

***Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých
Budějovicích***

Katedra pedagogiky a psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**„Práce s dětmi postiženými specifickou poruchou
učení – dyslexií na 1. stupni ZŠ“**

Vypracovala: *Jana Sedláčková*

Aprobace: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ; certifikační program – speciální pedagogika

Vedoucí diplomové práce: *Mgr. Renata Jandová*

Katedra pedagogiky a psychologie

Knihovna JU - PF



3 1 1 5 1 7 2 1 9 8

Anotace

Diplomová práce: „Práce s dětmi postiženými specifickou poruchou učení – dyslexií na 1. stupni ZŠ“ podává přehled historie SPU, vymezuje termín dyslexie, zabývá se příčinami, projevy, diagnostikou a reedukací dyslexie. Také se zkoumá možnosti integrace v běžné třídě ZŠ – 1. stupeň.

Praktická část se zabývá možnostmi integrace dětí se specifickou poruchou učení v běžné třídě základní školy. Je tvořena pěti kazuistikami chlapců ze 3. tř. základní školy, v níž diplomantka absolvovala souvislou praxi..

Annotation

The Thesis: “The work with children with the specific learning disorder – dyslexia in the basic school” describes a view of the history of SPU it defines a term dyslexia, deals with the causes, the displays, the diagnostics’ and the reeducation of dyslexia. It also examines the possibilities of integration in the normal class in a basic school.

The practical part of this thesis deals with the possibilities of integration of the children with the specific learning disorder in the normal class in a basic school. It is made with five casuistics of some boys from the third class of basic school in which the diplomate passed her continuous practice.

Poděkování

Děkuji Mgr. Renatě Jandové za odborné vedení diplomové práce, za řadu cenných rad a podnětných připomínek a námětů, které mi poskytovala během jejího vypracování.

Dále bych chtěla poděkovat výchovné poradkyni a tř. uč. třetí třídy ze základní školy, v níž jsem měla praxi, které mi poskytovaly cenné informace pro vypracování kazuistik jejich žáků.

A na závěr bych chtěla poděkovat mojí tetě Evě Bartošové za technické zázemí, svému tatškovi Janu Sedláčkovi za vytisknutí práce a všem, kteří mi dodávali sílu během psaní.

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci: „Práce s dětmi postiženými specifickou poruchou učení – dyslexií na 1. stupni ZŠ“ vypracovala samostatně za pomoci konzultací s vedoucí diplomové práce Mgr. Renaty Jandové a výchovné poradkyně na ZŠ kpt. Nálepky Ludmily Dobešové a na základě materiálů uvedených v seznamu použité literatury.“

V Českých Budějovicích dne 26.4.2006

Jana Sedláčková

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Historický přehled nejdůležitějších událostí	11
2. Základní pojmy a definice	15
2.1. <i>Specifické vývojové poruchy</i>	15
2.2. <i>Neverbální poruchy učení</i>	16
2.3. <i>Definice</i>	16
3. Příčiny SPU	18
3.1. <i>Biologicko-medicínská rovina</i>	18
3.2. <i>Kognitivní rovina</i>	20
3.3. <i>Behaviorální rovina</i>	23
3.3.1. Rozbor procesu čtení.....	23
3.3.2. Rozbor procesu psaní.....	26
3.3.3. Rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech.....	26
4. Psychický vývoj	27
4.1. <i>Vývoj základních schopností a dovedností</i>	27
4.2. <i>Kognitivní vývoj</i>	28
4.3. <i>Socializace</i>	29
4.3.1. Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace	29
4.3.2. Vývoj morálního vědomí a jednání	30
4.3.3. Osvojování sociálních rolí	32
5. Projevy SPU	35
5.1. <i>Dyslexie</i>	35
5.2. <i>Dysgrafie</i>	36
5.3. <i>Dysortografie</i>	36
5.4. <i>Dyskalkulie</i>	36
5.5. <i>Dysmúzie</i>	37
5.6. <i>Dyspraxie a dyspinxie</i>	37

