohyby dítěte křečovité a na psací potřebu tlačí. Kvůli tomu pak není písmo plynulé a křeč v ruce dítě odrazuje od pokračování v činnosti. Vhodné je procvičovat i dlaně.

Rozvoj jemné motoriky lze podpořit v rámci jiných předmětů, například při výtvarné činnosti při vytrhávání a skládání papíru či modelování apod. To lze aplikovat i na hodinách čtení a psaní, kdy si děti mohou vyzkoušet modelování písmen nebo jejich skládání z papíru.

Držení psacího náčiní

Podstatou této etapy je naučit žáka správné držení psací potřeby. Jak jsem již psala, v případě špatného držení může dojít k bolesti ruky, což způsobuje ztrátu zájmu o práci. Trénink je nutné podpořit již v předškolním věku při nácviku s obyčejnou tužkou či pastelkou.

Uvolňovací cviky

Uvolňovací cviky se provádějí na svislé, poté na šikmé, a nakonec na vodorovné ploše. Předchází samotnému psaní a provádí se pomocí předmětů, které snadno zanechávají stopu (křída, voskovka, uhel, …), aby se na ně nemuselo tlačit a na ruku nebyl vyvíjen takový tlak. Cílem nácviku je plynulost a rytmus pohybů.

---

[99] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*, s. 141. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.
[100] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*, s. 92-97. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Psaní písmen a spojů mezi písmeny

Vyučující ukáže dětem na tabuli, jak se jednotlivá písmena píšou. Žáci pak procvičují tím, že písmena na tabuli obtahují a také je píšou ve vzduchu se zavřenýma očima. Užitečné jsou pomocné linky, které se užívají bez ohledu na věk žáka.

Nevhodné postupy

Mezi nevhodné činnosti patří dopisování úkolů o přestávce, jelikož se jedná o čas určený k relaxaci. Pokud jsou ale úkoly dopisovány ve spěchu, odpovídá tomu jejich úprava. Může se také stát, že rychlé psaní dítě unaví a o vyučovací hodině se pak nesoustředí. Přitom celý problém netkví v tom, že by se žák během vyučování psaní nevěnoval, pouze mu to působí větší obtíže než ostatním.

Problematické je také přepisování neupravených sešitů. Pokud má dítě opravdu problém, může být jeho přepis stejný či ještě horší. Na druhou stranu není jednoduché rozlišit, kde je hranice mezi obtížemi a lajdáctvím.

Reedukace u starších žáků

Způsob reedukace je u starších žáků podobný, rozdíl je ale v motivaci. Menší děti motivujeme různými říkadly, obrázky a dalšími, starším je vhodné vysvětlit příčiny a přiblížit postup, aby chtěl svůj rukopis zlepšit. Očekává se také delší doba procvičování.

Kompenzace poruchy

Způsoby, jakými lze pomoci žákovi s touto poruchou, jsou:

- *možnost psaní tiskacím písmem*, jelikož se nemusí soustředit na spoje a tvary tiskacích písmen
- *povolit mu psát na počítači* a kombinovat to s psaním kratších úkolů rukou, předpokládá se schopnost žáka psát bez problémů na klávesnici
- *kopírování zápisů*, což ale neznamená, že by místo psaní zápisů nemohl čas využít jinak (může si poznamenat kratší poznámky, pracovat s učebnicí apod.)

4.4.3. Reedukace dysortografie

O reedukaci dysgrafie píše i Bartoňová[101]„*S postupující reedukací a kompenzací se vývoj dysortografické poruchy u žáků mění. Zpočátku (v nižších ročnících se u dítěte objevují typické dysortografické chyby. Postupně dítě těchto chyb dělá stále méně, ale musíme dbát na správné podmínky nitné k pracovnímu výkonu dítěte. Především se jedná o časový prostor, který děti potřebují ke zvládnutí úkolů*."

Reedukaci dysortografie se věnuje opět Zelinková[102], podle ní se náprava soustředí na dvě hlavní oblasti:

Reedukace specifickým dysortografických chyb

Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

Jedním z největších problémů je patrně nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání, proto je vhodné při nácviku mluvit dostatečně nahlas a zdůrazňovat délku hlásek.

Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni

Rozlišování měkkých a tvrdých slabik může opět ztěžovat špatné sluchové rozlišování, ale také neschopnost aplikovat poznatky. Důležité je, aby si žáci diktovali to, co píšou. Při nácviku učitel diktuje slabiky a žák je poté opakuje. Díky tomu si může lépe „ohmatat", co by měl napsat.

Rozlišování sykavek s, c, z, š, č, ž

Špatné rozlišování sykavek často vyplývá ze špatné výslovnosti. Při nácviku se tedy soustředíme na uvědomění si rozdílů mezi jednotlivými sykavkami.

Vynechávání, přidávání, přesmykování písmen, popř. slabik

Příčinu lze najít v nedokonalé sluchová analýze a syntéze, v poruchách soustředění, nesprávné výslovnosti, ve spěchu apod.

[101] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*, s. 151. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.
[102] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*, s. 101-110. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Hranice slov v písmu

Jedním z typických projevů je spojování několika slov do jednoho. Příčiny jsou opět stejné jako u předešlých oblastí, tedy především ve špatné sluchové analýze a syntéze, v poruchách soustředění, v chápání obsahu a další.

Reedukace gramatických chyb

Osvojování gramatických pravidel

Je důležité, aby způsob ověřování znalostí gramatických pravidel bylo uzpůsobeno dítěti s SPU. U dítěte, které má problém zachytit všechny slova, nemá smysl ověřovat znalosti pomocí diktátu atd. Místo toho je vhodné dát mu doplňovací cvičení nebo použít karty, pomocí kterých se párují slova s měkkým a tvrdým i/y.

Oprava písemných prací žáků

V první řadě je třeba zmínit, že není vhodné používat červenou barvu na opravu chyb. Poutá totiž pozornost a žák si ji více pamatuje. Také se při reedukaci používá k zvýraznění věcí, které by si měl žák zapamatovat, což by mohlo být matoucí. Vhodnější je označit chyby tužkou a nechat žáka, aby je opravil. V případě, že si neví rady, může mu pomoc vyučující i s odůvodněním. Slova, ve kterých žák neustále chybuje, lze zapisovat do speciálního notýsku.

4.4.4. Reedukace dyskalkulie

Zelinková[103] uvádí, že při reedukaci dyskalkulie je třeba respektovat vývoj psychických funkcí a vývoj dítěte. Náročnější úkoly se dělí na menší kroky, které se vypracovávají postupně. Postupem času se proces zautomatizuje. Reedukace se pak soustředí na oblast předčíselných a číselných představ, základní matematické operace, slovní úlohy, geometrii, převody jednotek a odhady výsledků. Tyto oblasti následně konkrétně přiblížím:

Předčíselné představy

Předčíselné představy jsou důležité pro pochopení matematických funkcí. Většinou se s nimi začíná v předškolním věku, konkrétně se jedná o klasifikaci, třídění nebo tvoření skupin předmětů, párové přiřazování, doplňování částí do celku či pokračování v řazení prvků.

