

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra praktické teologie

Bakalářská práce

Specifické poruchy učení na základní škole a jejich
minimalizace

Vedoucí práce: RSDr. Ján Mišovič, CSc.

Autor práce: Anna Caltová

Studijní obor: Sociální a charitativní práce

Ročník: 3.

2008

Prohlašuji, že svoji bakalářskou jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

20. dubna 2008

.....

Děkuji vedoucímu bakalářské práce RSDr. Jánovi Mišovičovi, CSc. Za obětavý přístup, cenné připomínky, rady a metodické vedení práce.

OBSAH

Úvod	5-6
1. Příčiny vzniku specifických poruch učení	7
1.1 Genetické faktory.....	7-8
1.2 Faktory související s prostředím.....	8-10
1.3 Teorie poškození, malformace, dysfunkce mozku.....	10-12
1.4 Teorie selhávání mozkové dominance.....	12
1.5 Teorie vadného zpracování informací.....	13-14
2. Diagnostika specifických poruch učení	15-16
2.1 Oblasti pedagogické diagnostiky.....	16
2.1.1 Vyšetření čtení.....	17
2.1.2 Vyšetření psaní.....	17-18
2.1.3 Sluchová percepce.....	18-19
2.1.4 Zrakové vyšetření.....	19
2.1.5 Lateralita.....	19
2.1.6 Hrubá a jemná motorika.....	20
2.2 Metody diagnostiky.....	20-25
2.3 Rodina seznámena s diagnózou.....	25-27
3. Specifické poruchy učení a jejich minimalizace	28
3.1 Dyslexie.....	28
3.1.1 Příznaky a diagnostika dyslexie.....	28
3.2 Dysortografie.....	29
3.2.1 Příznaky a diagnostika dysortografie.....	30
3.3 Dysgrafie.....	30
3.3.1 Příznaky a diagnostika dysortografie.....	30-31
3.4 Ostatní specifické poruchy učení.....	31-32
3.5 Individuální vzdělávací plán.....	32-34
3.6 Techniky reedukace specifických poruch učení.....	35-38
Závěr	39-40

Úvod

Bakalářská práce má v úmyslu přiblížit čtenáři specifické poruchy učení u dětí na základní škole. Cílem je vysvětlit tuto problematiku, její dopady na žáky a v neposlední řadě popsat cesty k minimalizaci těchto poruch. Téma práce jsem si vybrala v době, kdy jsem vykonávala průběžnou praxi v Pedagogicko-psychologické poradně v Blatné. V rámci této práce jsem si uvědomila, že specifické poruchy učení se v mém okolí vyskytují velmi často. Nejčastěji jsem se s nimi setkala při hodinách českého jazyka a literatury, proto je má práce zaměřena na problematiku dyslexie, dysortografie a dysgrafie.

Nabízí se otázka, jak frekventované jsou specifické poruchy učení. V literatuře se uvádí, že asi 3 až 4 procenta dětí trpí těmito poruchami. Někteří učitelé však uvádí ve svých třídách až 20 procent dětí s poruchami učení. Pedagogicko-psychologická poradna ve Strakonicih mi ze svých zdrojů poskytla informaci, že na Strakonicku je ve školách 5 až 6 procent dětí ze specifickými poruchami učení a z tohoto počtu je 1,7 procento dětí s velmi vážnými poruchami učení.

Specifické nedostatky učení se vyskytují v dětské populaci již velmi dlouho a nepochybně se budou vyskytovat i v budoucnu. Je tedy třeba zaměřit se na tyto poruchy tak, aby v dospělosti byly dopady na jedince co nejmenší. Důležité je dát zřetel na včasné odhalení a správnou diagnostiku specifických poruch učení, které jsou pak hlavním klíčem pro následný individuální plán a minimalizaci projevů. V průběhu let lze pozorovat při řešení dané problematiky velké pokroky. Můžeme se ohlédnout do nedávné minulosti sedmdesátých, osmdesátých let, kdy mi pamětníci vyprávěli, že děti, které pomaleji četly, psaly či se déle rozmýšlely nad gramatikou při diktátech, byly posílány rovnou do tehdejších zvláštních škol a byly považovány za hloupé. Přitom děti se specifickými poruchami učení mají podle výzkumů IQ stejné jako jejich vrstevníci bez těchto poruch. V dnešní době se o specifických poruchách učení ví již velmi mnoho a nikdo tyto děti za hloupé nepovažuje. Děti zůstávají na základních školách a preferují se u nich individuální plány, které jsou i uzákoněny ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb.

Práce je členěna do tří kapitol. První kapitola je zaměřena na příčiny poruch a různé teorie, které se snaží vysvětlit původ specifických poruch učení. Kapitola seznamuje s teorií základních příčin spojovaných s genetickými faktory a faktory prostředí. Jsou popsány teorie poškození, malformace, dysfunkce a zpožděného dospívání mozku, kam patří teorie nezjistitelného poškození mozku, teorie menší malformace mozku a teorie lehké mozkové dysfunkce. Dále je zde nastíněna teorie selhání mozkové dominance a teorie vadného zpracování informací.

Druhá kapitola je orientována na diagnostiku z teoretického i praktického hlediska. V této souvislosti jsou charakterizovány a nastíněny jednotlivé diagnostiky z různých oborů, jako pediatrie, psychologie a speciální pedagogika. V neposlední řadě je zde u diagnostiky kladen zřetel na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Uvedla jsem, kdy se jedná o specifické poruchy učení a kdy je třeba hledat příčiny neúspěchu dítěte ve škole někde jinde.

Třetí kapitola je věnována přímo specifickým poruchám učení při hodinách českého jazyka a literatury. Je zde kladena pozornost dyslexii, dysortografií a dysgrafii. Každá podkapitola je orientována na jednotlivé specifické poruchy učení a cesty k jejich minimalizaci. V závěru třetí kapitoly jsem se snažila o naznačení aplikace praktických postupů při odstraňování některých specifických poruch učení.

V příloze je pro představu specifických poruch učení přiložena tabulka reedukace dyslexie. Dále jsou zde přiložena různá cvičení a hry pro zlepšení daných poruch. V neposlední řadě je uvedena vyhláška č. 73/2004 Sb., ukázky individuálního vzdělávacího plánu a diagnostické vyšetření.

1. Příčiny a vznik specifických poruch učení

Příčiny a vznik specifických poruchy učení jsou téměř neznámé. Existuje, ale mnoho teorií, které se snaží příčiny vzniku odhalit. Teorie lze od sebe rozlišit tím, z jakých pozic vycházejí. „Vydeme-li z jevové stránky, pak zřejmě budeme nacházet příčiny v poruchách vnímání, v poruchách řeči, motoriky. Z hlediska neuroanatomie a neurofyzologie jsou příčinou specifických poruch učení poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku. Někteří psychiatři hledají příčiny v narušené komunikaci mezi dítětem a okolním světem.“¹ Autorka současně dodává, že převážná většina autorů uvádí zároveň více příčin, které se vzájemně kombinují. Většinou se totiž setkáváme s dětmi, které mají obtíže ve více oblastech. Zřídka lze říci, že např. obtíže ve čtení jsou způsobeny nedostatečným rozvojem zrakového vnímání. Takové tvrzení by bylo v rozporu s charakteristikou poruch učení.“²

1.1 Genetické faktory

Genetika patří mezi nejdiskutovanější příčiny poruch učení. „Mnoho studií prokázalo, že děti se specifickými poruchami učení mají velice pravděpodobně blízké příbuzné se stejnými potížemi. Žádný obecný vzorec pro dědění těchto potíží ale nebyl zjištěn.“³ Uvědomění si genetické závislosti má značný význam nejen pro teorii, ale hlavně pro praxi. „Mezi blízkými příbuznými (sourozenci, rodiči) jedince s dyslexií lze předpokládat v 40% až 50% projevů obtíží se čtením.“⁴

Podle výzkumů je prokázáno, že specifické poruchy učení převládají u chlapců, „neboť mozek žen směřuje k větší univerzálnosti. Jednostrannější mozková specializace je tedy typická pro chlapce.“⁵ Tato větší náchylnost u chlapců poukazuje na skutečnost, že v mnoha případech hrají značnou roli

¹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 1994, s. 16

² tamtéž, s. 17

³ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, s. 35

⁴ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 1994, s. 22

⁵ VAŠUTOVÁ, M. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*, s. 13

chromozomy typu X. Chlapci mají jenom jeden chromozom X, který dědí po své matce a chromozom Y zděděný po svém otci; dívky mají dva chromozomy X, každý po jednom z rodičů. Pokud chlapec zdědí chromozom X s malou vadou, která může zapříčinit specifické poruchy učení, nemá již druhý chromozom X, který by vadu napravil. Naproti tomu dívka by byla chráněna druhým, bezchybným chromozomem X.⁶ Již v roce 1983 byl zveřejněn výzkum sledující tři generace dyslektiků a prokázal abnormality 15. páru chromozomů. V posledních letech ukazují výzkumy na podíl chromozomů 2, 3, 6, 7, 15, 18 a možná i dalších. Největší podíl bude zřejmě patřit 6. páru, který je spojován též s funkcí imunitního systému.⁷

Dědičnost specifických poruch učení připouští i Matějček na základě důkazů v rodinách, kde se hromadí dyslexie. „Není však jasné, které specifické genetické faktory predisponují někoho k dyslexii.“⁸

I když genetická etiologie některých poruch učení, které se projevují specifickými nedostatky, není zcela přesvědčivě doložená, můžeme ze shora uvedených poznatků vyvodit předběžný závěr, že genetické dispozice mohou v určitých případech výskyt specifických poruch učení spolupodmiňovat.

1.2 Faktory související s prostředím

Je nesporné, že společenské prostředí, v němž dítě vyrůstá a kde tráví svůj volný čas, má velký vliv na jeho vývoj a zároveň na školní výkon. Je těžké definovat optimální rodinné prostředí a naopak nepříznivé prostředí. Co je pro dítě správné? Určitě podpora v rodině, dobré zázemí, správný vzor v rodině, důvěra a v neposlední řadě láska a porozumění.

Někteří autoři sledovali vliv sociálního postavení rodiny a školního vzdělání rodičů na úroveň výkonů jejich dětí. „Prokazují, že většina dětí, u kterých se projevují poruchy psaní a čtení, pocházejí ze sociálně nižších vrstev s nižším vzděláním.“⁹ Autorka Valtinová, která je citovaná v téže knize, podrobně zkoumala pomocí dotazníkové metody sociální status rodin dětí s dyslexií a jejich

⁶ srov. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, s. 35

⁷ ZELIKONKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 1994, s. 22

⁸ srov. KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*, s. 20

⁹ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*, s. 84

postavení v rodině. V porovnání s kontrolní skupinou zjišťuje v rodinném prostředí dyslektiků tyto nevýhodné faktory:

- oba rodiče dosáhli pouze základního vzdělání
- dítě má tři nebo více sourozenců
- dítě je v pořadí sourozenců teprve na třetím nebo dalším místě podle stáří, nebývá to poslední dítě
- rodina žije ve stísněných bytových podmínkách
- matka se v žádném zaměstnání nezaučila
- rodiče nevlastní žádné knihy, ani si je nepůjčují z knihovny
- rodiče nečtou časopisy
- dítě nevlastní žádné knížky
- děti si kromě toho, co je předepsáno do školy, doma nečtou
- opožděný vývoj řeči – v 18. měsíci dítě ještě nezná jednotlivá slova, ve třech letech nemluví v jednoduchých větách
- porucha řeči u dítěte
- dítě zažilo tři nebo čtyři změny učitelů při základní výuce čtení a psaní¹⁰

Na základě těchto faktorů, pokud se objevují v anamnéze dítěte ve vyšším počtu, usuzuje Valtinová na možnou vyšší pravděpodobnost výskytu specifických poruch učení. Nelze však říci, že prostředí má vliv na vznik specifických poruch učení. S těmi se dítě již narodí. Je ale velmi důležité, jak se k danému problému rodina postaví. Buď se o dítě zajímají a snaží se poruchy co nejvíce minimalizovat, nebo dítě nechávají svému osudu a poruchy se prohlubují. Z těchto informací vyplývá, že velmi důležitou roli v diagnostice specifických poruch učení má osobní a rodinná anamnéza posuzovaného dítěte viz. kapitola II. Diagnostika specifických poruch učení.