6. Diagnostika dyslexie	38
6.1. <i>Diagnostika v 1. ročníku základní školy</i>	38
6.2. <i>Diagnostika v běžné třídě základní školy</i>	39
6.3. <i>Diagnostika na odborném pracovišti</i>	41
6.4. <i>Chyby při diagnostických činnostech</i>	42
7. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	44
8. Integrace	46
8.1. <i>K pojmu integrace</i>	46
8.2. <i>Pedagogická integrace žáka s postižením</i>	50
8.3. <i>Integrace a právo</i>	52
8.4. <i>Vývoj školské integrace v ČR</i>	53
8.5. <i>Faktory ovlivňující úspěšnost školní integrace</i>	57
9. Individuální vzdělávací program	59
9.1. <i>Význam IVP</i>	59
9.2. <i>Strategie tvorby IVP v České republice</i>	60
10. Zásady pro práci s dyslektiky	63
11. Techniky nápravy a reedukace	66
11.1. <i>Techniky nápravy SPU</i>	66
11.1.1. <i>Rozvoj poznávacích funkcí</i>	66
11.2. <i>Techniky nácviku čtení</i>	73
11.2.1. <i>Čtení s okénkem</i>	74
11.2.2. <i>Metoda dublovaného čtení</i>	76
11.2.3. <i>Metoda globálního čtení</i>	76
11.2.4. <i>Metoda Fernaldové</i>	77
11.3. <i>Nejčastější chyby při reedukaci</i>	80

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíl	82
2. Popis výzkumného vzorku	82
2.1. <i>Základní údaje o škole</i>	82
2.2. <i>Učitelský sbor na prvním stupni</i>	83
2.3. <i>Charakteristika 3. třídy</i>	83

2.4. Charakteristika rodinného prostředí	84
2.5. Práce v dyslektickém kroužku	85
3. Metody pedagogicko psychologické diagnostiky	86
3.1. Přehled metod	86
3.2. Popis vybraných metod	87
3.2.1. Pozorování.....	87
3.2.2. Rozhovor.....	88
3.2.3. Anamnestické metody	89
3.3. Kazuistika	90
3.3.1. Osnova kazuistiky.....	90
3.3.2. Vypracování případové studie (kazuistiky).....	91
3.3.2.1. Data, se kterými pracujeme	91
3.3.2.2. Anamnéza	92
3.3.2.2.1. Osobní anamnéza dítěte	94
3.3.2.3. Problémy dítěte	95
3.3.2.4. Analýza případu	96
3.3.2.5. Návrhy na opatření	96
4. Vlastní kazuistiky	97
4.1. Kazuistika č. 1	97
4.2. Kazuistika č. 2	102
4.3. Kazuistika č. 3	108
4.4. Kazuistika č. 4	112
4.5. Kazuistika č. 5	117

ZÁVĚR	121
--------------------	------------

LITERATURA	123
-------------------------	------------

PŘÍLOHY	124
----------------------	------------

ÚVOD

V dnešní době se objevuje čím dál více dětí, které mají problémy v osvojování si školních dovedností – tedy objevují se u nich specifické poruchy učení. Jelikož čtení je velmi důležitá dovednost, začali se nejprve lékaři, po té i pedagogové zabývat problémem naučit se číst. Tito odborníci přinesli různé metody a formy práce, jak je možné těmto dětem pomoci při získávání školních dovedností.

Chci být učitelkou, která dokáže naučit všechny děti to, co potřebují znát. Proto jsem se snažila během svého studia získat co nejvíce poznatku o vzdělávacích obtížích dětí na prvním stupni. Problematiku specifických poruch učení jsem si vybrala i pro svou diplomovou práci.

Diplomová práce má tři části (teoretickou, praktickou a přílohy).

V první, teoretické části, jsem se snažila podat ucelený pohled na specifické poruchy učení, především na poruchu čtení – dyslexii. Člení se na jedenáct logicky na sebe navazujících kapitol.

V první kapitole se věnuji historii. Zjistíte kdo a kdy objevil centra pro řeč a co způsobuje jejich poškození. Dozvíte se, koho zajímala neschopnost jiných lidí naučit se číst a psát. Zmiňuji se o Ortonově dyslektické společnosti i o vývoji zájmu o dyslexii v naší zemi. Na závěr této kapitoly podávám přehled významných dat pro vývoj výzkumu dyslexie.

Ve druhé kapitole se snažím dyslexii a jiné specifické poruchy učení definovat. Osvětluji terminologické problémy v naší a zahraniční literatuře. Ve své práci používám termín SPU jako nadřazený a termín dyslexie jako podřazený, zaměřený pouze na dovednost naučit se číst.

Třetí kapitola zjišťuje příčiny SPU. Existuje několik různých úhlů pohledů na zkoumání příčin SPU, já jsem ve své práci zvolila pojetí docentky Olgy Zelinkové.

Do své práce jsem také zařadila kapitolu s názvem: Psychický vývoj, která popisuje mladší školní věk.

A to už se dostáváme k hlavní částem mé diplomové práce. V páté kapitole popisuji projevy specifických poruch učení, abychom si uvědomili, čeho si můžeme u dětí všimnout ve škole při vyučování. Dále se zabývám diagnostikou a to jak ve třídě, kde využíváme především pozorování, tak na odborném pracovišti, kde již mají speciální testy.