[103] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*, s. 112-120. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Číselné představy

Oproti předčíselným představám, ty číselné již pracují s konkrétními čísly. Při reedukaci je potřeba pracovat s konkrétními předměty, aby došlo k vytvoření konkrétních číselných představ. Je třeba nejdříve pochopit matematické vztahy. V opačném případě totiž dochází pouze k zapamatování na základě paměti, což může v budoucnost způsobit chyby. Mezi metody reedukace patří zvládnutí doplňování čísel do číselné řady, orientace na číselné ose, rozklad čísel, zaokrouhlování či porovnávání čísel.

Základní matematické operace

V první řadě je nutné správné chápání matematických operací. Častým jevem bývá to, že je dítě posláno na vyšetření s podezřením na dyskalkulii, ale ukáže se, že jen nechápe smysl matematických operací. Je to pravděpodobně důsledek toho, že jsou učitelé pod nátlakem osnov, aby co nejdříve přešly k samotnému provádění matematických operací. Tím se dostávám k druhé část, tedy k provádění operací. Jedná se o aplikaci nacvičených matematických pravidel.

Slovní úlohy

Slovní úlohy vycházejí zpravidla z běžných situací a je nutné dodržet postupy k vyřešení. V první řadě se jedná o přečtení úlohy, vyhledání důležitých informací a otázky. Následuje číselné zaznamenání slovní úlohy, poté samotný výpočet a nakonec odpověď.

Geometrie

Významnou pomůckou při reedukaci dyskalkulie v oblasti geometrie je modelování, které pomáhá s představivostí. Samotné rýsování je dovednost, která je potřeba vhodně nacvičit.

Převody jednotek

Jedním z nejnáročnějších úkolů jsou převody jednotek, které je potřeba neustále trénovat. Je vhodné přesvědčit se o tom, jestli má dítě vůbec představu o tom, co jednotlivé jednotky znamenají (například kolik je jeden litr mléka, jeden kilogram mouky) apod.

Odhady výsledků

Jedná se o schopnost mít představu o přibližném výsledku, a to i v případě, že jedinec pracuje s kalkulačkou.

4.4.5 Reedukace dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie

V této podkapitole přiblížím, jakým způsobem je možná reedukace méně známých SPU. V odborné literatuře se způsobům nápravy těchto SPU autoři příliš nevěnují, a to především dyspinxii a dysmúzii. Já se alespoň pokusím shrnout, v čem náprava spočívá. Nejprve se budu věnovat dyspraxii, poté přejdu k dyspinxii na závěr dysmúzii.

Dyspraxie

Podstatou reedukace dyspraxie je naučit dítě žít v běžných životních podmínkách, přičemž každé období je něčím charakteristické. V předškolním věku dochází k rozvoji motoriky a percepce, proto je nutné vytvořit strukturovaný program, který navazuje na dosaženou úroveň dítěte. Programy se obecně zaměřují na jemnou a hrubou motoriku, zvukovou a sluchovou percepci a další. Na předškolní věk navazuje mladší školní věk, kdy je třeba zaměřit se na rychlost oblékání, pamatování instrukcí, pohybovou obratnost či na somatické obtíže. Následuje starší školní věk, ve kterém je potřeba zaměřit se na jedince oproti jeho věkové skupině. Pokud se jeho problémy výrazně odlišují od vrstevníků, může se jednat o dyspraxii. V opačném případě se může jednat o odchylky v chování, které se také musí řešit. V období dospívání a dospělosti se osoby s dyspraxií můžou potýkat s nedostatečně rozvinutou percepcí a pohybovou koordinací, nemotorností a neschopností vykonat určité činnosti.[104]

Dyspinxie

Přestože dyspinxie patří mezi SPU, nejedná o tak závažnou poruchu. I tak je ale důležité dodržovat postupy, které jsou pro reedukaci vhodné. Ve školním prostředí ve výtvarné výchově rovněž není porucha tak problematická, existuje spoustu metod a technik, při kterých není kreslení podstatné. Rovněž by se nemělo užívat klasického známkování.[105] Jelikož je jedním z příčin dyspinxie nízká úroveň jemné motoriky, je její cvičení jednou z možností reedukace.[106]

[104] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD,* s. 211-214. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.
[105] KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování: sborník 2000*, s.90. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-389-7.
[106] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*, s. 32. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

Dysmúzie

Při reedukaci dysmúzie je nutné zkoumat to, jestli má daná osoba opravdu dysmúzii, nebo jestli nemá hudební nadání. Mezi vhodná cvičení patří například rozpoznávání hlasů spolužáků, vnímání rozdílu mezi ženským a mužským hlasem apod.[107]

Závěrem této kapitoly bych chtěla napsat, že reedukace je sice dlouhodobý a náročný proces, ale stojí za to bojovat, aby došlo ke zlepšení.

[107] *Jak si poradit s dysmuzií a dyspraxií?* Vlavici.cz [online] Copyright © V lavici s. r. o. [cit. 23.4.2022]. Dostupné z: https://vlavici.cz/clanek/24-jak-si-poradit-s-dysmuzii-a-dyspraxii

5 PRAKTICKÁ ČÁST

Když jsem minulý rok přemýšlela nad tématem své diplomové práce, věděla jsem, že bych ráda pracovala s problematikou, kterou bych zasadila do kontextu pandemie Covid-19. Jednalo se totiž o něco nového, co se týkalo nás všech. A ačkoliv v dnešních dnech nejsou omezení taková, jaká byla ještě před rokem a půl, myslím si, že je důležité nezapomenout na to, jak nás tato doba ovlivnila. Zároveň jsem přemýšlela nad aktuálním tématem, které je důležité. Pravdou je, že mě napadlo hned několik oblastí, nad kterými je potřeba se pozastavit, nakonec jsem ale zvolila téma specifických poruch učení. Společně jsem to poté zasadila do kontextu pandemie a vzniklo téma „Student se specifickou poruchou učení během pandemie Covid-19“. Jelikož jsem se chtěla věnovat pouze jedné věkové skupině, zvolila jsem středoškolské studenty. Představa zmapovat situaci středoškoláků s SPU mi přišla zajímavá. Nakonec jsem se tedy rozhodla pro téma „*Vliv pandemie Covid-19 na středoškolské studenty se specifickou poruchou učení*“.

V praktické části jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkumu. Pro toto téma mi přišel vhodnější, navíc jsem již kvalitativní výzkum dělala během svého studia a v bakalářské práci a vyhovoval mi přímý kontakt s informanty, možnost doptat se na případné nejasnosti a hlavně to, že se informanti mohli rozpovídat.