Mezi další faktory příčin specifických poruch učení související s prostředím můžeme zařadit školní prostředí. Zde hrají velkou roli učitelé. Je důležité, aby měli dostatek informací o specifických poruchách učení a aby se dětem uměli věnovat. „Na některých školách jsou například děti s dyslexií méně často vyvolávány ke čtení, což učitelé zdůvodňují různě. Někteří tvrdí, že děti nechtějí

¹⁰POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*, s. 85-86

zatěžovat a jiní říkají, že se jejich čtení nedá poslouchat a druhé děti se při takovém čtení nemohou soustředit.“¹¹ Zde vyvstává otázka, zda učitelé s tímto negativním postojem mají vůbec učit. Do školního prostředí jistě patří i sociální klima třídy. Je důležité dětem vysvětlit, co jsou to specifické poruchy učení a jak svým spolužákům mohou pomoci. Pro děti se specifickými poruchami učení je důležité, aby ve svém okolí našly porozumění a byly začleněny do kolektivu třídy.

1.3 Teorie poškození, malformace, dysfunkce mozku

Z výzkumů posledních let, zvláště o těžších případech specifických poruch učení, je zřejmý neurologický původ ve smyslu vývoje mozku, jeho utváření a především specifikace činnosti obou mozkových hemisfér.¹²

Některé problémy s učením vyskytující se u dětí se zjevným poškozením mozku jsou podobné těm, které zažívají děti se specifickými poruchami učení. „Například děti, které prodělaly virovou encefalitidu, mohou být poznamenány obtížemi nerozpoznatelnými od specifických poruch učení. Takové změny jsou spojeny s poškozením určitých částí mozku.“¹³ Mozek jedince s dyslexií se liší strukturou i funkcí od mozku jedince bez této poruchy. Studium mozku dyslektiků využívá širokou škálu přístupů, začíná údaji o mikroskopických studiích po smrti jedince a pokračuje až do současnosti k moderním zobrazovacím metodám. Vědci objevili velké anatomické rozdíly, stejně jako odlišnosti na úrovni buněk a spojů mezi nimi. Velké anatomické změny se týkají *planum temporale*. Výzkumy mozku dyslektiků prokázaly, že tito jedinci nemají úbytek, ale spíše nadbytek mozkové tkáně. Bylo odhaleno i větší množství spojů mezi hemisférami a také, že pravé *planum temporalum* neodpovídá velikostí levému, jak tomu bývá u většiny pravorukých mužů. Existuje tedy pravděpodobnost, že v případě některých dyslektiků se s poruchami čtení, psaní, opakování čísel a rozlišování *fonémů* mohou vyskytnout i zvláštní schopnosti.¹⁴ Mohou to dokazovat i slavné osobnosti, které trpěli specifickými poruchami učení jako vynálezce Thomas Alva Edison,

¹¹ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava specifických poruch učení a chování*, s. 88

¹² ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 1994, s.18

¹³ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, s. 37

¹⁴ srov. KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*, 1996, s. 26-27

Albert Einstein, spisovatel Hans Christian Andersen či britský politik Sir Winston Churchill.¹⁵ Tato část mozku se také podílí na procesech vyšší úrovně, včetně sensorické a motorické analýzy, pracovní paměti, pozornosti a jazyka. Účastní se sluchových procesů a podílí se na jazykových funkcích. Jiné studie odhalily více malých neuronů v talamu. *Talamus* tvoří centrum mozku a je místem, kde jsou převáděny informace ze smyslových orgánů k vyšším procesům mozkové kůry. Malé neurony ve zrakové a sluchové oblasti mohou narušit přesné načasování, které je nutné pro účinné předávání informací mozkovou sítí. Nicolson v roce 2001 zjistil odlišnou aktivizaci mozečku dyslektiků při motorických sekvenčních úkolech, která se projevovala v automatických procesech a při učení se novým úkolům. Místo očekávané *cerebelární aktivace* v těchto úkolech subjekty vykazovaly aktivaci velkého čelního laloku, čímž byla dysfunkce mozečku potvrzena.¹⁶

Mezi další teorie patří Teorie lehké mozkové dysfunkce. Lehká mozková dysfunkce je definována jako: „percepčně-motorická porucha, která je způsobena nezralostí nervové soustavy. LMD se zakládá *prenatálně, perinatálně i postnatálně*. Mezi hlavní příčiny oslabení nervové soustavy se řadí poškození plodu chemismy během těhotenství, porodní trauma, nedostatečná výživa mozku během porodu, úrazy a nemoci v raných fázích života. Projev dysfunkce se nedá neurologickým vyšetřením na stavu mozku fyzicky zjistit. Usuzuje se tak na funkční poruchu.“¹⁷ Selikowitz vysvětluje lehké mozkové dysfunkce následovně: „V mozku je obsaženo velké množství chemických látek, které zabezpečují kontrolu fungování mozku předáváním podnětů mezi nervovými buňkami. Tato teorie vysvětluje specifické poruchy učení na základě abnormalit ve vlastnostech a v množství těchto chemických látek. Takové abnormality narušují schopnost učit se. K popsání této abnormální funkce užíváme termínu dysfunkce, abychom ji jasně odlišili od poškození mozku.“¹⁸

¹⁵ Dyskalkulie, www.dyskalkulie.webgarden.cz

¹⁶ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 2003, s. 22-23

¹⁷ KREMLIČKOVÁ, *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, s.29

¹⁸ SELIKOWITZ, *Dyslexie a jiné poruchy učení*, s. 37

1.4 Teorie selhávání mozkové dominance

Hlavní část mozku se skládá ze dvou polovin – pravé a levé mozkové hemisféry. Obě spojuje svazek nervových vláken. Mozkové hemisféry mají podobný vzhled a vzájemně si doplňující funkce. Každá řídí pohyb jedné strany těla – pravá hemisféra kontroluje pohyb levé strany těla a levá hemisféra pohyb pravé stran těla. Obvykle jedna hemisféra řídí většinu funkcí řeči, zatímco druhá je důležitější při jiných funkcích, např. vidění. Je zvykem označovat hemisféru, která řídí řeč, jako dominantní hemisféru.¹⁹

Teorie selhání dominance mozku předpokládá, že specifické poruchy učení jsou způsobeny tím, že jedna polovina mozku se nestane dominantní nad druhou. Na podporu této teorie jsou obvykle uváděny dvě zjištění. Za prvé, existují podklady, že se děti se specifickými poruchami učení často opoždují ve výběru preferované ruky, a za druhé, že se u těchto dětí objevují známky tzv. „křížené laterality“ = termín užívaný pro děti používající údy různých stran těla pro různé činnosti. Například pravou rukou píše a levou rukou chytají míč. Často je popisována ještě jiná situace – například přednostní užívání levého oka u praváka či pravé nohy u leváka. Dítě může preferovat jedno oko nebo ucho kvůli nějaké malé vadě na druhém, a nikoli z důvodu mozkové dominance. Teorie dominance mozkové hemisféry tak zůstává neprokázanou.²⁰

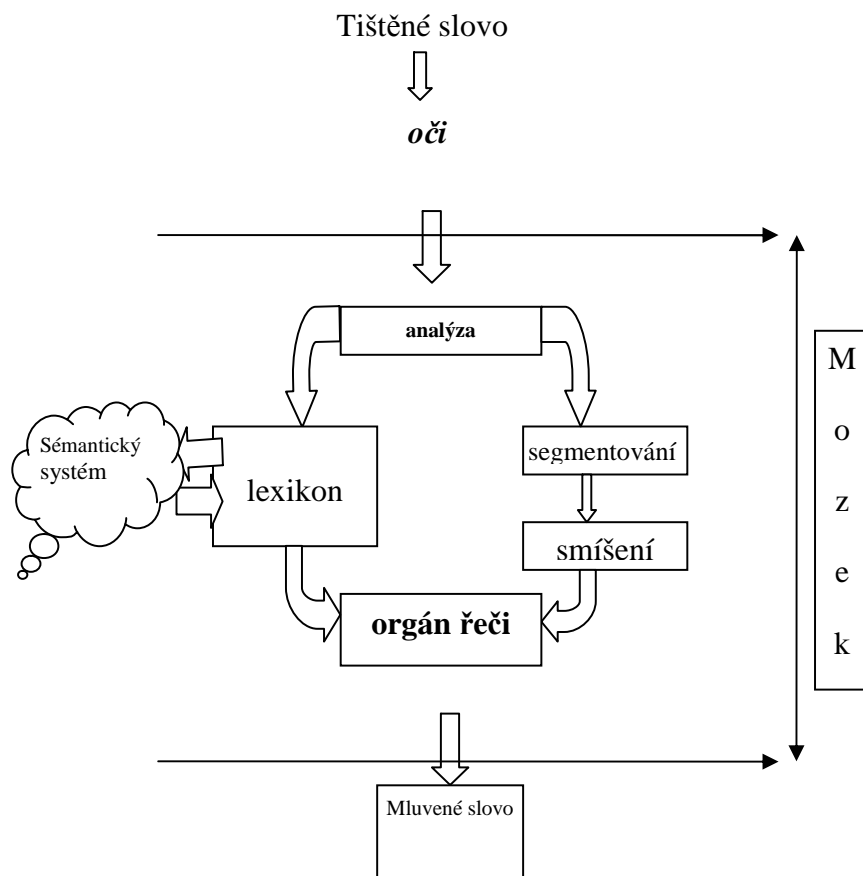
¹⁹ srov. VAŠUTOVÁ, M. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*, s. 10

²⁰ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, s. 36

1.5 Teorie vadného zpracování informací

Informace přichází do mozku ze smyslových orgánů. Je analyzována a poté uchována v paměti pro pozdější obnovení nebo jiné zpracování. Tato teorie se týká hlavně dyslexie.

Obr 1. proces čtení v mozku²¹



Obrázek ukazuje zjednodušený diagram zpracování informací dospělou osobou při čtení nahlas. Tištěné slovo je přeneseno pomocí očí do mozku, kde dojde k několika krokům. Nejprve se zjišťuje, zda dané slovo je osobě známé, či nikoli. Pokud slovo je známe, je dále zpracováno lexikální cestou (A). Jestliže je slovo úplně neznámé, bude zpracováno druhou, fonologickou cestou (B). Existence

²¹ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, s. 40

těchto dvou rozdílných cest byla potvrzena klinickými a výzkumnými poznatky. První krok na cestě A je vstup do slovníku. Jakmile je slovu přiřazen jeho význam, může být pomocí orgánu řeči vysloveno, přičemž mluvicí ústrojí řídí a dává mu podněty mozek.

Neznámé slovo bude zpracováno cestou B. Písmena ve slově, sama o sobě nedávající smysl, jsou zde rozložena na jednotlivé zvukové složky. Předtím, než může být slovo vyřčeno, je třeba jednotlivé zvukové složky opět spojit. Vyslovení je následně iniciováno orgánem řeči stejně, jako u známého slova.

Pomocí tohoto modelu můžeme zjistit, zda dítě se specifickými poruchami učení má nedostatky v lexikálním nebo fonologickém procesu. Například je dítě výrazně lepší při čtení skutečných slov (lexikální systém) než nesmyslných slov (fonologický systém). Jestliže je to tak, je možné zaměřit učení na pomoc zlepšit dítěti jeho slabé fonologické dovednosti.²²

Dalším problémem při interpretaci údajů je, že například dítě se specifickou poruchou čtení neumí dobře číst, čte méně, a proto nemá oproti svým vrstevníkům tolik zkušeností, ze kterých by mohlo čerpat.

²²srov. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, s. 40-41

2. Diagnostika specifických poruch učení

Předtím, než se začneme věnovat diagnostice, měli bychom si charakterizovat rozdíl mezi diagnostikou a diagnózou. Diagnostika zkoumá průběh dosavadního vývoje člověka i s jeho etiologií. Její poznatky slouží k výchově a vzdělávání jedinců s postižením, k umožnění co nejširšího rozvoje jejich osobnosti, k určení jejich socializace ve společnosti. Diagnóza je výsledkem diagnostiky jako procesu odhalování vady.²³

Poruchy učení odhalují především učitelé daných dětí, protože jsou schopni porovnávat práci a chování dítěte s jeho spolužáky. Pokud mají rodiče podezření na specifickou poruchu učení měli by se poradit s učitelem o dalším postupu. Ačkoli jsou rodiče nebo učitelé první, kteří si všimnou, že dítě může mít specifickou poruchu učení, nejsou těmi, kteří mohou stanovit definitivní diagnózu.

„Úplné vyhodnocení vyžaduje expertizu, jak výchovného psychologa, tak pediatra, kteří úzce spolupracují.“²⁴ Role těchto odborníků se vzájemně doplňují. Je důležité, aby oba měli zkušenost s diagnózou a usměrňováním poruch učení.

„Diagnóza specifických poruch učení je na základě vyhlášky č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, stanovena na základě odborného vyšetření psychologického a speciálně-pedagogického.“²⁵ Používány jsou většinou metody testové, jejichž výsledky jsou kontrolovány s údaji anamnestickými, získanými formou rozhovorů či dotazníků, popřípadě pomocí pozorování a analýzy dostupných dokumentů či prací žáka.