Po diagnostice jsem se zaměřila na to, jak tento problém řeší rámcový vzdělávací program a především na možnosti integrace v České republice. Zjistila jsem, jaké u nás máme možnosti integrace, jak je tento problém řešen legislativně, a také jak probíhal její vývoj.

Samozřejmě jsem se musela zmínit o individuálním vzdělávacím programu a poskytnout informace, které by měl obsahovat. Zde jsem přejala pojetí doktora Mertina.

Na závěr jsem připomněla zásady práce s dětmi s SPU a uvedla některé možnosti reedukace.

V druhé, praktické části, jsem se snažila zachytit problémy dětí s SPU v běžné třídě na základní škole, v níž jsem absolvovala souvislou praxi a zjistit jaké jsou možnosti integrace na této základní škole. Dozvíte se základní informace o metodách, které jsem použila (pozorování, rozhovor, anamnéza) a také o kazuistice

V diplomové práci uvádím kazuistiky pěti dětí, jež mají diagnostikovány SPU a které jsem učila během své souvislé praxe.

Třetí část obsahuje přílohy. Prvních pět je zaměřeno na cvičení, která můžeme s dětmi dělat v hodinách (sluchová analýza, rozlišování délky samohlásek, kinestetické vnímání) a další jsou práce dětí, jež jsem získala během své praxe. Pro porovnání písma a i možnosti posoudit styl samostatné práce jsem zařadila vyplněné dotazníky u všech pěti chlapců a u dvou, vzhledem k jejich rodinné situaci, jsem zařadila kresbu rodiny a začarované rodiny.

HISTORICKÝ PŘEHLED NEJDŮLEŽITĚJŠÍCH UDÁLOSTÍ

TEORETICKÁ ČÁST

1. HISTORICKÝ PŘEHLED NEJDŮLEŽITĚJŠÍCH UDÁLOSTÍ

Vlastní historie dyslexie začala až tehdy, když francouzský neurolog P. Broca (1861) objevil určité místo v čelním laloku levé mozkové polokoule, které řídí naše mluvení po motorické stránce. Poškození tohoto centra působí ztrátu schopnosti artikulovat produkovat řeč, vyjadřovat se. Druhým rozhodujícím objevem bylo zjištění německého neurologa O. Wernickeho (1874), že v blízkosti Brocových center se nacházejí jiná centra, která jsou přednostně odpovědná za porozumění mluvené řeči a za obsahovou složku našeho mluvního projevu.

Německý internista A. Kussmaul (1877) byl patrně první, kdo ve své monografii o poruchách řeči užil termínu „slovní slepota“ pro případy, kdy pacient ztratil následkem poškození mozku schopnost číst, a to i při zachované dobré inteligenci, dobrém zraku a někdy i při zcela neporušené řeči. Obdobnou ztrátu schopnosti v oblasti sluchového vnímání označil Kussmaul jako „slovní hluchotu“. Sám soudí, že jde o poruchu, kterou nutno odlišit od běžných afází.

A odtud byl opět jen krůček k objevu vývojové formy této zvláštní poruchy. Stalo se tak pozoruhodnou shodou okolností v Anglii v roce 1896 zásluhou tří zdravotnických pracovníků. Jedním z objevitelů byl Pringle Morgan (1896), praktický lékař, který první popsal případ čtrnáctiletého chlapce ze své praxe a nazval jeho poruchu „vrozenou oční slepotou“. Druhým byl úředník zdravotní služby James Kerr (1896), který ve svém pojednání o školní hygieně se zmiňuje o školních dětech, které trpí slovní slepotou nebo které při dobrých počtech píší, „jako by blábolily“. Konečně třetím byl James Hinshelwood, oční chirurg, který už v roce 1895 uveřejnil článek o slovní slepotě a inspiroval P. Morgana k publikaci jeho případu. J. Hinshelwood zůstal specifickým poruchám čtení věrný. V roce 1900 uveřejnil první monografii o vrozené slovní slepotě a v roce 1917 druhou. Na podkladě materiálu sebraného Hinshelwoodem bylo možno mít za prokázané, že vývojová dyslexie existuje a že není zcela zvláštním nebo výjimečným jevem.