5.1 Kvalitativní výzkum

V této kapitole bych ráda přiblížila svůj výzkum, jak byl realizován, jeho úskalí, popis terénu a vstup do něj, dále pak výzkumné otázky a výsledky šetření. Jak jsem již psala, v této práci jsem využila kvalitativního výzkumu. Hendl[108] píše, že někteří metodologové chápali kvalitativní výzkum jako pouhý doplněk kvantitativního výzkumu. Postupně ale v sociálních vědách získal své místo. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu se kvalitativní zaměřuje spíše na kvalitu, tedy detailnější popis zkoumaného jevu. Mezi základní metody kvalitativního výzkumu patří audiozáznamy a videozáznamy, analýza textů a dokumentů, pozorování a interview.

5.2 Metody sběru dat

Pro svou práci jsem se rozhodla zvolit výzkum pomocí rozhovorů. Aby to ale nebyly klasické rozhovory, chtěla jsem zkusit rozhovory ve formě focus groups (ohniskové skupiny).

[108] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, s. 47-48. 3. vyd. Praha: Portál, 2012.

Podle Miovského[109] se jedná o jednu z nejprogresivnějších metod kvalitativního výzkumu. Morgan[110] tvrdí, že se jedná o metodu, díky které získáme velké množství kvalitativních dat na určité téma, které určil badatel. Badatel se zpravidla stává moderátorem diskuse a zaměřuje se právě na „ohnisko", tedy na ústřední téma. Problematice focus groups se věnuje také Barker[111], podle něhož „*ohniskové skupiny přispívají ke kolektivnímu výzkumu jazyka, hodnot, přání a názorů určité cílové skupiny*." Zároveň dodává, že lze tuto metodu použít i ve chvíli, kdy chceme studovat určité téma, na které má vliv aktuální fenomén či situace. Hendl[112]označení focus groups ani ohniskové skupiny nepoužívá, namísto toho tuto výzkumnou metodu označuje jako skupinovou diskusi a skupinové interview.

Důvod volby této metody je prostý – ve skupinovém rozhovoru hovoří o tématu více osob, můžou se tak doplňovat, projevit souhlas i nesouhlas, zároveň mohou narazit na informace, na které by si sami nevzpomněli. V této práci jsem dělala rozhovor se dvěma skupinami. První z nich byla skupina o třech aktérech – moderátor (já) a dvě dívky, spolužačky ze stejné školy. Druhá skupina sestávala ze čtyř osob – moderátor (já) a tři chlapci, opět spolužáci. Původní myšlenka byla vytvořit pouze jednu skupinu (chlapeckou), ale vzhledem k tomu, že jsem chtěla mít pohled dívek i chlapců, vyhledala jsem další dvě dívky. Měla jsem i myšlenku spojit všechny informanty do jedné skupiny, ale vzhledem k tomu, že se vzájemně neznají, jsem se rozhodla nechat je oddělené. Dost mě v tomto rozhodnutí také ovlivnil fakt, že by se před sebou mohli stydět a nechtěli by moc komunikovat, a také že budu mít skupinky rozdělené podle škol, které navštěvují.

Rozhovor byl polostrukturovaný. Připravila jsem si okruh otázek, na které jsem se chtěla zeptat, ale zároveň jsem měla možnost doptat se na otázky, které mě napadly během rozhovoru. Základní okruh otázek pak vypadal následovně:

1. Základní údaje respondenta
2. Porucha/poruchy učení
3. Běžný život x při covidu
4. Zhodnocení školní situace před covidem

[109] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s. 175. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada).
[110]Morgan, D. L. In: MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu, s. 175. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada).
[111] BARKER, M. In: MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu, s. 175. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada).
[112] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, s. 182-184. 3. vyd. Praha: Portál, 2012.

5. Distanční výuka
6. Srovnání distanční výuky a prezenční výuky
7. Zhodnocení situace po návratu do režimu.
8. V případě, že by měla být opět distanční výuka, jak by měla vypadat?
9. Příprava na maturitu
10. Prostor pro případné dotazy a doplnění

Během rozhovorů jsem si dávala pozor na to, aby se moji informanti příliš neodchylovali od tématu. O tomto problému píše Hendl[113]: „*Během rozhovoru musíme dbát na jeho průběh. Rozvleklé odpovědi, nepodstatné poznámky snižují jeho efektivnost. Aby měl rozhovor správný průběh, musí tazatel vědět, co se chce dozvědět, musí klást správné otázky, které povedou k informačně hodnotným odpovědím, a musí dotazovanému nabízet vhodnou zpětnou informaci.*“ Musím napsat, že se mi to dařilo. Informanti z obou skupin odpovídali k tématu, odpovědi nebyly příliš rozvleklé a zmatené a zároveň zachycovaly to, na co jsem se ptala. Vzhledem k věkové skupině, které jsem se věnovala, jsem se trochu obávala extrémů v podobě přílišné roztěkanosti nebo naopak zamlklosti. Byla jsem ale příjemně překvapena.

5.3 Výzkumný cíl

Cílem výzkumu bylo zjistit odpovědi na tři výzkumné otázky, které jsem si formulovala následovně:

Jak byla distanční výuka přizpůsobena vzhledem k potřebám studentů se specifickými poruchami učení?

Jaký je vztah mezi prospěchem a podobou výuky?

Jak distanční výuka během pandemie ovlivnila zisk nových vědomostí?

Odpovědi na tyto výzkumné otázky se mi podařilo získat, k čemuž se vrátím v kapitole 5.8.

5.4 Výzkumný soubor

Cílovou skupinou mi byli středoškolští studenti, kteří mají alespoň jednu specifickou poruchu učení. V první skupině se jednalo o tři chlapce ve věku osmnácti let s následujícími poruchami učení: dysgrafie, dysortografie, dyslexie a mírná verbální dyspraxie. Všichni tři chodí do stejné třídy a studují maturitní obor informatika na střední odborné škole. Momentálně

[113] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, s. 171. 3. vyd. Praha: Portál, 2012.

jsou ve třetím ročníku. Druhou skupinku tvořily dvě dívky ve věku šestnáct a sedmnáct let, obě mají dyslexii. Opět se jedná o spolužačky, které chodí na obchodní akademii. Aktuálně jsou ve druhém ročníku.

5.5 Sběr dat

Kontakt na pánskou skupinu jsem obdržela od rodinného příslušníka, na dívčí skupinu od své kamarádky. Chlapeckou skupinu jsem měla domluvenou již delší dobu, jelikož jsem o svém tématu mluvila od samého zadání diplomové práce. Dívčí skupinu jsem sháněla v pozdější době, kdy jsem se rozhodla vést ještě jeden skupinový rozhovor. Skupina s chlapci probíhala u mě doma, v pohodlí a za příjemné atmosféry. Rozhovor s dívkami musel být konán skrze virtuální prostředí – jednalo se o video hovor, jelikož dojezdová vzdálenost dívek byla velká a také bylo náročné naplánovat, kdy budeme mít volno všechny tři. Myslím si ale, že to ve výzkumu nebyl až tak velký problém.