Pedagogická diagnostika je dlouhodobý proces, který musí brát v úvahu všechny systémy, které ovlivňují vývoj dítěte.

systémy ovlivňující vývoj dítěte

společnost

- *vrstevníci*
- *sdělovací prostředky*
- *zájmové organizace*

²³ srov. SROKOVÁ, E. *Speciálně pedagogická diagnóza ve školní praxi*, s.8

²⁴ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, s. 22

²⁵ RENOTIÉROVÁ, M. *Speciální pedagogika*, s. 17

- *školská politika*
- rodina*
 - *rodiče*
 - *sourozenci*
 - *prarodiče*
 - *další příbuzní*
 - *styly rodinné výchovy*
- škola*
 - *klima školy*
 - *vedení školy*
 - *vztah mezi vedením školy a učiteli*
 - *vztahy mezi učiteli*
 - *vztahy mezi učiteli a žáky*
 - *vztahy mezi žáky*
 - *učební plány*
 - *učební osnovy*
 - *učebnice a pomůcky* ²⁶

Diagnostiku lze provádět jak v běžné třídě, tak na specializovaném pracovišti. Diagnostika prováděná na specializovaném pracovišti se liší od diagnostiky prováděné v běžné třídě. Ve škole je sledování žáka dlouhodobé a zahrnuje i srovnání s ostatními žáky a stupeň zvládnutí školních osnov. V pedagogicko-psychologické poradně se vytvářejí takové podmínky, aby dítě mohlo podat optimální výkon. Žáci absolvují speciální testy, které umožňují porovnat testovaného jedince s ostatními dětmi stejného věku.

Vyšetření dítěte se může provádět již od třetího roku. Pedagogicko-psychologické poradny provádějí depistáže už v mateřských školách. Samotnou diagnózu specifických poruch učení lze stanovit až ve třetím ročníku Základní školy. ²⁷

viz. příloha 1 – zpráva – diagnostické vyšetření

2.1 Oblasti pedagogické diagnostiky

Dítě, u kterého je podezření na specifické poruchy učení, se podrobuje několika vyšetřením. „Provádí se vyšetření čtení, psaní, sluchová percepce, zraková

²⁶ RENOTIÉROVÁ, M. *Speciální pedagogika*, s. 19

²⁷ PPP Strakonice

percepce, vyšetření jemné a hrubé motoriky, rytmiky a v neposlední řadě vyšetření laterality.²⁸

2.1.1 Vyšetření čtení

Při vyšetření čtení se používají standardizované testy čtení, které mají různou obtížnost. „Z diagnostického hlediska můžeme hodnotit rychlost čtení, porozumění čtenému textu, analyzovat chyby, které dítě při čtení dělá, a sledovat, jak se dítě při čtení chová.“²⁹ Při vyšetření čtení dítě čte určitý čas. Nejčastěji necháváme dítě číst 3 minuty. Zaznamenáváme počet přečtených slov v každé minutě a odečítáme slova, která byla přečtena špatně. Kromě počtu chyb zaznamenáváme kvalitu chyb a způsob čtení.³⁰

Dalším úkolem, při posuzování čtenářských výkonů dítěte, je zjistit do jaké míry dítě rozumí textu, který čte. Po přečtení daného textu dítěti pokládáme otázky, které ho nabádají k převyprávění. V neposlední řadě pozorujeme chování dítěte při čtení. Sledujeme zda je dítě při čtení uvolněné, nebo v napětí, což se projevuje nejen v držení těla, ale i v nepravidelném dýchání. Někdy může být dítě i neklidné a nervózní.³¹

2.1.2 Vyšetření psaní

Cílem je zjištění úrovně písarských návyků. „Sledujeme způsob sezení při psaní, držení psacího náčiní, způsob psaní, rychlost psaní“.³² Při vyšetření psaní zjišťujeme i úroveň pravopisu. Písemné práce jsou cenným diagnostickým zdrojem informací o specifických poruchách učení. Můžeme říci, že písemný projev dítěte s dysgrafií svými mnohotvárnými a mnohočetnými chybami, které nemůžeme vysvětlit neznalostí gramatických pravidel, prokazuje, že specifické poruchy učení existují.³³

V praxi není možné získat objektivní vzor písma dítěte. Vzory jsou obvykle hodnoceny zkušeným testujícím. Získávají se tři vzory písma: „část volné

²⁸ RÁDLOVÁ, E. *Speciální pedagogická diagnostika*, s.24-26

²⁹ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava specifických poruch učení a chování*, s. 199

³⁰ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 1994, s. 34

³¹ Praxe v PPP Strakonice

³² ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 1994, s. 35

³³ POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, s. 187

kompozice na dané téma, diktát a přepis tištěného textu.³⁴ Tímto způsobem testující zjistí, jak rychle dítě píše, posoudí čitelnost písma a podle vzorů písma určí původ potíží.

2.1.3 Sluchové vyšetření

Sluchová percepce vyjadřuje „sluchové rozlišování řeči.“³⁵ Sluchové vnímání zjišťují například Moselyho testy. Dítě má určit, zda je určitá hláska obsažena v daném slově. (Např. Slyšíš n ve slově kos?). U nás se nejvíce používá Matějčkova zkouška sluchové analýzy a syntézy.³⁶

Analýza řeči – dítěti zřetelně, ale přirozeně předřikáváme slova a požádáme ho, aby povědělo, z jakých hlásek se jednotlivá slova skládají. Nejprve vyslovujeme pouze slabiky a postupně slova prodlužujeme. Př. 1. me, lo 2. syn, kos, 3. zima, máma, 4. palec,.....

Syntéza řeči – dítěti tentokrát slova hláskujeme a požádáme ho, aby z hlásek složilo slovo. Opět postupujeme od slabik po delší slova. Př. 1. m-e, l-o 2. s-y-n, k-o-s, 3. z-i-m-a, m-á-m-a 4. p-a-l-e-c,....³⁷

Dále se při sluchovém vyšetření zkoumá rozlišování měkkých a tvrdých slabik a délka samohlásek. Při rozlišování měkkých a tvrdých samohlásek si dítě posadí proti sobě a předřikáváme mu slova. Úkolem dítěte je poznat zda se ve slově píše měkké i nebo tvrdé y. Př. slova, která předřikáváme: divadlo, dynamo, divák, dítě, lodyha, tiše, týden, týdně, tiskař,..... Vyšetření sluchové diference délky samohlásek je u dětí velmi důležité, protože nejistota v psaní čárek se může přenést na všechna diakritická znaménka. Dítě u vyšetření zapisuje slova, která mu diktujeme. Příkladně dítěti, které dokončuje 1. třídu diktujeme: máma, nese, padá, měsíc, koláč.³⁸

V neposlední řadě se vyšetřuje sluchová diference. „Test obsahuje 25 slov, které se liší hláskou, nebo jsou totožné.“³⁹ Dítě vyzveme, aby nám řeklo, zda jsou

³⁴ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, s. 74-75

³⁵ VAŠUTOVÁ, M. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*, s. 25

³⁶ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 1994, s. 35

³⁷ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*, s. 215-216

³⁸ tamtéž

³⁹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 2003, s. 67

obě slova stejná. Pokud stejná nejsou, požádáme ho, aby nám řeklo, které hlásky jsou jiné. Př. sůl-půl, mráz-hráz, voda-voda, strop-stroj,...

2.1.4 Vyšetření zraku

Pracovníci pedagogicko-psychologické poradny mají opět k vyšetření zrakové percepce tvarů normativní testy. „Nejčastěji se používá Edfeldtův test.“⁴⁰ Test obsahuje figury, které se liší podle osy v rovině horizontální či vertikální. Dítě má určovat, zda jsou oba obrazce stejné, či rozdílné. Testy nemohou být volně rozšiřovány, aby se dítě test nenaučilo z paměti. Můžeme se však seznámit z materiály, které jsou volně přístupné.⁴¹ Dítě má například rozpoznat na papíře obrázek, který je schovaný za čarami.

2.1.5 Lateralita

Na význam lateralit v souvislosti se specifickými poruchami učení jsem poukázala již v příčinách. Zde se budeme věnovat pouze diagnostice lateralit. Mezi lidmi je méně rozšířená informace o tom, že všechny párové orgány člověka podléhají pravidlu lateralizace. „To znamená, že upřednostňujeme jeden orgán z páru, o kterém se říká, že je dominantní.“⁴² Všechny zkoušky, které dítě provádí, jsou prezentovány tak, aby je mohlo provést každou rukou zvlášť nebo za spolupráce obou rukou. Úkoly, které se dítěti ukládají jsou dostatečně známé. Uvádí je Matějček i Zelinková. Dítě například dává korálky do lahvičky, zasouvá kolíčky, dává klíč do zámku, sahá si na ucho a nos nebo tleská.⁴³ Na závěr vyšetření se stanovuje kvocient pravorukosti, který vyjadřuje, jak často dítě použilo pravou ruku při provádění úkolů. Na základě kvocientu se pak uvažuje o vyhraněnosti lateralit.⁴⁴

⁴⁰ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 2003, s.69

⁴¹ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*, s. 218

⁴² tamtéž, s. 221

⁴³ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 1994, s. 41

⁴⁴ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*, s.222

2.1.6 Hrubá a jemná motorika

Mezi oblasti diagnostiky specifických poruch učení patří i vyšetření jemné a hrubé motoriky. „Motorika je celková pohybová schopnost organismu“⁴⁵

Hrubá motorika je zajišťována pomocí velkých svalových skupin. Můžeme sem zařadit např. pohyby celého těla, běh, chůze, skoky.⁴⁶ Jednotlivé úkoly při zkoumání hrubé motoriky se zaměřují na rovnováhu, pohybovou koordinaci horních končetin, pohybovou koordinaci celého těla, rychlost, koordinaci dvou současně prováděných pohybů, pohybovou paměť.

Příklad úkolu: *Dítě má stát po dobu 10 sekund na špičkách, ruce připaženy, nohy u sebe. Opuštění místa a kontakt patami s podložkou se hodnotí mínusem. Balancování je povoleno a dítě má tři pokusy.*⁴⁷

Jemná motorika je uskutečňována drobným svalstvem. Do jemné motoriky patří pohyby rukou, prstů, apod. Úroveň jemné motoriky dítěte se zjišťuje především pomocí testování jeho manuální zručnosti.

S jemnou motorikou úzce souvisí grafomotorika. Jedná se o diagnostiku specifických schopností, které jsou předpokladem pro rozvoj dovedností psát a kreslit. Při zjišťování aktuálního stavu grafomotorických schopností se zaměřujeme především na pohyby ruky a prstů, uchopování, držení psacího náčiní a manipulace s ním, sklon při kreslení a psaní, schopnost napodobovat předložené vzory, uvolnění ruky a plynulost pohybů při psaní.⁴⁸

2.2 Metody diagnostiky

Pozorování

Je jednou z nejdůležitějších metod pedagogické diagnostiky. Učitel vnímá dítě v průběhu celého dne, roku, sleduje jeho reakce na neúspěch i úspěch a má možnost dlouhodobě sledovat jeho vývoj.

Pozorování rozdělujeme na krátkodobé (chování o přestávce), dlouhodobé (pere se o přestávkách? s kým? proč?), náhodné. Pozorování jako metoda pedagogické diagnostiky je proces sledování a zaznamenávání projevů dítěte

⁴⁵ RÁDLOVÁ, E. *Speciální pedagogická diagnostika*, s. 48

⁴⁶ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 2003, s. 70

⁴⁷ tamtéž

⁴⁸ RÁDLOVÁ, E. *Speciální pedagogická diagnostika*, s. 54

s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte. Není omezeno jen na školní třídu, probíhá všude, kde dochází k interakci mezi dětmi, dětmi a dospělými, všude tam, kde se dítě nějak projevuje. Pozorování je zaměřeno na takové projevy dítěte, které lze vidět, slyšet, měřit. V chování se odráží nejen prožívání dítěte, ale též jeho minulé zkušenosti, vědomosti, obsah psychického života v minulosti i současnosti. Na základě chování vyvozujeme soudy, závěry, které jsou tím kvalitnější, čím je pozorování přesnější, a ten, kdo pozoruje, je lépe pro práci připraven.

Příklad diagnostické rozvahy učitele:

Dítě odmítá pracovat v hodinách českého jazyka. Nezapojuje se do vyučování ruší.