V roce 1904, zřejmě jako první na evropském kontinentě, uveřejnil Antonín Heveroch článek O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti. Popisuje a rozebírá v něm případ jedenáctiletého děvčete, na které ho upozornila známá učitelka a které by v naší terminologii mohlo být klasickým případem

vývojové dyslexie. Profesor Heveroch definuje dyslexii jako jednostrannou poruchu, nápadně a překvapivě se odrážející na pozadí přiměřené inteligence. Článek vyšel v časopise Česká škola. (str. 12 – 13) Do kruhů pedagogických pronikala jen velmi pozvolna a s velkými těžkostmi, a to nejen u nás, ale obecně ve světě. Zasluhou J. Langmeiera, tehdy psychologa Dětského oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě, a O. Kučery, primáře tohoto oddělení, začalo se s nápravou prvních případů dyslexie již v roce 1952. V roce 1954 byla tato práce rozšířena na Dětskou psychiatrickou léčebnu v Dolních Počernicích, která se nadále stala jakousi ústřednou pro nápravnou a léčebnou péči o dyslektiky u nás. V té době na evropském kontinentě mělo určitou organizaci nápravné péče jen Dánsko a snad i Švédsko. Ortonova dyslektická společnost v USA vybudovala speciální laboratoř ke zkoumání mozků zemřelých dyslektiků. Společnost vydává jednou ročně obsáhlou publikaci shrnující nejnovější poznatky z výzkumu dyslexii i z metodologie nápravy a organizace péče o dyslektiky.

Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení, která publikuje monografie a pořádá setkání svých členů k výměně poznatků a k získání nových pracovních podnětů.

1. světový kongres o vývojové dyslexii byl uspořádán v roce 1974 v USA.
2. světový kongres o vývojové dyslexii se konal v Řecku v roce 1983 a
3. kongres na Krétě v roce 1987. Řada menších konferencí se odbyvala v USA, v Kanadě, v západoevropských zemích a v roce 1989 v Praze.

V 2. polovině 20. století se stala dyslexie celosvětovou záležitostí

Světová zdravotnická organizace v Ženevě svolala v roce 1976 konferenci expertů, jež byla přímo zaměřena k otázkám výuky čtení, vývojové dyslexie a jiných poruch čtení, a to především ve vztahu k rozvojovým zemím. Cílem je, aby tyto země neopakovaly chyby, kterými hospodářsky vyspělé země už dříve prošly, a aby se orientovaly na organizační modely, které se v těchto vyspělých zemích už osvědčily. Potěšitelné jistě je, že Československo je v této spojitosti pokládáno za jednu z vyspělých zemí. Existuje také velmi aktivní Mezinárodní asociace čtení.

(in Matějček str. 11 – 15)

1830 Belgičan J. Guislain uvádí poruchy chování do vztahu k mozkovým postižením.

1845 Němec H. Hoffman popsal hyperkinetický syndrom, nepoužil však tento název.

1877 A. Kussmaul, německý internista, užívá termín „slovní slepota“ pro pacienty, kteří nejsou schopni číst slova při přiměřené inteligenci, dobrém zraku a neporušené řeči.

1895 James Hinshelwood, oční chirurg z Glasgowa, zveřejnil stat' o zrakové paměti a slovní slepotě.

1896 Pringle Morgan, praktický lékař ze Seafordu, popsal případ čtrnáctiletého chlapce, který se nemohl naučit číst. Poruchu nazval „vrozená slovní slepota“.

1904 Antonín Heveroch zveřejnil v časopise Česká škola článek „O jednostranné neschopnosti naučit se číst při znamenité paměti“.

1908 Francouzský psychiatr Dupré poprvé použil název „motorická debilita“.

1917 Vychází druhá Hinshelwoodova monografie s názvem Vrozená slovní slepota, která shrnuje dosavadní poznatky

1925 Otokar Chlup v knížce „Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných“ uvádí příčiny obtíží ve čtení, (malá schopnost přenášet bod fixace, neschopnost pochopit souvislost mezi grafickým symbolem, zvukem a představou předmětu). Pro poruchu nepoužívá žádné jméno.

Vyšla první práce Samuela T. Ortona, nejvýznamnějšího představitele výzkumu v oblasti dyslexií.

1941 B. Hála, M. Sovák v knize Hlas, řeč, sluch popisují poruchy čtení a psaní jako poruchy centrální a nazývají je vrozená slovní slepota.

1952 Na dětském oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě psycholog J. Langmeier a psychiatr O. Kučera začínají prakticky i teoreticky řešit problémy čtení a psaní.

1954 Tento úkol přebírá Dětská psychologická léčebna v Dolních Počernicích.

1961 P. Vodák a V. Zelinka budují v Liberci ambulantní systém péče o děti s poruchou čtení a psaní.

1962 Ve spolupráci V. Vrzala, V. Reinerové a E. Kloboukové byla v Brně při dětské nemocnici otevřena první třída pro děti s poruchou čtení a psaní.