První kontakt proběhl skrze webové rozhraní, kdy jsem jednotlivé informanty oslovila a zeptala se jich, zda by si na mě mohli udělat čas. Vždy jsem jim napsala, o co se jedná a poté jsme smluvili termíny. Na začátku samotných rozhovorů jsem vždy představila svou práci a záměr výzkumu, aby informanti věděli, k jakému účelu jejich odpovědi použiji. Informovala jsem je také o tom, že nemusí odpovídat na vše, pokud jim to bude nějakým způsobem nepříjemné.

Samotné rozhovory byly velice příjemné a uvolněné. Aktéři obou skupin byli milí, snažili se neodpovídat jednoslovně (pokud to bylo možné), soustředili se na mé otázky a neodbíhali od tématu.

Samozřejmě jsem nezapomněla ani na etickou stránku výzkumu. Informanty jsem ujistila, že jejich anonymita zůstane neporušená. V rozhovorech jsem použila fiktivní jména. V každé skupince jsem položila otázku, zda můžu rozhovory nahrávat. Všichni informanti nakonec svolili, ačkoliv se jim zprvu představa zaznamenání jejich odpovědí nelíbila. Během rozhovoru jsem pochopila, proč tomu tak je. Někteří z nich mi totiž přiznali, že během distanční výuky ne vždy jednali tak, jak by se mělo (a báli se, že by někdo mohl poznat jejich hlas či styl mluvení), o čemž se zmíním později. Ujistila jsem všechny, že mi nahrávky budou sloužit výhradně k přepisu a poté je smažu. Pokud bych totiž rozhovor nenahrávala, musela bych si vše zaznamenat během rozhovorů, čímž bychom strávili mnohem více času. I tak jsem si dělala menší poznámky, které mi sloužily jako záchytné body.

5.6 Představení informantů

Pro ucelení bych zde ráda uvedla několik informací o svých informantech.

Informant č. 1 – Adam

Prvním informantem je Adam. Osmnáctiletý kluk, který navštěvuje třetí ročník střední odborné školy se zaměřením na informatiku. Adam o sobě říká, že je spíš introvert a restrikce během covidové situace ho moc neovlivnily. „*Vůbec mi to nevadilo. Pro mě to skoro nic nezměnilo.*“ Adam má dyslexii, kterou mu zjistili, když byl ve třetí třídě. Na základní škole se učil a procvičoval s rodiči: „*Já se učil každý den s rodiči, psal jsem diktáty, doplňoval jsem i/y a četl jsem.*“ Nyní nic navíc pro zlepšení nedělá, snaží se stíhat tempo, které mají ostatní. Ve škole ho baví předměty spojené s počítači, nemá rád ekonomiku a tělocvik.

Informant č. 2 – Vašek

Druhým informantem je osmnáctiletý Vašek, který rovněž studuje třetí ročník informatiky na střední odborné škole. „*Jsem introvert, který je buď v samotě nebo se svými přáteli, ale nedělá mi problém mluvit s ostatními lidmi*.“ Vašek popisuje průběh pandemie z hlediska restrikcí a sociálního odstupu jako zatím nejlepší část života, na kterou si nemůže nijak stěžovat. Bylo to období, kdy se mu povedlo konečně na sobě začít pracovat, začal cvičit, zhubl třicet kilo a zažil mnoho momentů, na které nikdy nezapomene. Po nástupu na základní školu mu zjistili dysgrafii, dysortografii, dyslektické obtíže a mírnou verbální dyspraxii. Vašek vyprávěl o tom, jak se jako malý nesnažil moc zlepšit problémy, které mu poruchy učení přinášely, a to ani s rodiči. Dnes se na sobě ale snaží pracovat, začal chodit na logopedii a aktivně se snaží zmírnit obtíže spojené s poruchami. Na logopedii začal docházet z toho důvodu, že má problém vyslovit správně nějaká slova a písmeno R, které prý dává až příliš najevo. Ve škole se mu nedaří mluvení před třídou (referáty, čtení nahlas apod.), ale vyniká v angličtině. Dokonce dělá FCE zkoušky z anglického jazyka.

Informant č. 3 – Tomáš

Tomáš je třetí informant výzkumu. Je mu osmnáct let a také studuje třetí ročník informatiky na střední odborné škole. Popisuje sám sebe jako introverta, což se opět odráží i na jeho spokojenosti během covid pandemie. „*Mohl jsem si určit, co a kdy se budu učit, nebyl jsem ve stresu a mohl jsem později vstávat, díky čemu jsem nebyl tolik unavenej a měl i víc energie, což mě donutilo konečně začít cvičit. Koukal jsem taky na seriály a hrál hry.* “ Tomáš by rád jednou zkusil naprogramovat vlastní hru. Rád by byl investorem, proto se snaží v této oblasti

sebevzdělávat. Tomáš má dyslexii, dysgrafii a dysortografii. Bohužel mu tyto poruchy zjistili až poměrně pozdě, a to na konci deváté třídy. Do té doby měl problémy především v českém jazyce a také neměl moc čitelné zápisy. Jakmile začal mít ve škole úlevy (dostával místo diktátu doplňovačky nebo měl čas navíc), zlepšily se jeho známky z českého jazyka o stupeň až o dva. Na střední škole má na testy více času, zápisy si píše do notebooku a pomáhá mu učit se pomocí kartiček. Baví ho předměty spojené s počítačem, především programování, naopak nemá rád předměty jako jsou fyzika a biologie.

Informant č. – Eliška

První dívčí informantka je Eliška, která chodí do druhého ročníku obchodní akademie. Je jí sedmnáct let a má diagnostikovanou dyslexii. Sama sebe popisuje jako extroverta, situace během pandemie jí ale moc nevadila. Během první vlny pandemie byla ještě v deváté třídě, proto jsme se o distanční výuce bavily až v době, když již byla na střední škole. „*Když se to všechno zavřelo, tak to bylo jako všechno jéé super, budeme doma čtrnáct dnů, tak to bude pohoda.*“ Sociální distanc si užívala po svém – dívala se na seriály, chodila na procházky se psem a trávila čas na sociálních sítích, díky kterým zůstala v kontaktu se svými blízkými. Na základní škole jí pomáhalo učit se s mamkou, která jí látku převyprávěla. Také hodně procvičovala psaní a čtení, které ji moc nešlo. „*Pamatuju si, že jsem fakt nesnášela čtení. Vždycky v ten den jsem přemýšlela, jak nemuset do školy*,“ vzpomíná Eliška a dodává, že jí pomáhalo, když si úryvky přečetla den před tím, než se měly číst ve škole. Momentálně jí ve škole vyhovuje, že jí někteří vyučující poskytují materiál k učení.