Učitel vyvozuje závěr: „Žák je lenivý, nesoustředěný, bez zájmu“ Je to hodnocení obecné na základě příležitostného pozorování a vyžaduje další upřesnění. Následuje diagnostická rozvaha zaměřená na zjištění příčin: Chová se stejně i v hodinách matematiky či tělesné výchovy? Je v silách žáka tyto úkoly plnit? Rozumí probíranému učivu? Jaká je jeho školní anamnéza? Kdy se objevilo podobné chování?⁴⁹

Čím dříve si učitel všimne problému a pojmenuje jej (jeho diktáty jsou stále horší, nestíhá psát, počet chyb se zvyšuje), tím snáze může najít příčiny a problém odstraňovat.

Cenné poznatky přináší pozorování rodičů, zvláště v případech, kdy se jim dostane základního poučení o pozorování. Mohou přesně popsat, jak se jejich dítě chová v různých situacích, co předchází negativním reakcím, kdy naopak je dítě bez problémů. Záměrné pozorování rodičů je též přivádí k pozornějšímu vnímání pozitivních reakcí dítěte a následné zpětné vazbě. U problémových dětí jsou záznamy pozorování důležitou cestou k řešení konfliktů.

Rozhovor

Obsahem rozhovoru jsou otázky, které mohou být podobně jako v různých typech dotazníků otevřené, polouzavřené či uzavřené. Rozhovor můžeme vést strukturovaně, kdy si předem stanovíme cíl a cestu, jak k němu chceme dojít.

⁴⁹ RENOTIÉROVÁ, M. *Speciální pedagogika*, s. 29

Nestrukturovaný rozhovor znamená volné vyprávění spíše rodičů nebo dítěte na stanovené téma. Při rozhovoru s rodiči musíme předem zajistit klidné prostředí a vyloučit rušivé momenty. Rodiče musí mít jistotu, že jsme tu v danou chvíli jen pro ně. Vedení rozhovoru není snadné, proto existuje mnoho materiálů jak správný rozhovor vést.

Pravidla pro průběh rozhovoru:

- 1. Rozhovor by měl probíhat za vhodné situace – nejlépe v přirozeném prostředí*
- 2. Rozhovor se doporučuje zahajovat nejobecnějšími otázkami*
- 3. Úroveň motivace je pro vedení rozhovoru podstatná (pokud má dítě problémy s navázáním verbálního kontaktu, volíme některou z technik kresby – s následným povídáním o obrázku)*
- 4. Důležité je zvolit si formu přesného záznamu rozhovoru – zapisování poznámek během rozhovoru nese riziko faktoru vytvoření nepříznivé atmosféry, proto je lepší si vše zapamatovat a napsat posléze. Je také možné si rozhovor natočit, ale to jen se souhlasem dítěte či rodičů.⁵⁰*

Anamnéza

Anamnéza je jednou z metod, jejíž pomocí získáváme informace z uplynulého života žáka, které mohou přispět k objasnění současného stavu. Podle zaměření rozdělujeme anamnézu na osobní, rodinnou a sociální.

Osobní anamnéza

Je zdrojem poznatků o prenatálním i perinatálním vývoji dítěte, o vývoji v předškolním věku. V rozhovoru se ptáme na průběh vývoje v následujících oblastech:

Motorika: Kdy začalo dítě lézt, chodit? Je podle Vás dítě pohyblivě nadané? Jaké má zájmy, koníčky?

Řeč: Kdy dítě začalo mluvit? Mluví dítě rádo? Umí nějaké básničky? Navštěvovali jste logopeda?

Zdravotní stav: Je dítě často nemocné? Bere nějaké léky? Má alergie?

Vývoj obtíží: Kdy se problémy, obtíže objevily poprvé?

Zájmy: Kreslí dítě rádo? Jak si nejráději hraje?

⁵⁰ RÁDLOVÁ, E. *Speciální pedagogická diagnostika*, s. 12

Rodinná anamnéza

Podává informace o způsobu výchovy v rodině, vlivu členů rodiny i širší rodiny na dítě. Při rozhovoru s rodiči se snažíme získat informace, které mohou vést k odhalení příčin obtíží, jež pramení ze života v rodině, a na základě informací ukázat cestu vhodného přístupu k dítěti. Můžeme pokládat například následující otázky.

Vztahy v rodině: Kdo si s dítětem nejvíce hraje? Jaké jsou vztahy mezi sourozenci? Kdo a jak se z dítětem učí?

Výchova: Kdy a jak jste dítě naposledy pochválili? Co se Vám nejvíce líbí na vašem dítěti?

Výchovné obtíže: Jaké nápadnosti na chování vašeho dítěte vám vadí? Jak se toto chování projevuje?

Příprava na vyučování: Těší se dítě do školy? Má strach z některých předmětů? Chodí za školu?

Sourozenci: Má dítě sourozence? jaký mají spolu vztah?

Sociální anamnéza

Sociální anamnéza je v našem podání ve školním prostředí, tedy anamnéza školní. Má důležitou roli vzhledem k řešení školních problémů.

Předškolní věk: Navštěvovalo dítě mateřskou školu? Jak se mu tam líbilo?

Počáteční zkušenosti na ZŠ: Jaký mělo dítě vztah ke škole, těšilo se tam? Mělo nějaký odklad?

Vztah k učitelům: Mělo dítě rádo učitelku v 1. třídě? Jaký mělo vztah k ostatním pedagogům?

První obtíže: Kdy se objevily? Popište je, jaké byly?

Zapojení do kolektivu: Mělo ve třídě hodně kamarádů? Jaký byl jejich vztah?

Spolupráce s rodiči: Jak rodiče projevovali zájem o výsledky dítěte? Jak se s dítětem připravovali na vyučování?

Postoj učitelů: Jak reagovali učitelé na problémy? Jaká opatření následovala? Jaká pochvala či tresty byly využity?⁵¹

Z odpovědí z jednotlivých anamnéz lze vyvozovat různé závěry, se kterými se následně pracuje. Například: Pokud dítě bylo trestáno, či ponižováno ze strany

⁵¹ Srov. RENOTIÉROVÁ, M. *Speciální pedagogika*, s. 32

učitele tělocviku, můžeme usuzovat, že dítě tento předmět nemá rádo právě z důvodu učitelova chování.

Dotazníky

Technika dotazníku představuje způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Umožňuje získat údaje od velkého počtu respondentů v poměrně krátkém čase. Přesná formulace cíle je základní podmínkou účelnosti dotazníku. Z cíle vychází struktura dotazníku a formulace otázek. Dotazník je dělen do třech částí. V první části jsou uvedeny cíle dotazníku a pokyny k vyplnění, druhá část obsahuje vlastní otázky a třetí část je věnována poděkování za spolupráci. Dotazníky musí být voleny tak, aby postihovaly zkoumaný předmět, formulace otázek musí být stručná a výstižná, nesmí připouštět různý výklad. Otázky nesmějí obsahovat neznámé pojmy, nesmějí příliš zasahovat do soukromí respondentů. V neposlední řadě musí být vyplnění dotazníku časově úměrné.

Testy

Test je diagnostickým nástrojem především v psychologii, kde má testování více než stoletou tradici. Je třeba rozlišovat standardizované psychologické testy, které jsou nástroji k měření schopností, nadání, výkonu, postojů, zájmů, kognitivních funkcí a podobně od testů, které si utvářejí různí pracovníci za účelem dílčího poznání. Např. testy při přijímacím řízení.

Tvorba, zadávání a vyhodnocování standardizovaných testů podléhá přísným pravidlům. „Standardy pro pedagogické a psychologické testování, které vyšly poprvé v ČR v roce 2001, jsou překladem poslední americké verze z roku 1999.“⁵²

Následující příklad ukazuje, že test sám o sobě nemůže mít absolutní hodnotu. Výsledky v něm dosažené vyžadují správnou interpretaci, popřípadě jsou součástí komplexního vyšetření.

„Na základě vyšetření čtení standardizovaným testem zjistíme, kolik slov přečetlo dítě za minutu, a v tabulkách najdeme odpovídající čtenářský kvocient, který je porovnatelný s inteligenčním kvocientem. Čtenářský kvocient nic neříká,

⁵² RENOTIÉROVÁ, M. *Speciální pedagogika*, s. 33

*zda dítě trpí dyslexií, ale sděluje pouze, že z hlediska rychlosti čtení je na úrovni např. hlubokého nadprůměru v populaci daného postupného ročníku. Neinformuje o porozumění textu, způsobu čtení apod. Pro vyslovení diagnózy je třeba provést celou řadu dalších kroků, které pomohou odpovědět na otázky? Není pomalé čtení podmíněno dřívějším i současným zdravotním stavem dítěte, nevhodným pedagogickým vedením, nezájmem rodiny o školní výsledky, nízkou úrovní rozumových schopností? Pokud odpovíme záporně, sledujeme další charakteristiky čtenářského výkonu (porozumění, způsob čtení,). Teprve syntéza odpovědí pomůže smysluplně interpretovat získané číslo – čtenářský kvocient – a vyvodit závěry.*⁵³

2.3 Seznámení rodičů s diagnózou a jejich reakce

Jak psycholog, tak dětský lékař a speciální pedagog poskytnou kompletní vysvětlení svých nálezů rodičům poté, co vyšetřili jejich dítě. Je známo, že rodiče mají problémy zapamatovat si všechno, co jim bylo na sezení řečeno. Pokud rodiče něčemu nerozumí, neměli by váhat s otázkami na konci sezení, nebo zavolat později a položit otázky, které je napadli. Je také dobré požádat vedoucího pedagogicko-psychologické poradny o kopii zprávy z vyšetření, kterou si rodiče založí do složky o dítěti.

Rodiče, kteří jsou dostatečně poučeni o problému, jeho podstatě, příznacích i jeho celkové prognóze, daleko aktivněji, s větší angažovaností a větší dávkou realismu přistupují k plnění své rodičovské role.

Požadavky učitelů na rodiče musí vycházet z reálného stavu a možnosti rodiny. Nelze považovat za správný takový stav, kdy rodiče zcela vědomě přenesou veškerou odpovědnost na školu a sami se necítí být za dítě odpovědní. Při rozhovorech o dítěti by učitel neměl nikdy říkat jen to, co dítě nedělá, ale hlavně naopak to, co dělá. V čem se zlepšil, co ho baví. Je nutno sdělovat údaje o dítěti jasně, srozumitelně a realisticky říkat to, co bude třeba podniknout a na jaké

⁵³ RENOTIÉROVÁ, M. *Speciální pedagogika*, s. 34

úrovni se bude spolupráce odvíjet. Žáci, učitelé a rodiče by měli spolu aktivně spolupracovat a vystupovat jako partneři.⁵⁴

Specifické poruchy učení neznamenají zátěž jen pro dítě samotné, ale také pro jeho rodinu. Rodiče jsou často zaskočeni, když je u jejich dítěte porucha učení diagnostikována. Ne vždy je pro ně snadné přijmout skutečnost, že se bude jejich dítě učit odlišně od svých vrstevníků. Rodiče se tak mohou stát nadměrně úzkostnými s tendencemi dítě ochraňovat před nepříjemnou situací a omlouvat veškeré jeho prohřešky, případně jeho neúspěchy v učení svádět na školu. Nebo ho naopak považují za hloupé, líné a vyčítají mu špatné výsledky ve škole. Výjimkou nejsou ani fyzické tresty, které v dítěti vyvolávají pocit, že ho rodiče nemají rádi. Tresty u dítěte vyvolávají strach, úzkost, stres, který v něm zvyšují napětí a způsobují ještě větší nesoustředěnost a neklid. Je dokázáno, že u dětí s poruchou učení, právě frustrace vyvolává pocity úzkosti, ale také zlosti. Terčem hněvu se mohou stát právě rodiče. Ve škole dítě svou zlost potlačuje, jakmile se dostane domů, nahromaděné negativní emoce se hromadí a dítě je potřebuje ventilovat.⁵⁵

Z nejviditelnějších znaků v rodině s dítětem s poruchou učení je sourozenecká rivalita. Pokud je v rodině úspěšnější sourozenec, kterého rodiče preferují a dávají ho za příklad, může slabší dítě zažívat pocity méněcennosti. Není tudíž neobvyklé, že sourozenci mezi sebou soupeří o přízeň rodičů a nechovají se k sobě hezky.

Jestliže matka tráví většinu svého volného času s dítětem a všechny povinnosti s učením řeší sama a prací vytíženého otce po návratu ze zaměstnání zahrnuje informacemi o starostech s dítětem, může se to stát zdrojem rodinných hádek. Otcové dítě brání a obhajují, protože se jen těžko smiřují z jakoukoli odlišností svého dítěte. Vkládají do dítěte daleko více představ a tužeb, než matky. Ty se zase dokáží více radovat z jeho blízkosti a sebemenších pokroků.⁵⁶

V každém případě se rodiče musí vyrovnávat s tím, že u dítěte je stanovena diagnóza a je třeba mu vytvořit veškeré podmínky k tomu, aby vyrostlo v

⁵⁴ srov. KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení v současné škole a cestách k jejich řešení*, s.23

⁵⁵ VAŠUTOVÁ, M. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*, s. 56

⁵⁶ Praxe PPP Strakonice

„normálního“ dospělého člověka. Procházejí fázemi odmítání, hněvu, obviňování a stažení do sebe, než se s realitou vyrovnají.