1964 V Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích byly zásluhou primáře L. Černého a logopeda Z. Žlaba otevřeny dvě třídy pro děti s poruchou čtení a psaní.

1966 V edici Na pomoc učiteli vyšla první kniha s názvem Poruchy čtení a psaní. Jejimi autory byli J. Jirásek, Z. Matějček a Z. Žlab.

– 1967 Bylo v Praze otevřeno sedm tříd pro děti s poruchami čtení a psaní.

Konec šedesátých let 20. století Vycházejí první práce L. Košče o dyskalkulii.

1972 Vychází Instrukce pro zřizování specializovaných tříd pro děti s poruchou čtení a psaní, obsahující organizační pokyny a pokyny pro hodnocení a klasifikaci.

1974 Z. Matějček vydává Vývojové poruchy čtení, základní publikaci k problematice. (Zelinková, O.; 2003; str. 177 – 179)

2. ZÁKLADNÍ POJMY A DEFINICE

Předpona dys-

Znamená rozpor, deformaci. Například dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. V uvedených pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.

Dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností

Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Jak uvádějí starší definice i popisy poruchy, úroveň čtení je nepoměrně nižší, než bychom očekávali vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte. (Zelinková, O.; 2003; str. 9)

2.1 Specifické vývojové poruchy učení

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.

Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“ (Zelinková, O.; 2003; str. 10 in *Perspectives on Dyslexia*, 17, 1991, 1, s. 16)

Specifické vývojové 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. Poruchy se projevují nedokonalou schopností vnímat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis nebo počítat. Specifické vývojové poruchy učení nejsou primárně spojeny se smyslovými handicapami a se snížením nebo opožděním rozumového vývoje.

To, co by mělo učitele upozornit na pravděpodobný výskyt vývojové poruchy učení u jeho žáka, je výrazný rozdíl mezi výkonem v jednotlivých druzích činnosti

(např. rozpor ve výkonnosti v českém jazyce a v matematice, rozpor v mluveném a psaném projevu, rozpor mezi hlasitým čtením textu a úrovní jeho pochopení a schopností reprodukce).

Všechny vývojové poruchy učení se projevují a diagnostikují většinou až po nástupu do školy v souvislosti se školní zátěží a provázejí žáka po celý první stupeň školy. (Novotná, M. a Kremličková, M.; 1997; str. 30–31)

2.2 Neverbální poruchy učení

Charakteristickým rysem jsou obtíže v prostorové orientaci. Typickým projevem je např. neschopnost zapojit se do míčových her. Dítě neví, kde stojí samo, kde stojí druhí, nedokáže přihrát, plete se do cesty apod. Obdobné obtíže jsou v sociální orientaci. Nedovede odhadnout postoj dětí či dospělých, interpretovat jejich výraz obličeje, gest, afektivní přízvuk hlasu.

Rychlost čtení bývá průměrná se slabším porozuměním, paměť pro fakta a data dosahuje výborné úrovně. Příznačný je nedostatek smyslu pro rytmus.

Vývoj řeči je dobrý, slovní zásoba není postižena. Užití řeči je však necitlivé, sociálně nepřiměřené. Děti s neverbálními poruchami učení nerozumějí slovním hříčkám, metaforám, uniká jim vtip, nemají smysl pro humor.

Je sice pravda, že tyto poruchy zdánlivě méně citelně postihují dítě v době školní docházky, protože se netýkají výuky tzv. hlavních předmětů. Otázkou zůstává, zda pro vývoj osobnosti dítěte nejsou stejně tak závažné jako např. dyslexie, dyskalkulie či dysortografie. (Zelinková, O.; 2003; str. 11)

2.3 Definice

Klasická definice dyslexie byla přijata po dlouhých intenzivních jednáních Světovou neurologickou federací na konferenci 4. 4. 1968, v Dallasu, USA. (in Matějček, 1974)

„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“

V roce 1995 formuluje Ortonova dyslektická společnost novější definici, která již zmiňuje konsitutuční původ poruchy a možnou kombinaci s dyskalkulií:

„Dyslexie je neurologicky podmíněná, často dědičně ovlivněná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti při osvojování receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v aritmetice.“

V souladu s touto definicí dyslexie není způsobena primárně: smyslovým nebo mentálním postižením, nízkou sociokulturní úrovní, zdravotním stavem dítěte.