Informant č. – Lucka

Lucka taktéž navštěvuje druhý ročník obchodní akademie. Skoro sedmnáctiletá slečna má, stejně jako její spolužačka Eliška, dyslexii. Lucka si myslí, že je spíš extrovert, restrikce během pandemie jí ale také nevadily. Sociální kontakt udržovala skrze sociální sítě, případně se občas setkala s kamarádkou venku, když šla na procházku. „*Ve škole jsem mohla při diktátech přestat psát třeba v ¾ toho diktátu celkově a kontrolovat si, co jsem napsala. Ale teda popravdě jsem si to moc nekontrolovala, protože mi přišlo, že tam nemám chyby a ono tam třeba byly. Nebo jsem dostala doplňovačku, a to bylo lepší no. Třeba když se psalo na tvrdý a měkký y/ička, tak jsem jen doplňovala tvrdý nebo měkký a ostatní psali. Tak z toho jsem měla lepší známky. Jo a taky vím, že když jsme třeba ve třídě četli, tak každej měl třeba přečíst 2 věty a já si vždycky odpočítala, co na mě vyjde a pak jsem si to furt četla dokola, abych to řekla správně,*“ vzpomíná Lucka na základní školu. Stejně jako Eliška, i Lucka dostává od některých

vyučujících materiál k učení. Říká taky, že nemá ráda čtení, ale k maturitě se snaží procházet povinnou četbu.

5.7 Analýza rozhovorů

Poté, co jsem provedla rozhovory s oběma skupinami, jsem si je přepsala do textového dokumentu a následně jsem vytvořila kategorie, které jsem porovnávala. V první kategorii jsem se věnovala poruchám učení a životu s nimi. Ve druhé kategorii jsem se snažila zmapovat situaci před pandemií ve školním prostředí. Třetí kategorie se zaměřovala na samotný průběh distanční výuky. Čtvrtá kategorie se zaměřuje na motivaci ke studiu během distanční výuky. Pátá kategorie shrnuje postřehy po návratu k prezenční výuce. Šestá kategorie se zaměřuje na zjištění vlivu distanční výuky na budoucnost informantů. V sedmé kategorii jsem na základě výpovědí shrnula pozitivní a negativní aspekty jednotlivých vzdělávacích forem. Poslední kategorie obsahuje názory všech pěti informantů na téma „*Jak by měla vypadat případná další distanční výuka?*“

Poruchy učení

První oblast, která mě zajímala, byly specifické poruchy učení informantů, život s nimi a vliv poruch na školní život. Téměř všichni dotazovaní vědí o své poruše/poruchách od brzkého školního věku, vzpomínají, že to bylo na prvním stupni základní školy. Jedinému Tomášovi byly poruchy diagnostikované až na samém konci základní školy. Jak sám uvedl, měl potíže především v českém jazyce, což se ale téměř ihned po kompenzacích v podobě více času na testy a způsobu psaní diktátů zlepšilo. Informanti, kteří jsou se svými poruchami obeznámeni od prvního stupně, se občas potýkali s obtížemi jako jsou stres z hlasitého čtení, pocit studu, že někteří čtou lépe apod. Nikdy se však nesetkali s tím, že by se jim někdo posmíval. Na střední škole vidí spíše ty pozitivní stránky, jelikož mají více času na testy a někdy dostávají od vyučujících materiály. Ani na střední škole nemají zkušenost s negativním sociálním aspektem specifických poruch učení: „*…na střední jsem potkal deseti a více člennou skupinu přátel do života a děláme si ze sebe navzájem srandu, takže když padnou moje poruchy, tak mi to vůbec nevadí, protože vím, že si dělají jen srandu a nemyslí to nijak zle,*“ uvádí Vašek.

Školní situace před pandemií Covid 19

Dále jsem se snažila zjistit, jak vypadala situace u jednotlivých informantů před pandemií. Zajímal mě prospěch, způsob učení a motivace ke studiu. Dá se říct, že všichni

dotazovaní svou přípravu do školy popisují jako přípravu na testy a zkoušení: „*Učím se jenom na písemky nebo zkoušení. Učím se tak dlouho, dokud si nejsem jistý, že dokážu napsat test nebo být vyzkoušen. Učím se z učebnic, zápisů, pracovních papírů, co dostaneme ze školy nebo občas z internetu, když jsi nejsem něčím jistý*," popisuje svou situaci Adam. Tomáš dodává: „*Učím se tak různě, ale spíš pomocí kartiček a učím se spíš před testy, podle obtížnosti si na to dám víc dnů. Třeba na ekonomiku a čtvrtletní práce, ale spíš mi na to stačí jeden den.*" Podobně tomu je i u Vaška: „*Já se učím převážně ze zápisků a internetu, učím se, jak je potřeba, někdy mi stačí 10 minut abych se naučil celou látku na test, někdy to je i na hodiny. To ale bývá jenom matematika, jediná moje pomůcka je můj notebook, jinak nic.*" U dívek je tomu podobně, Eliška se učí také spíše jen na testy a na zkoušení. Lucka uvádí, že se snaží procházet maturitní předměty na každou hodinu, ale zbytek se učí jen na testy.

Průběh distanční výuky

Informanti z pánské skupinky se shodují na tom, že jim styl distanční výuky vyhovoval. „*Tak já asi za všechny řeknu, že jsme ji měli klasicky přes Teamsy a přes Moodle. Ze začátku jen přes Moodle, tam jsme odevzdávali úkoly a pak další rok už normálně přes Teamsy,*" vypráví Tomáš a Adam dodává, že měli změny v rozvrhu, kdy byl vynechaný tělocvik a vyučování bylo zredukováno na čtyři až pět vyučovacích hodin. Lucie uvádí podobnou zkušenost s formou distanční výuky: „*Měli jsme školu klasicky od 8 hodin. A rozvrh se nám trochu upravil, ale ne moc, spíš se vyškrtnul tělák. Teda jako měli jsme ho s tím, že jsme cvičili doma a měli jsme posílat sestřihy ze cvičení třeba a tak, ale nic hroznýho. Nebo jsme projížděli různý techniky. Moc velký změny to asi nebyly. I když je pravda, že mi přišlo, že jsem hodně opakovaly třeba v matice, než abych se učila něco novýho. Že se jako zvolnilo tempo a pak jsme to doháněli ve škole trochu.*

Zajímala mě i příprava na testy během distanční výuky. Zde jsem spatřila rozdíly mezi chlapci a dívkami. Chlapci se mi přiznali, že ne vždycky poctivě dělali testy a úkoly: „*Já se moc neučil, spíš takový drobný přípravy na test. Při testech jsme vždy dostali zadání do Teamsů a byly teda jenom občas. Jediná změna byla ta, že jsem mohl podvádět tím, že jsem měl otevřený sešit nebo učebnici,*" přiznává Adam. „*V aplikaci discord* (pozn. komunikační platforma) *jsme někdy společně vyplňovali testy a volali během výuky, zápisky jsme zapisovali společně,*" doplňuje Vašek. Tomáš ale vysvětluje, proč občas docházelo k podvádění: „*Některé předměty jsem se neučil, třeba němčinu nebo fyziku, protože vím, že já je nebudu potřebovat do své budoucnosti, díky čemu jsem se mohl věnovat víc programování, který zas dělat v budoucnu*

chci.“ Oproti nim se dívky během výuky učily více. Eliška hovoří o tom, že její třída během pandemie testy moc nepsala, ale když už se testy psaly, dalo se podvádět. Ona sama toho moc nevyužívala, spíš byla ráda za možnost, že v případy nejistoty mohla nahlédnout do učebních materiálů: „*Ne tak já si myslím, že to dělalo spoustu lidí. Asi bych byla hloupá, kdybych toho nevyužila. Ale nechci tím říct, že jsem na to kašlala, to vůbec. Já jsem se fakt normálně učila. Vím, že kdybych polevila, bude se mi k tomu špatně vracet. A stejně bylo jasný, že jednou se do tý školy vrátíme a že by mi ty vědomosti mohly chybět,*“ dodává Eliška. Stejného názoru je i Lucie.