Vědomí poruchy učení u vlastního dítěte stimuluje většinou aktivní obranné reakce. Rodiče se odmítají se situací smířit, chtějí bojovat o uzdravení nebo alespoň o co největší zlepšení jeho stavu. Je jasné, že jakákoli činnost, která se jeví jako smysluplná, pomáhá rodičům samým zvládat tuto zátěž. Rodiče si zpravidla zvolí způsoby zvládnání své stresové situace, které uvádí Lazarus:

1. Přijetí aktivního postoje, aktivizace energie a přesvědčení, že s poruchou je třeba bojovat
2. Hledání sociální podpory – rodiče vědí, že si v takové situaci nemohou pomoci sami, potřebují získat odborníky – další lidi, kteří přispějí k vyřešení jejich problému, nebo je alespoň emočně a morálně podpoří
3. Hledání konkrétních řešení
4. Snaha o pozitivní ocenění, které by bylo jakýmsi potvrzením užitečnosti dosavadního jednání. Jakmile se rodiče dostanou do této fáze, mají pocit, že jejich situace není beznadějná. Získají tak dostatečnou sebedůvěru, nalézají novou naději

„Rodiče mohou reagovat i postojem, který nemoc popírá. Bagatelizace je v tomto případě projevem určitého způsobu vyrovnávání se zátěží, který problém řeší jeho popřením. Za těchto okolností se jím nemusí dál zabývat, není třeba jej řešit, protože podle nich neexistuje.“⁵⁷

⁵⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 72-73

3. Specifické poruchy učení

Poté co jsme se v předešlých kapitolách věnovaly příčinám a diagnostice, můžeme se nyní soustředit na konkrétní specifické poruchy učení.

Specifické poruchy učení jsou popisovány jako: „poruchy v jednom nebo více psychických procesech nutných k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě, případně jako poruchy schopnosti zvládat některé činnosti v populaci běžné.“⁵⁸

3.1 Dyslexie

Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Dříve pojem dyslexie sloužil jako souhrnný název pro všechny specifické poruchy učení. Dnes vyjadřuje „poruchu čtení, která postihuje především správnost čtení, rychlost čtení a porozumění čtenému textu“⁵⁹ Je to porucha, která je charakterizovaná potížemi při „dekódování jednotlivých slov, většinou reflektující na nedostatečné fonologické zpracování.“⁶⁰

3.1.1 Projevy a diagnostika dyslexie

Dyslexie negativně ovlivňuje výsledky i v jiných naukových předmětech. Často bývá u těchto žáků oslabena celá verbální oblast. „Žáci s touto poruchou mají menší slovní zásobu, diagnostikuje se u nich často řečová neobratnost i obtížné vyjadřování jak ústní, tak písemné.“⁶¹

Dyslektici nemají však problémy jen ve čtení, ale většinou i v pravopise. Neprohřešují se proti gramatice v pravém slova smyslu. Mluvnická pravidla dovedou pochopit a celkem i dodržovat. Dopouštějí se však podivných chyb, které si jejich učitelé nedovedou vysvětlit.⁶²

Diagnóza specifických poruch čtení je založena na stupni opoždění ve čtení, spíše než na konkrétním typu chyb, které dítě dělá. Je stanovena po důkladném

⁵⁸ NOVOTNÁ, *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, s. 30

⁵⁹ Definice dyslexie In www.wikipedia.cz

⁶⁰ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*, s. 26

⁶¹ KUBICKÁ, E. *Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku ZŠ*, s. 7

⁶² MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*, s. 70

vyhodnocení intelektuálních a čtenářských schopností a po vyloučení jiných příčin špatného zvládnání čtení.

Tato porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu: správnost, rychlost, techniku a porozumění čteného textu.

Správnost – chyby v textu – nejčastěji dítě zaměňuje písmena, která jsou si tvarově podobná (b-d-p) nebo zvukově podobná (t-d). Někdy si dítě plete písmena, která si nejsou vůbec podobná. U každého jsou projevy individuální.

Rychlost – dítě písmena luští a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte velmi zbrkle a slova si domýšlí. Může někdy nastat situace, že u dítěte je diagnostikována dyslexie, i když čte přiměřeně rychle. Stává se tak, když dítě převádí tvar slova na zvukovou podobu a není schopno chápat obsah.

Technika – nepříznivé je, když dítě čte technikou dvojího čtení. Dítě si čte slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas. Běžný postup je, když dítě čte metodou genetickou. Problém spočívá v tom, že v některých případech nedojde ke spojování písmen do slov a dítě není schopno provést hláskovou syntézu.

Porozumění – je závislé na úrovni předchozích ukazatelů. Jde o rychlé porozumění, syntézu písmen a odhalení obsahu slova.

Uvedené znaky mohou být postiženy různě z hlediska intenzity a v různých kombinacích. Pouhé vyšetření čtení je jen jedním z kroků při diagnostikování dyslexie.⁶³

3.2 Dysortografie

Dysortografie je porucha popisována jako „neschopnost osvojení pravopisu.“⁶⁴ Projevuje se nápadnými obtížemi v oblasti pravopisu, které nelze vysvětlit na základě neosvojení si daných gramatických pravidel mateřského jazyka. V našich podmínkách je většinou spojována s dysgrafií, popř. je chápána jako jedna z hlavních symptomatických forem dysgrafie.

⁶³ srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 2003, s. 41-42

⁶⁴ NOVOTNÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, s. 28

3.2.1 Projevy a diagnostika dysortografie

Tato porucha postihuje pravopis ve dvou oblastech. Za prvé ve zvýšeném počtu specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování gramatického učiva.

Specifické dysortografické chyby

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek
- rozlišování slabik ty-ti, dy-di, ny-ni
- rozlišování sykavek
- vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky
- hranice slov v písmu (dítě neodděluje slova od sebe mezerou, ale píše větu jako jedno dlouhé slovo)
- chyby v přepisu
- chudá produkce v psaném projevu
- vynechávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének⁶⁵

V dřívějších letech se v souvislosti s dysortografií o pravopisných chybách vůbec nemluvilo. Předpokládalo se, že gramatiku musí žák s dysortografií zvládnout, pokud učení věnuje dostatek času. Zkušenosti učitelů a rodičů ukazují, že tomu tak není. Přes velkou snahu obou stran lze zvládnout gramatiku pouze s velkými obtížemi. V současné době není diagnostika zcela jednoznačná. Na jedné straně víme, že se skutečně někteří žáci nejsou schopni gramatiku naučit, ale na druhé straně projevy této poruchy nahrávají těm, kteří nejsou ochotni věnovat přípravě na vyučování alespoň minimum času.⁶⁶

3.3 Dysgrafie

Dysgrafie je definovaná jako: „porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu.“⁶⁷

3.3.1 Projevy a diagnostika dysgrafie

Dysgrafie se manifestuje v následujících oblastech:

⁶⁵ porov. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení*, s. 46-47; ZELINKOVÁ, O. *Specifické poruchy učení*, 2003, s.43

⁶⁶ ZELINKOVÁ, O. *Specifické poruchy učení*, 2003, s. 43-44

⁶⁷ tamtéž. s. 42

- Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje.
- Písmo je příliš velké, malé, často špatně čitelné.
- Obtíže při napodobování písmen a pomalé vybavování tvarů písmen přetrvávají i ve vyšších ročnících.
- Žák často škrta, přepisuje písmena.
- Písemný projev je neupravený.
- Neúměrně pomalé tempo psaní.
- Písařský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času.
- Drží nesprávně psací náčiní

„V praxi není možné získat objektivní vzor písma dítěte. Získávají se tři vzory písma: část volné kompozice na dané téma, diktát, přepis tištěného textu. Na volnou kompozici je dítěti obvyčejně stanoven omezený čas. Při zbylých testech je dítěti měřen čas, aby bylo možné posoudit, kolik času mu zaberou. Tímto způsobem testující zjistí, jak rychle dítě píše, posoudí čitelnost písma a podle vzoru písma určí původ potíží dítěte.“⁶⁸ Aby bylo možno přidělit diagnózu dysgrafie musí dítě splňovat určitá kritéria. Mezi kritéria patří: trvale podprůměrné výukové výsledky v písemných projevech (zvládání tvarů písmen, problémy v diktátech), specifické chyby ve školních pracích, IQ \geq 90 (Matějček uvádí IQ \geq 85), negativní nálezy v oblasti zraku, sluchu, nevýznamné absence ve škole, resistance vůči běžným pedagogickým opatřením školy. Pokud je jedno kritérium nesplněno, lze kompenzovat dvěma z následujících kritérií: prokázaná dysortografie nebo dysgrafie u sourozenců či rodičů, lehká mozková dysfunkce, poruchy v oblasti čtení, snížené výsledky v percepčních zkouškách, výrazně opožděný vývoj řeči, nápadné problémy s jemnou motorikou, vývojová dyspraxie (porucha praktických dovedností).⁶⁹

3.4 Ostatní specifické poruchy učení

Pro úplnost a celistvost přehledu specifických poruch učení nám chybí zmínka o dyskalkulii a dyspraxii.

⁶⁸ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, s.74

⁶⁹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 25-26

Dyskalkulie

Dyskalkulie je chápána jako porucha „schopnosti operovat s číselnými symboly“⁷⁰ (týká se především oblasti aritmetiky). Projevuje se mimo jiné obtížemi v orientaci na číselné ose, záměnami číslic (např. 6-9), záměnami čísel (např. 1900-1009), neschopnost provádět matematické operace (sčítání, odčítání, násobení, dělení).

Dítě s dyskalkulií má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací. Často si osvojuje početní spojení pouze na základě paměti a v případě, že paměť selže, dopouští se neobvyklých chyb např. $2:4=8$. Neúměrně dlouho počítá pomocí prstů. Jindy je porušena matematická logika a dítě nechápe základní postupy. V případě grafomotorické poruchy nezvládá rýsování v geometrii.⁷¹

Dyspraxie

Dyspraxie se projevuje celkovou motorickou neobratností, poruchami koordinace pohybů a rovnováhy. celkově se dítě jeví jako „nešikovné“. Obtíže se promítají nejenom do oblasti školních dovedností, ale také do běžných denních úkonů spojenými s oblékáním, jedením, hrou,...⁷²

3.5 Individuální vzdělávací plán

Příprava individuálního vzdělávacího plánu je v kompetenci ředitele. „Je smlouvou mezi vedením školy, pedagogy a rodiči žáka. Musí vycházet ze stávajících znalostí a vědomostí žáka. Obsahuje výchovné a výukové cíle a dále prostředky, pomůcky pomocí kterých díle dosáhneme.“⁷³

Podle vyhlášky 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných individuální vzdělávací plán obsahuje. viz. příloha 2 – vyhláška č. 73/2005 Sb.

Kritéria zařazování žáků do individuálních vzdělávacích plánů:

- nemožnost zvládnutí osnov pro handicap
- nutnost zkrácení výuky ze zdravotních důvodů

⁷⁰ NOVOTNÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, s. 28

⁷¹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 2003, s. 44

⁷² tamtéž.

⁷³ SROKOVÁ, E. *Speciálně pedagogická diagnostika ve školní praxi*, s. 24

- nutnost vstupu dalších odborníků do výuky
- ohled na speciální vzdělávací potřeby žáka (včetně kompenzačních pomůcek) (tamtéž)

Plán umožňuje žákovi pracovat individuálním tempem, podle jeho schopností. Má hodnotu motivační. Cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. Nové údaje získávané v průběhu vyučování slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě plánu podle dosažených výsledků. Do přípravy se zapojují i rodiče, ti se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky svého dítěte. Aktivní účast žáka mění jeho roli. Není již pasivním objektem působení učitele a rodiče, ale přebírá zodpovědnost za výsledky reedukace.⁷⁴ viz. příloha 3 a 4

Individuální vzdělávací plán je tvořen podle následujících principů:

1. vychází z diagnostiky odborného pracoviště – tedy pedagogicko-psychologické poradny
2. vychází z pedagogické diagnostiky učitele
3. respektuje závěry z diskuse se žákem a rodiči
4. je vypracováván pro ty předměty, kde se porucha výrazně projevuje
5. vypracovává jej vyučující daného předmětu⁷⁵

Pokud hovoříme o individuálním vzdělávacím plánu, měli bychom se zmínit o hodnocení a klasifikaci žáků se specifickými poruchami učení, protože se do plánů uvádí. U těchto žáků se preferuje slovní hodnocení. „Úkolem hodnocení je zjišťovat, posuzovat úroveň žáků v daném období.“⁷⁶ Slovní hodnocení může být kombinované s klasifikací. Hodnocení žáka musí být v souladu s §51 Školského zákona.