(Zelinková, O.; 2003; str. 16–17 in Nicolson, Fawcett, 1996)

Dyslexie je specifická porucha čtení. Lze ji definovat jako neschopnost naučit se číst, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přeměřená výchovná a výuková péče. Můžeme ji charakterizovat jako řečovou poruchu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov odrážejícím obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování (Matějček, 1996). Dyslexie je nejznámější a zároveň nejčastější poruchou učení. Dyslexií trpí přibližně 3 % českých dětí. Porucha čtení se projevuje hned na počátku školní docházky, i když v této době nebývá ještě tak nápadná.

Dyslexie má organický základ, který tvoří drobná postižení různých oblastí mozku, event. poruchy koordinace a integrace těchto funkcí. *(Svoboda, M.; 1997; str. 631–632)*

Ve své diplomové práci budu používat termín specifické poruchy učení pro jeho schopnost zahrnout specifické školní obtíže v jejich rozličných formách, stupni i etiologii. Termíny dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie budu používat jako pojmy podřazené, které vyjadřují zaměřenost na jednotlivé školní výkony. Metodicky není tato terminologie zcela výhodná, protože, jak uvidíme dále deficit v jedné oblasti, například nedostatečná sluchová diferenciací řeči, může působit jako handicap v různých školních výkonech, tedy nejen ve čtení, ale i při psaní a někdy i v matematice. Přesto toto označení užívám, protože chci respektovat terminologii, která je rozšířená a pevně zakotvena mezi naší výzkumnou, pedagogickou, poradenskou i rodičovskou veřejností. *(Pokorná, V.; 2000; str. 55)*

3. příčiny SPU

Současná teorie

Odborníci mnoha profesí a specializací na celém světě zjišťují, že děti s dyslexií vykazují (kromě obtíží ve čtení a psaní) ve svém chování mnoho abnormalit v následujících oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce centrální nervové soustavy atd. Nejčastěji uváděnými příčinami je fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost v provádění procesů.

Tyto abnormality se projevují v mnoha kombinacích a v různé závažnosti. To je jeden z důvodů, proč nenalezneme stejné dva jedince s poruchou čtení a proč nelze vytvořit optimální metody společné pro všechny.

Uta Frith (1997) shrnuje, že výzkumy zaměřené na odhalení příčin a následně reedukaci dyslexie lze sledovat v následujících třech rovinách. (Zelinková, O.; 2003; str. 21)

3.1 Biologicko-medicínská rovina

Genetika

Uvědomění si genetické závislosti má značný význam nejen pro teorii, ale též pro praxi. Mezi blízkými příbuznými (sourozenci, rodiče) jedince s dyslexií lze předpokládat v 40 – 50 % projevy obtíží ve čtení. Z toho vyplývá, že při výskytu poruchy v rodině považujeme u dítěte již v předškolním věku tuto skutečnost za jeden z rizikových faktorů.

Pozitivní je zjištění, že děti rodičů – dyslektiků, kteří své obtíže kompenzovali, mají větší šanci, že se jim podaří obtíže kompenzovat, než děti těch rodičů, kteří dyslexii kompenzovat nedovedli.

S ohledem na výskyt poruchy v rodině můžeme rozlišovat dyslexii získanou nebo vývojovou.

Struktura a fungování mozku

Již v osmdesátých letech 20. století vědci prokázali s použitím metody pozitronové emisní tomografie odlišnou činnost mozku při čtení dospělých dyslektiků a kontrolní skupiny.