Motivace ke vzdělávání během distanční výuky

V této kategorii jsem se zaměřila na zjišťování motivace během distanční výuky. Jediným motivačním faktorem bylo zaměřit se na důležité předměty a na předměty, které je baví. „*Motivace nebyla skoro žádná. Jediný hodiny, kdy jsem se učil, bylo programování a další hodiny s počítači. Já teda na hodiny mimo angličtiny, češtiny a počítačových předmětu nedávám pozor ani ve škole, protože kvůli tomu nechodím na IT školu a dokud z nich mám OK známky, tak je neřeším, jinak během hodin, kdy jsem se neučil, tak jsme s kamarádama hráli hry. V discord hovoru nás bylo klidně i 15, což je víc jak polovina naší třídy, a to všechno byli mojí přátelé,*“ *přiznává Vašek. „Jako snažil jsem se dávat pozor u důležitějších předmětů, pak kvůli maturitě. Ale u předmětů, který mě nebavily, jsem se koukal na videa nebo hrál hry na PC,*“ navazuje Adam. Tomáš uzavírá téma tím, že předměty, kterým se moc nevěnoval, mu nyní stejně nechybí a v budoucnu se jimi ani nechce zabývat. Těšil se vždy na hodiny programování, během kterých vždycky dával pozor, dokonce se snažil sám učit novým věcem. Lucie a Eliška se shodují na tom, že by pro ně byl těžký návrat do učebního procesu, kdyby během distanční výuky polevily. Eliška chce jít na vysokou školu a stát se učitelkou, Lucie chce zvládnout maturitu a věnovat se své zálibě – cukrařině. Hnacím motorem pro ně tedy bylo a je zvládnout studium co nejlépe a ve standartní době.

Návrat do školy po distanční výuce

Předposlední kategorie se soustředila na situaci, kdy se studenti vrátili do školy. Pánská skupina se shoduje na tom, že se jim zpátky do školy příliš nechtělo. Adam hovoří o své zkušenosti takto: “*Trochu se mi zhoršily známky, ale přizpůsobil jsem se docela rychle. Sice se mi vůbec nechtělo, protože jsem si na distančku zvyknul, ale co jsem mohl dělat.*“ *„Škola na nás šla docela lehce, dokud se to nenahodilo do starých kolejí. Můj prospěch se nijak nezměnil, čemuž jsem se sám divil. Ale byl jsem z toho takovej smutnej, když jsem se dozvěděl, že půjdeme*

zpátky. Nikam se mi nechtělo," vzpomíná Vašek. Ani Tomášovi zpráva o návratu do školy radost neudělala: „*Taky se mi moc nechtělo. Ve většině předmětů se mi prospěch o stupeň zase zhoršil, jen v ekonomice jsem se dostal z jedničky na čtyřku… Ale byl to nezvyk, režim jsem měl úplně jinej, takže mi špatně zvykalo, byl jsem opět každej den unavenej a neměl jsem na nic náladu, bylo to fakt na nic.*" Dívky hodnotí návrat do školy kladně: „*Já fakt nevím, jak to někomu mohlo vadit, mně to nijak hrozný nepřišlo až na to vstávání,*" uvádí Eliška. Lucie upozorňuje na nepříjemné ranní cesty do školy: „*Mně se občas zdálo, že jsme v něčem zvolnili a pak to doháněli, ale jinak krom toho vstávání to bylo dobrý. A Ranní jízdy busem. To fakt nemusim, já totiž jezdim busem i s děckama, co jezděj na základku a jak jich je hodně, tak je ten bus úplně plnej a oni hrozně řvou*."

Z výše uvedených výroku si troufám tvrdit, že pro informanty nebyl až tak nepříjemný návrat do školy z hlediska návratu ke standartnímu vyučování, ale narušení systému a rytmu, který se během distanční výuky vytvořili.

Vliv distanční výuky na budoucnost

Poslední kategorií, na kterou jsem se soustředila, byl vliv distanční výuky na budoucnost. Zajímalo mě, jestli informanti pociťují vliv distančního vzdělávání na maturitu, případně na další vzdělávání či na budoucí profesi. „*Maturitu ještě neřeším. Myslím si, že to, co jsme se učili na distanční výuce, pro mě nebude problém. Budu maturovat z angličtiny, češtiny, ekonomiky a IT. Chtěl bych bejt programátor,*" tvrdí Adam. Ani Vašek si nemyslí, že by se měl něčeho bát: „*Co se týče maturity, jsem celkem sebejistý, protože vím, že jsem schopný se všechno naučit a vím, že mi to nebude dělat problém. Nemyslím si, že zrovna mě ovlivní distanční výuka, hodlám maturovat určitě z angličtiny, ne z matiky. A až skončím se školou, tak bych se chtěl věnovat svému snu a pokračovat v profesionálním hraní videoher, teď na to nemám čas a ani energii, ale dříve jsem si tím vydělal dost peněz.*" Tomáš vypraví o svých plánech do budoucna sebejistě a s nadšením: *„Já chci být investorem, začal jsem číst i nějaký knížky. Jsou v angličtině, ale to mi nevadí. A IT specialistou, nejlíp programátorem. Chtěl bych si zkusit naprogramovat i nějakou hru. Maturitu snad zvládnu, obávám se pouze ekonomiky… budu maturovat z eka, češtiny, angličtina a IT oborů. Vliv by to nemělo mít.*" Tomáš by se rád hlásil na vysokou školu, Vašek to taky zvažuje. Lucka si rovněž nemyslí, že distanční výuka bude mít vliv na její maturitní zkoušku a později na profesi. Plány do budoucna už má, ráda by se stala cukrářkou. Zároveň hovoří o výhodě, že by si v případě vlastní živnosti mohla dělat sama daně. Vypráví také o tom, proč místo učení na cukrářku zvolila studium na obchodní