Pro slovní hodnocení se používá charakteristika klasifikačních stupňů, která je dostupná na internetu a většina škol jí má zahrnutou ve vnitřních předpisech. Ve své literatuře jí zveřejňuje např. Zelinková.

⁷⁴ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 2003, s. 220-221

⁷⁵ Dělení: ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 2003, s. 222

⁷⁶ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 1994, s. 143

Tab. Charakteristika klasifikačních stupňů ⁷⁷

Klas. St.	Ovládnání učiva Předepsaného osnovami	Úroveň myšlení	Vyjadřování myšlenek	Aplikace vědomostí, řešení úkolů, chyby jež se žák dopustil	Příle a zájem o učení
1	Bezpečně ovládá	Pohotový, bystrý, dobře chápe souvislosti	Vyjadřování výstižné a poměrně přesně	Spolehlivě a uvědoměle užívá vědomostí a dovedností, pracuje samostatně, iniciativně, přesně a s jistotou	Aktivní, učí se svědomitě se zájmem
2	ovládá	Uvažuje samostatně	Celkem výstižně	Dovede používat vědomostí a dovedností při řešení úkolů: malé nepřilíš časté chyby	Učí se svědomitě
3	V podstatě ovládá	Menší samostatnost v myšlení	Nedovede se dosti přesně vyjadřovat	Reší za pomoci učitele s touto pomocí snadno překonává potíže a odstraňuje chyby, jichž se dopouští	V učení a práci nepotřebuje větších podnětů
4	Ovládá jen částečně, značné mezery ve vědomostech a dovednostech	Myšlení nesamostatné	Myšlenky vyjadřuje se značnými potížemi	Dělá podstatné chyby, nesnadno je překonává	Malý zájem o učení, potřebuje stále pomoc a pobídky
5	neovládá	I na návodné otázky učitele odpovídá nesprávně	I na návodné otázky učitele odpovídá nesprávně	Praktické úkoly nedokáže splnit ani za pomoci učitele	Veškerá pomoc a pobízení jsou zatím neúčinné

Podle této tabulky se řídí učitelé při svém hodnocení. Pro představu uvádím dvě slovní hodnocení z matematiky žáka XY z páté a sedmé třídy.

5. třída – „Pracovní aktivita při hodinách je značně kolísavá. Objevuje se nechuť pouštět se do těžších příkladů. Pokud není kladen důraz na bezchybnou numeriku a úpravu zápisu, je schopen zvládnout průměrně složité příklady. Totéž lze o žáku říci o geometrii – zná postup, ale potíže má s úpravou a přesností. Pokud pracuje pod dohledem a je často povzbuzován, výsledky jeho práce jsou velmi dobré.“⁷⁸

7. třída – „Ve třetím čtvrtletí XY jen velmi těžko bojoval s konstrukcí trojúhelníků a rovnoběžníků, ale konec školního roku zvládl velmi dobře. Poradil si se základními příklady na obvod a obsah obrazců i na povrch a objem těles. Zlepšila se i domácí příprava a na výsledcích práce XY to bylo vidět.“⁷⁹

⁷⁷ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, 1993, s. 187

⁷⁸ Vysvědčení z 5. třídy žáka XY

⁷⁹ Vysvědčení ze 7. třídy žáka XY

3.6 Techniky reedukace specifických poruch učení

Dítěti, které trpí specifickými poruchami učení, chceme co nejvíce ulehčit práci ve škole. Snažíme se dítě motivovat k procvičování čtení, psaní i jiných důležitých oblastí života. K reedukaci specifických poruch učení mohou pomoci následující techniky.

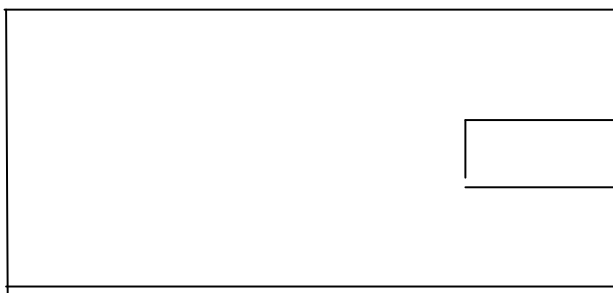
Čtení s okénkem

Tato metoda se jmenuje podle pomůcky se kterou se pracuje. Jde o kartičku, která má vystřižený otvor, do kterého se promítá čtený text tak, že jsou okolní řádky zakryty. Velikost vstříženého okénka musí odpovídat velikosti písma, aby dostatečně zakryl sousední řádky. S kartičkou pohybuje ten, kdo s dítětem pracuje. Rychlost pohybu okénka přizpůsobujeme čtenářským schopnostem dítěte. Dítě vedeme tak, aby dodržovalo tempo čtení, aby četlo pomalu, ale plynule. Vedeme dítě k tomu, aby si hlásky nečetlo v duchu, předcházíme tzv. dublovanému čtení. Okénko posouváme těsně před tím, než dítě čtenou slabiku vysloví, a tím slabiku zakryjeme. Při práci z okénkem musíme také nechat dítě odpočívat, proto ho necháme přečíst přibližně pět řádků a poté stejnou rychlostí přečteme sami řádek. Poté dítě pokračuje ve čtení.

Tato metoda se ukázala jako velmi účinná. Před čtením doma musí terapeut názorně ukázat a vysvětlit používání okénka, aby rodiče postupovali správně a metoda byla prospěšná.

Aby se dítě neztrácelo v řádcích lze podobně jako okénko použít různé záložky či krátké pravítko.⁸⁰

Obr. Okénko ke čtení



⁸⁰ srov. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*, s. 250-251

Metoda duplovaného čtení

Používá se u dětí, které mají sice rozvinutou dovednost čtení, ale čtou nepřesně, často chybují nebo si slova domýšlí. Tato metoda spočívá ve společném čtení dítěte a jeho učitele, či rodičů. Dublované čtení je zaměřeno na aktivní sledování textu, k tomu slouží kontrolní chyby, které rodiče či učitel dělají. Záměrně se vynechávají slova, nahrazují se podobnými slovy, či se použijí zdvořnliny. Doporučuje se, aby čtení trvalo 3-4 minuty a opakovalo se několikrát denně po krátkých přestávkách. Tato metoda by se měla používat pravidelně 3-4 měsíce každý den. Je pro dítě velmi přirozená, nenáročná a dítě díky ní dostává správný vzor ve čtení.⁸¹

Metoda globálního čtení

Tato metoda se používá u dětí, které jsou schopny přečíst jednotlivá slova, ale jejich čtení je pomalé, protože stále sledují jednotlivá písmena a nejsou schopny postřehnout jejich shluky. Její realizace vyžaduje určitou přípravu.

1. Nejdříve dítěti předložíme část textu, který si má několikrát přečíst, nesmí se ho však naučit z paměti.⁸²

Příklad:

Na louce rozkvetly jarní květiny. Kolem květin začaly poletovat včelky a motýli, kterým se třpytila křídla ranní rosou. Na tu louku si každý den odpoledne chodila hrát holčička jménem Viktorka. Sedávala v trávě a z květin si pletla věnečky do vlasů.

2. Když si dítě úryvek přečte, předložíme mu text v následující podobě.

Na lo_ce ro_kvety jarní kv_tiny. Ko_em kvě_in za_aly polet_vat včel_y a mo_ýli, kte_ým se tř_ytila kří_la r_nní ro_ou. Na tu lou_u si ka_dý d_n odpo_edne chodi_a h_át hol_ička jmé_em Vikto_ka. Se_ávala v trá_ě a z květi_si _letla věne_ky do vlas_.

3. Jakmile je dítě schopno přečíst text z vynechanými písmenky, předložíme mu poslední variantu.

Na ____ rozkvetly ____ květiny. Kolem ____ začaly poletovat ____ a motýli, kterým se třpytila ____ ranní rosou. Na tu ____ si každý ____ odpoledne chodila ____ holčička jménem ____ . Sedávala v ____ a z květin si pletla ____ do vlasů.

⁸¹ srov. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, s. 234

⁸² Srov. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*, s. 35

Náročnost textu a jeho obsah by měl odpovídat věku dítěte. Tato metoda je opět účinná, pokud se používá delší dobu, alespoň dva měsíce, pravidelně každý den.

Metoda Fernaldové

Tato metoda je vhodná zejména pro děti, které čtou pomalu a nedokáží se soustředit na obsah čteného textu.

Dítěti předložíme text, ale zakážeme mu ho číst. Daný text si má jen prohlédnout očima a současně se sledováním řádků si podtrhává slova, která jsou pro něho náročná. Když tímto způsobem prohlédne všech deset řádků, požádáme ho, ať to zkusí ještě jednou a znovu podtrhne slova pro něho náročná. Mohou to být stejná slova jako při prvním pokusu, ale i slova nová.

Až skončí, pobídneme ho, ať si potržená slova přečte. Teprve po těchto krocích čte určenou část textu. Z letného čtení už text trochu zná a nemusí se obávat těžkých slov, protože se s nimi už seznámilo, proto čte dítě s větším sebedůvěrou. Po této metodě, provádíme-li ji pravidelně delší čas, je čtení plynulejší a rychlejší.⁸³

Metoda obtahování

Při této metodě se využívá jako hlavní vodítka hmat a pohyb. Vyučující pobídne žáka, aby vymyslel těžké slovo, které by sám nepřečetl ani nenapsal. Poté slovo napíšeme na papír. Dítě má za úkol jednotlivá písmena prstem obtahovat a přitom se dotýkat papíru a každé písmeno vyslovit. Obtahování opakujeme tak dlouho, až dítě celé slovo pohybově zvládá. Poté předlohu zakryjeme a procvičujeme se zavřenýma očima, pak slovo zkusíme napsat. Dítě denně sleduje kolik slov se naučilo přečíst a napsat, počet slov ho motivuje k další práci.⁸⁴

Při reedukaci dyslexie bychom si měli uvědomit, že čtení je nejdůležitější prvek ve škole, protože tvoří základ všech předmětů. I v matematice musíme zadání příkladů nejdříve přečíst. Dítě, které má problémy se čtením by mělo pravidelně každý den číst alespoň 10 minut. Musíme se snažit, aby čtení dítě bavilo. Je vhodné, aby věty v textu nebyly příliš dlouhé, papír byl pokud možno bílý, protože obrázky v pozadí by mohly dítě rušit. I když na druhou stranu je

⁸³ srov. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*, s. 34

⁸⁴ srov. tamtéž

vhodné čtení komiksů, které děti baví a motivují je k pravidelnému čtení. Mezi další vhodné texty patří říkanky, vtipy či krátké příběhy. Když dítě čte neopravujeme jeho chyby, mohlo by to vést k jeho demotivaci. Naopak chválíme a ptáme se o čem text byl, jak se mu líbil. Nejdůležitější je dítě motivovat, aby rádo četlo.

viz. příloha č.5– tabulka reedukace dyslexie

Rozvoj slovní zásoby

Specifické poruchy učení se projevují v bohatosti slovní zásoby a ve vyjadřovacích schopnostech. Je tedy důležité soustředit se i na tuto problematiku. Cvičení začínáme od jednoduchých úkolů. Nejdříve řadíme věci podle barev, dále podle materiálu, vymýšlíme rýmy, nebo můžeme vyhledávat slova, která jsou určitému pojmu podřazená a nadřazená.

Cvičení:⁸⁵

Jmenujte předměty podle barev.

Červená barva – všechny předměty v okolí dítěte, růže, tulipán, malina, jahoda, míč,...

Modrá barva – obloha, část naší vlajky, moře, džíny,...

Jmenuj věci ze stejného materiálu.

Věci ze dřeva – dřevěný plot, stůl, kmen, židle,..

Věci z kovu – jehla, prstýnek, kladivo, řetěz,...

Vymýšlej rýmy.

Moře, hoře, oře, v noře

Prach, strach, brach

Vyhledáváme a jmenujeme spolu s dítětem slova, která jsou pojmu podřazená.

Členové rodiny: maminka, tatínek, bratr, babička,...

Nábytek: stůl, židle, lampa,...

K dvěma a více slovům hledáme slovo nadřazené.