Hormonální změny

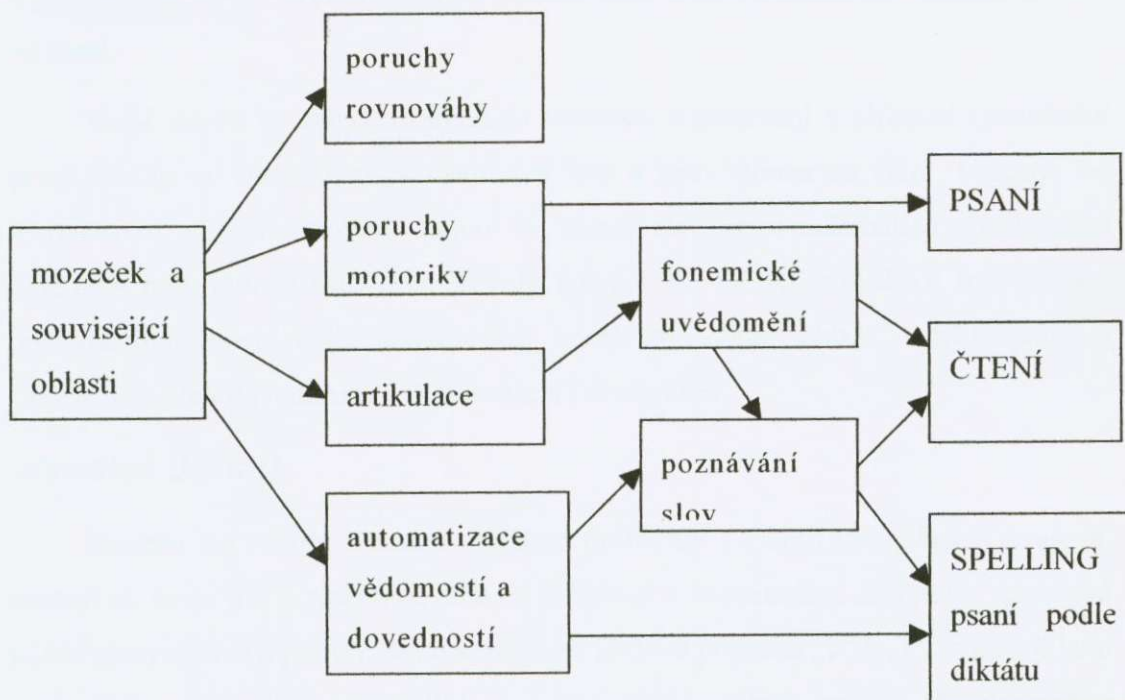
Jednou z příčin dyslexie může být zvýšená hladina testosteronu. Proto jsou následujícími poruchami více postiženi chlapci. Objevuje se u nich snížená imunita, leváctví, dyslexie, deficity ve fungování levé hemisféry, které však mohou být kompenzovány zvýšenou zdatností hemisféry pravé.

Cerebelární teorie

Výzkumy konce osmdesátých a počátku devadesátých let 20. století ukazují, že mozeček se též významně podílí na aktivitách čelní kůry mozku (fronta kortes) včetně Brocovy řečové oblasti. Předpokládá se také, že mozeček ovlivňuje automatizaci jakýchkoli dovedností, ať motorických, nebo kognitivních.

Empirické výzkumy potvrzují předpoklady, že postižení mozečku je jednou z hlavních příčin dyslexie. Ukazuje se též, že tato hypotéza nejenže neodporuje existujícím přístupům, ale může být jejich sjednocujícím činitelem (in Nicolson, Fawcett, 2001)

Ontogenetický kauzální řetěz (Zelinková, O.; 2003; str. 25)



Ze schématu vyplývá spojení mezi mozečkem a dovednostmi číst a psát. Psaní vyžaduje plynulost pohybů, koordinaci, automatizaci, časové uspořádání, tedy aktivity ovlivňované mozečkem. Čtení je podmíněno celým ontogenetickým vývojem. Dítě si osvojuje první pohybové dovednosti, objevují se první zvuky řeči,

vyvíjí se artikulace, řeč. Vývoj motoriky a řeči však v případě mozečkového postižení neprobíhá plynule. Tím je narušena senzorická zpětná vazba, dítě nepřesně vnímá zvuky řeči, hláskovou stavbu slov, později než běžná populace je schopno určovat první hlásky ve slově, vyhledávat rýmy atd. To vše vede k fonologickému deficitu, který je považován za jednu z hlavních příčin dyslexie.

Cerebelární hypotéza je formulována na biologické úrovni, ale lze ji též vysvětlit v rovině kognitivních procesů jako hypotézu deficitu automatizace.
(Zelinková O.; 2003; str. 21 – 25)

3.2 Kognitivní rovina

V rovině poznávacích procesů různí autoři prokázali deficit v následujících oblastech:

fonologický deficit,

Počáteční výzkumy sledující vliv fonologického deficitu byly provedeny Bradleyem a Bryantem v roce 1978. Tito autoři zjistili, že děti s dyslexií byly signifikantně horší v rýmování než mladší děti, které dosahovaly stejnou úroveň ve čtení.

Další studie se zabývaly efektem tréninku v rýmování a aliterací (poznávání první hlásky ve slovech) u předškolních dětí a jeho vlivem na čtení. Ukázalo se, že pozitivní vliv se projevil nejen ve čtení, ale též v matematice. Následující výzkumy řady autorů nadále směřovaly k hypotéze, že děti s dyslexií trpí časným poškozením fonemického uvědomění, které způsobuje obtíže v dekodování a osvojení dalších dovedností, jež podmiňují nácvik čtení.

vizuální deficit,

Dodnes má mnoho čtenářů obdobné problémy v identifikaci hlásek ve slově. Stěžují si, že se jim písmena na stránce pohybují a že nemohou zachytit a zpracovat jejich správný tvar a pořadí. Jestliže se např. přiblíží písmena „c“ a „l“, vypadají jako „d“. Tyto děti mají nestabilní vnímání tisku, jehož nejpravděpodobnějším vysvětlením je, že se jejich oči nekontrolovaně pohybují po stránce, když se snaží fixovat na slovo.