akademii: „*Upřímně, naši mi to rozmluvili. A jako měli pravdu v tom, že maturita se mi může hodit vždycky, že se neztratí. A zas kdybych dělala učňák a pak nástavbu, tak bych byla ve škole o rok dýl, a to se mi nechtělo. Já úplně nevim, jak funguje pak živnost, jako jestli musím mít kurz nebo nevim, ale třeba když to klapne a budu zvládat daně, tak si je třeba budu moc dělat sama. Já teda ani nevím, jestli bych to chtěla dělat doma nebo si někde něco pronajmout, nebo to dělat jako koníček k zaměstnání. Takže ono je asi dobře, že jsem teď na obchodce. Nebo třeba půjdu někam makat a po 15 letech mě to přestane bavit, tak půjdu píct.“* Vizi o své budoucnosti má i Eliška, která by chtěla využít toho, že ví, jak přistupovat k dětem s poruchami učení: „*Chtěla bych zkusit pedák, ještě nevím, jaký předměty, já třeba ráda kreslim, takže přemýšlím, že bych zkusila výtvarku a pak třeba dějiny nebo společenský vědy, češtinu bych nedala. Lepší by byl první stupeň, ale tam je docela nával prej a bojim se, že bych se nedostala. Ale chtěla bych právě učit, protože bych věděla, jak přistupovat k děckám s poruchama učení a tak.*“ Je ráda, že se během distanční výuky učila, jako kdyby se musela připravovat do školy a nezanedbala něco, co by jí v budoucnosti mohlo chybět.

Porovnání distanční výuky a prezenční výuky

Ze získaných údajů porovnám v následující kapitole jednotlivé formy výuk.

Během distanční výuky byly z pohledu respondentů jednodušší testy, pohodovější hodiny, kratší rozvrh, některé předměty byly vyškrtnuty, příjemné bylo rovněž domácí prostředí, možnost delšího spánku, občasné „dopomáhání si“ během testů, větší volnost, absence ranních cest do školy. Naopak se jim nelíbil fakt, že někteří učitelé nezvládali používat techniky, ačkoliv vyučují na IT oboru. Ztráceli tím čas a bylo to nudné, až to vybízelo k dělání jiných věcí. U předmětů, které pro ně nejsou stěžejní, neudrželi pozornost.

Prezenční výuka je lepší v předávání vědomostí. Lépe se soustředí, komunikace s vyučujícími je také snazší, některým vyhovuje režim prezenční výuky. Ve škole mají přátelé, se kterými se vídají. Negativně hodnotí častější přítomnost stresu, nemožnost věnovat se prioritním předmětům, pro některé je režim při prezenční výuce horší.

Ideální představa distanční výuky

Jedna z otázek směřovala k tomu, jak by měla vypadat distanční výuka vzhledem k jejich potřebám. Budu citovat každého informanta zvlášť.

„Začátek distanční výuky bych nechal od osmi hodin ráno. Klidně by mohla zase být přes Teamsy. Distančku bych zavedl na pět vyučovacích hodin každý pracovní den a učily by se tam hlavně ty předměty, z čeho se bude maturovat a občas nějaký předmět, který není maturitní.“

(Adam)

„Nemyslím si, že by se něco mělo měnit, distančka mi vyhovovala tak, jak byla.“

(Tomáš)

„Výuky by měly být kratší, distanční výuka mi ukázala, že když máme méně hodin a dostáváme domácí úkoly, tak jsem schopný je vypracovat lépe, protože nejsem tolik unavený ze školy, odstranit zbytečné věci a detaily, které nejsou důležité pro pochopení látky. A udělat to pomocí wordu a powerpointu od učitelů přes Microsoft Teams.“

(Vašek)

„Asi by bylo dobrý používat hodně powerpointy, protože to je docela poutavý (aspoň pro mě). Líp si to pamatuju, než když by byl jen výklad. Zaměřila bych se hodně na předměty, který budeme mít u maturity, tak bych určitě nepolevovala v tempu. A asi abychom neměli moc úkolů, protože už takhle jsme u počítačů seděli dost.“

(Lucie)

„Taky mi vyhovujou prezentace v powerpointu. Jinak časově si myslím, že to bylo dobrý. Nikdy jsme neměli víc jak do dvou hodin. Já byla vcelku spokojená.“

(Eliška)

5.8 Vyhodnocení získaných dat a zodpovězení výzkumných otázek

Na základě odpovědí informantů, které jsem získala, jsem si mohla odpovědět na výzkumné otázky, které jsem si na začátku výzkumu položila.

První otázka byla:

Jak byla distanční výuka přizpůsobena vzhledem k potřebám studentů se specifickými poruchami učení?

Podle mého názoru v rámci možností byla vhodně přizpůsobena. Beru v potaz fakt, že se jednalo o první případ distanční výuky z důvodu pandemie a pro všechny to byla nová zkušenost. Samozřejmě, že se našlo něco, co nebylo dokonalé, ale to se dá očekávat. Někteří

informanti uváděli, že u předmětů, které pro ně nejsou prioritní nebo zajímavé, bylo složitější udržet pozornost. Preferovali by distanční výuku, která by se soustředila především na maturitní předměty s občasným zařazením dalších předmětů. Měli by tak více času, energie a prostoru na vypracování úkolů. Na druhou stranu se většinou vyučující snažili poskytnout materiály a postupovat ve výuce v tempu, které zvládnou všichni. Kladné odpovědi na mou výzkumnou otázku rovněž přispívá fakt, že všichni informanti přiznali, že by další distanční výuku uvítali, alespoň na krátký čas.

Druhá výzkumná otázka zněla:

Jaký je vztah mezi prospěchem a podobou výuky?

Tato výzkumná otázka se ukázala být lehce problematickou. V zásadě totiž u všech informantů došlo během distanční výuky ke zlepšení známek, případně bylo hodnocení stejné jako během prezenční výuky. Odpověď na otázku by pak byla ano, podle mého výzkumu má podoba výuky vliv na prospěch. Na druhou stranu, pokud si propojím jednotlivé odpovědi, většina otevřeně přiznala, že během výuky někdy podváděla. Pokud tedy podvádí, je velká pravděpodobnost, že budou mít lepší výsledky testů. Pak by se ale jednalo o to, že podvádění má vliv na prospěch. Na závěr ale můžu dodat, že kdyby nebylo distanční výuky, nebyla by možnost občasného podvádění (v tomto stylu), tím pádem by nedocházelo ke zlepšení prospěchu. Konečná odpověď na tuto výzkumnou tedy podle mého názoru zní, že existuje vztah mezi prospěchem a podobou výuky. Distanční vzdělávání spojuji na základě výpovědí s lepším hodnocením.

Poslední výzkumná otázka byla:

Jak distanční výuka během pandemie ovlivnila zisk nových vědomostí?