Tulipán, maceška, růže – květiny

Nůž, vidlička, lžíce - příbor

viz. příloha 6 - cvičení

⁸⁵ POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*, s. 116

Závěr

„Je to osamělý život, být dítětem s poruchou, kterou nikdo nemůže vidět nebo jí rozumět. Své učitele doháníte k zoufalství, rodiče jsou z vás zklamaní, a co je nejhorší, vy víte, že nejste právě hloupí.“

Susan Hampshire

K hlavním specifickým poruchám patří: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. S těmito pojmy se často rodiče a děti setkávají až při nástupu do 1. třídy, v momentě, kdy se u dítěte objeví první příznaky. Škola se zde pro některé začne stávat noční můrou.

V dnešní době patří specifické poruchy učení mezi velmi diskutované téma odborníků, učitelů a hlavně rodičovské veřejnosti. Cílem práce bylo nastínit danou problematiku a získat přehled o jednotlivých poruchách učení. Přes obecně rostoucí povědomí o těchto poruchách skutečná znalost problematiky zůstává jen v rovině teoretické. To se může projevit v každodenních neúspěších žáka se specifickými poruchami učení ve školní práci s požadavky mnohých učitelů, včetně jejich reakce na zmíněné neúspěchy.

Na jedné straně je většina lidí schopna přiznat právo dětí se specifickými poruchami učení na individuální přístup, ale na druhé straně jsou schopni jejich problémy popírat a dohánět je do situací, které jsou pro ně zdrojem každodenního strachu, neúspěchu či zklamání.

V praxi, jak uvádějí někteří autoři se můžeme setkat se dvěma nesprávnými a zároveň extrémními přístupy.

V prvním případě jsou děti nepřiměřeně obhajovány a chráněny. Rodiče i učitelé tolerují žákovi všechny chyby, neznalosti a nevyžadují plnění úkolů. Výsledkem je, že dítě má zmatenou osobnost, není schopno vlastní sebereflexe a v budoucnu bude vystaveno zbytečným traumatům.

V druhém případě, jsou děti se specifickými poruchami učení v prostředí běžné třídy vystavovány stresu a pocitu vlastní neschopnosti. Myslí si o sobě, že jsou hloupé a neschopné.

Je velmi důležité, aby učitel, který pracuje se specifickými poruchami učení dokázal spojit teoretické poznatky, školní praxi a vcítění se do problému žáka.

Ke každému žákovi by se mělo přistupovat individuálně a snažit se co nejvíce mu pomoci se zvládnáním nároků školních osnov. Vstříc by mu měli jít jak učitelé, tak rodiče. Pro dítě je rodinné zázemí velmi důležité. Je nezbytné, aby rodiče svým dětem věnovali svůj čas. Učili se s nimi, četli jim a dodávali jim psychickou podporu. Ze zdrojů pedagogicko-psychologické poradny je známo, že děti s poruchami učení, kterým se rodiče nevěnovali, si kompenzovaly své nedostatky nevhodným chováním: např. jako, záškoláctvím apod. Takové chování není samozřejmě pravidlem, ale děti, které neoslňují svými výkony ve škole se chtějí zviditelnit v jiné sféře, která nemusí být vždy pozitivní, jako sport či oblast kultury.

Nejdůležitější pro minimalizaci specifických poruch učení je včasné odhalení, správná diagnostika a sestavení individuálního plánu reedukace. Pokud všechny tři kroky proběhnou správně je pravděpodobné, že následky specifických poruch učení v dospělosti budou minimální.

Cílem práce bylo nastínit jednotlivé oblasti týkající se specifických poruch učení. Chtěla jsem poukázat na častý jev těchto poruch a přiblížit jejich příčiny, diagnostiku a následný plán práce s dítětem. Práce by měla být shrnutím nejznámějších poznatků od předních pedagogů a psychologů, kteří se specifickými poruchami zabývají dlouhá léta. Při sbírání informací jsem dospěla k poznání, že specifické poruchy učení jsou pořád pro pedagogy záhadou z hlediska příčin. Existuje mnoho teorií, které se poruchami zabývají a snaží se vysvětlit jejich vznik, ale žádná teorie není pevně podložena. Z toho vyplývá, že pedagogové, psychologové a vědci mají stále co objevovat a poznávat. To je podle mého názoru kouzlo specifických poruch učení, stále se mohou objevovat nové teorie příčin a jejich základě stanovovat nové diagnostiky a nové cesty jejich minimalizaci. Závěrem tedy můžeme říci, že specifické poruchy učení jsou ještě stále pro lidi malým tajemstvím.

Seznam literatury

Citace monografické publikace:

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení. [Díl] II, Reeducace specifických poruch učení.* Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3822-5.

KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení v současné škole a cestách k jejich řešení.* Praha : TECH-MARKET, 1997. ISBN 80-86114-13-9.

KREMLIČKOVÁ, M., NOVOTNÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85937-60-3.

KUBICKÁ, E. *Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku základní školy : metodický návod pro učitele při úpravě specifických poruch učení.* Ostrava : Grafie, 1994. ISBN neuvedeno.

MATĚJČEK, Z., KLENER, P. *Výbor z díla.* Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.

POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení : rozvoj vnímání a poznávání.* PRAHA : Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* 3. rozšř. a oprav. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

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

RÁDLOVÁ, E. *Speciálně pedagogická diagnostika.* Ostrava – Mariánské hory : MONTANEX, 2004. ISBN 80-7225-114-7.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika.* 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0873-2.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení.* Praha : Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.

SROKOVÁ, E., VAVROŠOVÁ, D. *Speciálně pedagogická diagnostika ve školní praxi.* Ostrava – Mariánské hory : MONTANEX, 2004. ISBN 80-7225-143-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese : variabilita a patologie lidské psychiky.* Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.

VAŠUTOVÁ, M. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2004. ISBN 80-7042-650-0.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení : dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN: 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.

Citace sborníku:

WSZEBOROWSKÁ-LIPIŇSKÁ, B. Dyslexie – její podmíněnost a styly učení. *In Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1996*. Kucharská, A. Praha : Portál, 1997, s. 24-31.

Citace internetových zdrojů:

Vyhláška 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Praha : Ministerstvo školství a tělovýchovy *In MSMT* [on-line]. ©2006, [cit. 2008-04-18]. dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>>.

Definice specifických poruch. In *Dyskalkulie*. [cit. 2008-03-02], dostupné na WWW: <<http://www.dyskalkulie.webgarden.cz/definice-specificky-poruch>>.

Definice dyslexie. In *Wikipedia*. Praha. [aktul.2007-12-26], [cit. 2008-04-05] dostupné na WWW: <<http://www.wikipedia.org/wiki/dyslexie>>.

Ostatní zdroje:

vysvědčení žáka XY z 5 a 7 třídy

materiály a poznatky z praxe v Pedagogicko-psychologické poradně Strakonice

Seznam příloh:

1. Diagnostické vyšetření
2. Vyhláška 73/2005 Sb. § 6 Individuální vzdělávací plán
3. Formulář pro Individuální vzdělávací plán
4. Individuální vzdělávací plán
5. Tabulka reedukace dyslexie
6. Ukázky cvičení

PŘÍLOHA č. 1 – diagnostické vyšetření (zdroj PPP Strakonice)

Č. j.: xxx /2008 **Dne:** 27.2.2008 **Určeno pro:** rodiče a školu

Jméno: XY

Vyšetřen dne – důvod: 27.2.08 na žádost rodiny pro výukové potíže

Z psychologického vyšetření ze dne 27.2.2008 :

Dívka se dostavila na vyšetření v doprovodu matky. Matka byla celému vyšetření přítomna, dívka nechtěla, aby matka odešla. Dívka je fyzicky dobře vyspělá, vyšší postavy. Nosí brýle, které při vyšetření nepoužívala, protože je měla momentálně v opravě. Při vyšetření používala při psaní levou ruku, měla nesprávný úchop – prohnutý ukazovák.

Aktuální úroveň rozumových schopností se nachází v pásmu podprůměru s vcelku vyrovnaným skóre ve složce verbální i prakticko-názorové. Lépe se jí dařilo ve zkoušce sociálního porozumění. Velmi oslabená je oblast sluchové paměti a abstraktního logického usuzování.

Ze spec. ped. vyšetření ze dne 9.4.08:

Dívka se dostavila v doprovodu maminky. Působila nejistě, ale po chvíli se osmělila a pěkně navázala spolupráci. Ve škole má nejraději tělocvik a největší starosti ji dělá matematika.

Ve zkoušce čtení podala výkon jen o 10% pod věkovým průměrem, občas ji zdrželo dvojí čtení delších slov, také si opravovala nepřesnosti. S pomocí dokázala reprodukovat obsah přečteného textu.

Dívka píše levou rukou a poněkud ji vytáčí, také má špatný úchop, prohýbá ukazovák a má potíže s posunem ruky po podložce. Tempo psaní je pomalejší, ale úprava je zatím pěkná. Poněkud se opoždí rozvoj fonemické diferenciaci, dívka sice rozliší tvrdé a měkké slabiky, ale zatím ji to dá velkou práci, musí o tom přemýšlet, zdržuje ji to. Schopnost analýzy a syntézy slov je dobře rozvinutá.

V MA dívka nutně potřebuje názor, zatím má problémy s odčítáním s přechodem 10. Doporučuji používat stovkovou tabulku a značit graficky operace – zejména kvůli pochopení násobilky. Vše jsem dívence vysvětlila, musí to doma ještě cvičit. Zatím nelze diagnostikovat dyskalkulii.

Závěr : nerovnoměrný psychomotorický vývoj, grafomotorické obtíže, oslabení sluchové diferenciaci a PL orientace. Kontrolní vyšetření požadujte ve třetí třídě. Doporučujeme zařadit děvče do péče dyslektické asistentky.

Doporučení škole: krátit písemné práce, ponechat dostatek času na kontrolu. Specifické chyby nezahrnovat do hodnocení (diakritiku), sledovat, zda správně pochopila zadání. V MA ponechat názor a pomoci jí znázorňovat nové postupy. Zadávat méně příkladů a vždy písemně, dívka musí vidět příklady napsané. Co nejdříve nacvičit písemné počty.

Doporučení rodině: denně opakovat základní typy příkladů, trénovat počty na tabulce, denně číst 10 min, diktovat dívce krátké diktáty, kde si napřed zdůvodní sama pravopis a pak slovo správně napíše. Spolupracovat se školou.

PŘÍLOHA č. 2 vyhláška 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

§ 6

Individuální vzdělávací plán

(1) Individuální vzdělávací plán⁷⁾ se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy.

(2) Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

(3) Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.

(4) Individuální vzdělávací plán obsahuje:

a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,

b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,

c) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah,⁸⁾ případně další úprava organizace vzdělávání,

d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,

e) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,

f) návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák

vzdělává,

g) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,⁹⁾

h) závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

(5) Individuální vzdělávací plán je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.

(6) Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.

(7) Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

(8) Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.

(9) Ustanovení odstavců 6 a 7 se vztahují na změny v individuálním vzdělávacím plánu obdobně.

PŘÍLOHA č. 3

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Jméno a příjmení:

Datum narození:

Třída:

Vyšetření V PPP dne:

Základní údaje o žákovi podstatné pro průběh pedagogické terapie:

Pedagogická diagnóza učitele:

Konkrétní úkoly v oblasti:

Pomůcky:

Způsob hodnocení a klasifikace:

Organizace péče:

Dohoda o spolupráci s rodiči:

Podíl žáka na terapii:

Informace dalším učitelům:

Kontrola dne:

Podpisy:

Datum zpracování:

PŘÍLOHA č. 4

Individuální vzdělávací plán ze Základní školy XY

Jméno žáka: XY

Ročník: 7

Závěry z vyšetření v PPP

Celková úroveň rozumových schopností se pohybuje v pásmu mírného nadprůměru. Značné rozdíly mezi verbální a názorovou složkou. Výborně zvládá analogie, chápe jevy v souvislostech. Výraznější problém se objevuje při úkolech vyžadujících krátkodobou, ale intenzivní koncentraci pozornosti. Postřehy detailů jsou velmi dobré, stejně jako schopnosti orientovat se prostoru. Selhává však v čistě matematicko-logickém myšlení a v testu mechanické paměti. Lze usuzovat na LMD. Nekompenzovaná dyslexie, dysortografické obtíže, obtíže v grafické složce písemného projevu na bázi zkřížené laterality.

Z pedagogické diagnózy ve třídě

Rychlost čtení je vzhledem k intelektovým předpokladům výrazně snížena, vysoká je též chybovost, čtení není plynulé. Obsah XY chápe a reprodukuje dobře. V diktátu se objevují chyby dysortografického charakteru, písmo je neupravené. Sluchová analýza a syntéza jsou zvládnuté, vážne rytimizace, mírná motorická neobratnost v jemné motorice.