Informanti uvedli, že měli přístup k učebním materiálům a učitelé měli během vyučování výklady. Přísun informací tedy nebyl problém. Někteří informanti se zaměřili pouze na prioritní předměty, na které se zodpovědně připravovali a ostatním předmětům se příliš nevěnovali. Někteří dotazovaní se ale věnovali všem předmětům bez preference. V konečné fázi docházím k tomu, že samotná distanční výuka během pandemie neměla vliv na zisk nových vědomostí.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se věnovala stále aktuálnímu speciálně pedagogickému problému - specifickým poruchám učení středoškolských studentů během pandemie Covid-19. Cílem výzkumu bylo zjistit odpovědi na tři výzkumné otázky: 1) jestli byla výuka do určité míry přizpůsobena právě i studentům se specifickou poruchou učení, 2) co je během této doby motivovalo vzdělávat se, 3) jak jejich výuka probíhala, jakým způsobem probíhala výuka po návratu do školy, jestli tato forma vzdělávání podle jejich názoru ovlivní jejich budoucnost a nakonec jsem se zaměřila na porovnání prezenční a distanční výuky z pohledu mých informantů a návrhy na podobu potenciální další online výuky. Pro uvedení do kontextu jsem se v teoretické části věnovala kontextu pandemie Covid-19, krátce jsem přiblížila historický vývoj specifických poruch učení, dále vymezila cílovou skupinu této práce, tedy středoškolské studenty, a nakonec jsem se věnovala specifickým poruchám učení celkově, tedy jejich charakteristikám, příčinám, diagnostice i reedukaci.

V praktické části jsem si položila tři výzkumné otázky, na které jsem si pomocí výzkumu odpověděla. Jednalo se o otázky opravit dle opraveného znění „*Jak byla distanční výuka přizpůsobena vzhledem k potřebám studentů se specifickými poruchami učení?*“, dále *„Jaký je vztah mezi prospěchem a podobou výuky?*“ a nakonec *„Jak distanční výuka během pandemie ovlivnila zisk nových vědomostí?*“ Na tyto výzkumné otázky se mi podařilo odpovědět. Zjistila jsem, že náročnost online vyučování jako takového nebyla příliš vysoká. Problémová by se mohla zdát obsahová stránka či složení předmětů v rozvrhu. Někteří informanti totiž uvedli, že jejich pozornost odváděly předměty, které jsou pro ně už tak nedůležité, nudné či nezajímavé. Více by ocenili zaměření se především na maturitní a další důležité předměty. Ačkoliv jejich názor chápu, je mi jasné, že z hlediska dodržení osnov je to utopie. Došla jsem také k závěru, že forma výuky má vliv na jejich prospěch. Upozorňovala jsem také na to, že tato otázka má jedno velké ALE. Co se týče vlivu výuky na zisk nových vědomostí, myslím si, že zde není jednoznačný vztah. Informanti uvedli, že se měli z čeho učit, vyučující probírali v rámci možností to, co měli, takže o nové poznatky ochuzeni nebyli.

Musím přiznat, že problematika specifických poruch učení je opravdu obsáhlá a určitě existují další oblasti, kterým je možné se věnovat. Na druhou stranu i celá pandemie a její důsledky na výuku u zmíněné cílové skupiny jsou zajímavým tématem. V praktické části této práce mě často svádělo zkoumat především sociální aspekty pandemie, vliv na duševní zdraví a další, což by byly zcela jistě další vhodná témata ke zpracování. Mým cílem bylo ale zmapovat situaci distančního vzdělávání studentů se specifickými poruchami učení během pandemie, což

se mi, myslím, celkem podařilo. Jednoho z informantů budu také příští rok připravovat k maturitní zkoušce, což mě mrzí, že už nebude možné zaznamenat do této práce.

Na závěr bych ráda zmínila, že úspěšnost práce se studenty s SPU nezávisí pouze na teoretických znalostech učitelů o těchto poruchách, důležitá je rovněž jejich schopnost umět motivovat, dále empatie, vynalézavost, trpělivost, pochopení, … Kombinace těchto kompetencí, vědomostí a znalostí jsou nejlepším předpokladem pro spolupráci, která vede k úspěšnému ukončení studia studenta s SPU na střední škole.

ZDROJE

Literární zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování: Distanční studijní text*. 1. vyd. Opava, 2019. 134 s. ISBN 978-80-7510-338-3.

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

DAVIS, Ronald D. a Eldon M. BRAUN. *The gift of dyslexia: why some of the smartest people can´t read and how they can learn*. Updated; rev. And expended; Updated Perigee trade pbk. Ed. New York, N.Y.: Penguin Group, 2010. ISBN 0399535667.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 2., rozš. vyd. Praha: D + H, 2009. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-9-0.

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

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

KEISLER, Ivo, Andrej LOBOTKA a Lenka KOTULKOVÁ. *Covid-19: přijatá opatření a náhrada újmy*. Praha: Wolters Kluwer, 2020. Právní monografie (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7598-818-8.

KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování: sborník 2000*. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-389-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.

MACEK, P. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-17178-747-7

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií …* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 807311000-8.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

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

SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Knižnice speciální pedagogiky.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení): distanční text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-042-4.

PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 8073151200.

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, c1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-481-8.

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

Internetové zdroje

Beating dyscalculia: Treatment, Exercises, Causes, Symptoms, Types, Assessment and Definition. Brain Training, Brain Games, Memory Games, and Brain Fitness with CogniFit [online]. Copyright © 2022 [cit.11.04.2022]. Dostupné z: https://www.cognifit.com/pathology/dyscalculia

Dítě s dyskalkulií. Pedagogicko-psychologická poradna. [online] Ostrava – Zábřeh, příspěvková organizace [cit. 7. 12. 2021]. Dostupné z: http://www.ppp-ostrava.cz/co-mame-delat-kdyz-mame-doma-dite-s-dyskalkulii/

Dítě s dysortografií. Pedagogicko-psychologická poradna. [online] Ostrava – Zábřeh, příspěvková organizace [cit. 9. 12. 2021]. Dostupné z: http://www.ppp-ostrava.cz/co-mame-delat-kdyz-mame-doma-dite-s-dysortografii/

Jak si poradit s dysmuzií a dyspraxií? Vlavici.cz [online] © V lavici s. r. o. [cit. 23.4.2022]. Dostupné z: https://vlavici.cz/clanek/24-jak-si-poradit-s-dysmuzii-a-dyspraxii

JANKOVÁ, Adéla. *Specifické poruchy učení se zaměřením na dyslexii a dysgrafii, jejich nápravu a metody reedukace*. [online] Brno, 2011 [cit. 7. 12. 2021]. Dostupné z: https://theses.cz/id/cizbgp/. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce prof. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc.

Kategorizace žáků. Maturitní zkouška [online]. Copyright © 2019 [cit. 11.05.2022]. Dostupné z: https://maturita.cermat.cz/menu/upravy-podminek-zkousky/kategorizace-zaku

Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020. Ministerstvo zdravotnictví [online]. Praha, 2020. [cit. 10. 11. 2021]. Dostupné

z: https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/

UčíTelka – iVysílání. Česká televize. Česká televize [online]. Copyright © Česká televize 1996 [cit. 10.11.2021]. Dostupné z: https://www.ceskatelevize.cz/porady/13394657013-ucitelka/

MKN-10 klasifikace. 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí [online]. Copyright © World Health Organization 2016 [cit. 16.01.2022]. Dostupné z: https://mkn10.uzis.cz

Zákon 82/2015 Sb. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 25.03.2022]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82