Opatření

Ve škole: Na základě doporučení PPP je zařazen do ambulantní nápravy, a to v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně. Ve třídě bude pracovat ponejvíce společně s kolektivem, ve vhodných situacích mu bude zadávána individuální práce. XY je schopen zvládnout učební látku v plném rozsahu, budou-li zvoleny vhodné učební postupy. Není tedy třeba provádět redukci učiva. Je nutné umožnit XY odreagovat tenzi, způsobenou sekundární neurotizací. V hodinách ambulantní nápravy bude provádět cvičení na rozvoj krátkodobé paměti, nacvičovat provádění uvolňovacích cvičení, která jsou nutná před psaním prakticky ve všech předmětech (bude je pak provádět sám).

Nácvik relaxačních technik použitelných v průběhu vyučování. Cvičení na rozvoj jemné motoriky. Rytimizace. Reedukace dyslexie – zejména čtení s porozuměním a upevňováním pravopisu. Při klasifikaci nevycházet z prostého

počtu chyb, ale z počtu jevů, které žák zvládl. Důsledná sebekontrola. V hodinách literatury se zaměřit na vnímání a reprodukci obsahu čteného textu a na samostatné vyjadřování celými větami.

Při ambulantní nápravě upevňovat správné čtecí návyky, dbát na kvalitu, a ne na kvantitu čtení. Pro žáka budou připravovány texty s častější frekvencí jevů, které mu zatím dělají potíže.

Všichni učitelé jsou informováni o obtížích žáka ve čtení a psaní a instruování o přístupu k němu.

Doma: Matka pomůže XY najít texty, které by četl se zájmem, bude s ním hovořit o přečteném, podněcovat zájem o čtení. Na vyučování se XY bude připravovat samostatně, je to v jeho silách. Sám bude doma provádět zadaná cvičení podle instrukcí.

Kontrola

Počátkem března a počátkem června 2000 se sejde vedoucí ambulantní nápravy s XY a jeho matkou, společně zhodnotí efekt nápravy a určí cíle pro další období. Podobné schůzky se uskuteční v dalším školním roce alespoň třikrát.

Používané pomůcky, finančně náročné akce

Programy na PC, magnetofonové kazety, tištěné (kopírované) materiály pro individuální práci, odborná literatura, kurzy pro učitele.

Podpisy učitelů:

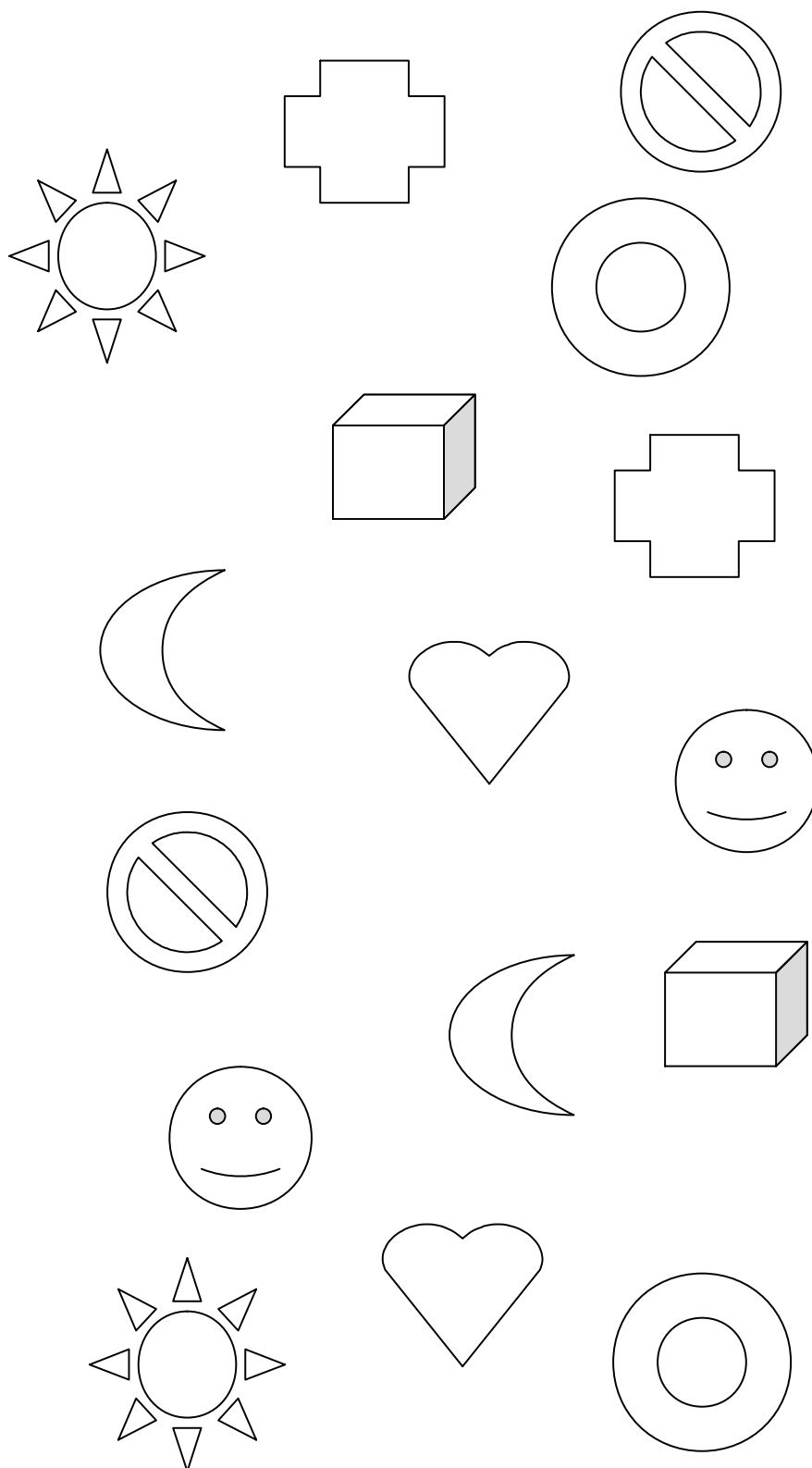
Datum: 10.1. 2000

PŘÍLOHA Č. 5

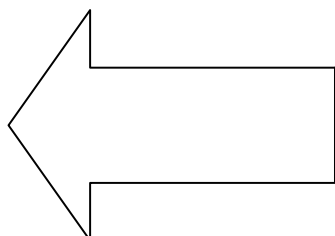
tab. Dyslexie - reedukace (Lennuyeux, 2000. In Bartoňová, Janecká 2005)		
Předmět	Obtíže	Jak pomoci
tiché čtení		
<i>po přečtení textu podat informace o textu</i>	žák čte pomalu	dávat žákovi četná cvičení na opakování látky
<i>shrnout text</i>	inverze hlásek	nepoužívat slabiky, které nic neznamení
	žák zapomíná slova, která mu vadí v porozumění textu	nepoužívat podobné souhlásky
	krátkodobá paměť a potíže při porozumění žáká penalizují	zkracovat dlouhý text požádat žáká o shrnutí kratšího textu. Pokud žák dostane špatnou známku z písemné práce na porozumění textu, vyzkoušejte ho ústně, zda správně povídce porozuměl nebo ne: pokud ne=má problémy v porozumění čtenému pokud ano(porozuměl)=má problémy vyjádřit se psanou formou.
hlasité čtení		
<i>číst správným tónem</i>	vynechávání slov	stále zpomalovat hlasité čtení (rychlost stoupá a nevnímá chyby)
<i>vázat hlásky</i>	záměna	nenechávat dítě číst před třídou
<i>dodržovat interpunkce</i>	žák si přidává písmena	nechat ho ukazovat prstem, kde čte
	vymyšlení	číst s ním celé hlásky a nechat je opakovat
	přeskakuje řádky trhavé čtení	ujistit ho, že porozuměl čtenému nepředkládat mu podobná písmena (ou, on, ...), až po delším intervalu
poezie		
<i>zapamatovat si text</i>	žák si nechává čas na porozumění, zapamato vání a vybavení si textu	nenechat ho recitovat jako prvního a před třídou učit se jen po krátkých pasážích.

Příloha 6. Ukázky cvičení pro zmírnění Specifických poruch učení

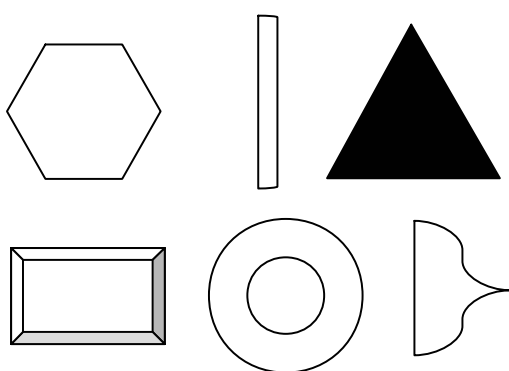
úkol: spoj stejné tvary – procvičování zraku



úkol: dokresli obrázky podle osy souměrnosti – soustředění + zručnost



44



úkol: doplň slova vhodnou hláskou – procvičování soustředění a správného psaní

lavíc-e	ps-ní	-alec
če-ice	l-s	pa-ník
ta-ule	č-p	bra-r
k-šile	m-č	kle-

úkol: vyber vhodnou slabiku a doplň

--lený, pe--na, Hele-- , ta--le, če--ce, mamin-- , no—ny, zele—na, pa—ka, ja—dy
na, ho, pí, ce, le, tý, le, se, ze, bu, so, ří, sý, ky, ra, ho, ka, ví, ba, ka ma, ro

úkol: z písmen slož slovo a napiš

m-í-s-a _____

s-a-m-a _____

l-e-z-e _____

ž-á-c-i _____

r-o-d-i-č-e _____

úkol: zelenou pastelkou škrtni každé e, červenou pastelkou škrtni každé c (odstraňování záměn písmen e-c)

peckleclíctáckoneclímeccotecválecnemocmravenecplavecprincipopicek
rupicevánocevelikokoceprinccedníkcmentukavicecinkávíceneckypec
kyprácenohavicepulec

ABSTRAKT

CALTOVÁ, A. *Specifické poruchy učení na Základní škole a jejich minimalizace*. České Budějovice 2008. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra praktické teologie. Vedoucí práce: RSDr. Ján Mišovič, CSc.

Klíčové pojmy: specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, teorie příčin, diagnostika, minimalizace, děti, učení, individuální vzdělávací plán.

Práce se zabývá problematikou specifických poruch učení u dětí na základní škole. Snaží se přiblížit jednotlivé typy poruch a jejich příznaky, které jsou u dětí nejčastější. Dále se práce zabývá nejznámějšími teoriemi příčin specifických poruch učení, diagnostikou a v neposlední řadě cestami k minimalizaci a nápravě poruch.

Jednotlivé kapitoly se opírají o nejznámější poznatky z oblasti specifických poruch učení. Problematice je věnována pozornost ve čtyřech kapitolách. První kapitola se věnuje příčinám poruch, tedy teoriím, které se snaží specifické poruchy učení vysvětlit z hlediska genetiky, poruch mozku, špatného dekodování informací, lehkých mozkových dysfunkcí a v neposlední řadě se věnuje vlivu prostředí. Následující kapitola rozděluje a vysvětluje jednotlivé diagnostické vyšetření, které dítě podstupuje před stanovením diagnózy. Třetí kapitola se zabývá jednotlivými specifickými poruchami učení. Popisuje definice poruch a jejich příznaky. Dále je kapitola věnována minimalizaci poruch. Je zde seznámení s Individuálním vzdělávacím plánem a cvičeními pro jednotlivé poruchy.

ABSTRACT

CALTOVÁ, A. *On the Minimization of Specific Learning Problems in Elementary School Students*. České Budějovice 2008. Bachelor work. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Theology. Department of Practical Theology. Supervisor: RSDr. Ján Mišovič, Csc.

Key words: Specific Learning Problems, dyslexia, dysgrafia, dysgrafia, dyskalkulia, theories of the causes, diagnostics, minimization, children, teaching, Individual educational plan.

This study addresses the problems of specific learning disorders in elementary school children. It attempts to elucidate individual types of disorders and their most common symptoms in children. Furthermore, the work describes well known theories of the causes of specific learning disorders, their diagnostics, and primary ways leading towards minimization and correction of disorders.

The whole study is divided into four chapters. Individual chapters are based on the best known knowledge in the area of specific learning disorders. The first chapter explores the causes of disorders, i.e. the theories attempting to explain specific learning disorders from the viewpoints of genetics, brain disorders, faulty information processing, light mental dysfunctions and last but not least – the environmental effects. The next chapter classifies and explains individual diagnostic procedures and tests needed before establishing child's diagnosis. The third chapter addresses individual specific learning disorders. It describes their definitions and main symptoms. The last chapter is devoted to disorders minimization. There we introduce Individual Educational Plan as well as the exercises appropriate to individual disorders.