Nabízí se zde neurologické vysvětlení. Přenos smyslových informací zajišťují paralelně dva systémy – parvocelulární (podílí se na vnímání detailů a barev) a magnocelulární (shromažďuje informace z celého vizuálního pole a je především aktivní tam, kde smyslový vstup je krátký). Magnocelulární systém je klíčový pro oční pohyby v průběhu čtení, především pro rychlou pohybovou zpětnou vazbu, která je prevencí proti přílišné fixaci na přečtené slovo. Množství magnocelulárních neuronů je u dyslektiků přibližně o 30 % nižší v porovnání s kontrolní skupinou (in Stein a kol., 2001).

Když se dítě učí číst, dekoduje tvary písmen a písmena skládá ve slovo. U dětí s dlouhým ikonickým přetrváváním zůstává dlouho obraz prvního písmene, který maskuje (zaclání) písmeno druhé. Dítě potřebuje více času k tomu, aby získalo čistý obraz druhého písmene, a když toto písmeno identifikuje, přesune se k písmenu třetímu, které je ale maskováno písmenem předcházejícím. Identifikace písmen je pomalá, prodlevy způsobuje doba, kterou dítě potřebuje k vyhasnutí obrazu předcházejícího písmene. Zvyšují se též nároky na kapacitu krátkodobé paměti, takže často čtenář může zapomínat již přečtené části slova nebo vět (in H. Torleiv, 2001).

deficity v oblastech řeči a jazyka,

Margaret Snowling, K. Liebermann a další považují dyslexii za poruchu postihující mluvenou a psanou řeč, systém osvojování jazyka, jazykové kompetence. Častými projevy je též snížená schopnost rychle jmenovat písmena, barvy, předměty na obrázku, hledat slova, která se rýmují. V našich podmínkách jsou poruchy učení spojovány s menší slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování, s nižším jazykovým citem a artikulační neobratností.

deficity v procesu automatizace,

Obtíže nastávají tehdy, kdy se v procesu učení objevují úkoly, které by měly probíhat automaticky, neboť jsou předpokladem zvládnutí úkolů složitějších. Čím komplikovanější je úkol, tím déle trvá jeho automatizace. Chceme-li minimalizovat problémy, je vhodné se zaměřit na automatizaci dílčích dovedností, které je třeba bezpečně zvládnout.

Pozorná sledování dětí s dyslexií ukázala, že ačkoli jejich chování nijak výrazně nevybočuje z normy, projevují se často výpadky pozornosti a snazší unavitelnost než u běžné populace.

Automatizace hraje důležitou roli ve vývoji čtenářských dovedností. Od hláskování, slabikování přechází dítě ke čtení celých slov nejprve pomalu, poté je čte globálně, stále přesněji a rychleji. Slova nejen poznává jako celek, ale též si vybavuje jejich obsah.

deficity v oblasti paměti,

Poruchy krátkodobé paměti mohou způsobit obtíže při zapamatování pokynů, úkolů, ale též slovíček v případě, že dítě má opakovat slovo slyšené před několika sekundami.

Pracovní paměť je nezbytně nutná při řešení těch úkolů, které vyžadují současné vybavení více poznatků, např. diktáty, kde si dítě vybavuje gramatická pravidla z různých oblastí (vyjmenovaná slova, shoda podmětu s přísudkem, psaní velkých písmen).

Paměť dlouhodobá zajišťuje uchování obsahu informací po měsíce a roky. Přesun z krátkodobé do dlouhodobé paměti je ovlivněn kvalitou uložení poznatků (systém, zájem, motivace), jejich opakováním a užíváním.

deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů,

Výzkumy posledních let ukázaly, že dyslektici trpí jemnými obtížemi ve zrakové percepci, které však nejsou měřitelné běžnými psychologickými testy. Projevují se při řešení laboratorních úkolů, v nichž se rychle mění vizuální podněty. Později se ukázalo, že deficit postihuje rychlost procesů nejen vizuálních, ale též auditivních, motorických a řečových. Nicolson a Fawcett (2001) zjistili sníženou rychlost reakcí na lexikální podněty a čisté tóny.

kombinace deficitů.

Většina autorů spatřuje příčinu dyslexie v kombinaci více deficitů. Nejčastěji je to fonologické uvědomění, řeč, paměť, deficit v procesu automatizace. (Zelinková, O.; 2003; str. 26–31)

3.3 Behaviorální rovina

Do behaviorální roviny řadíme:

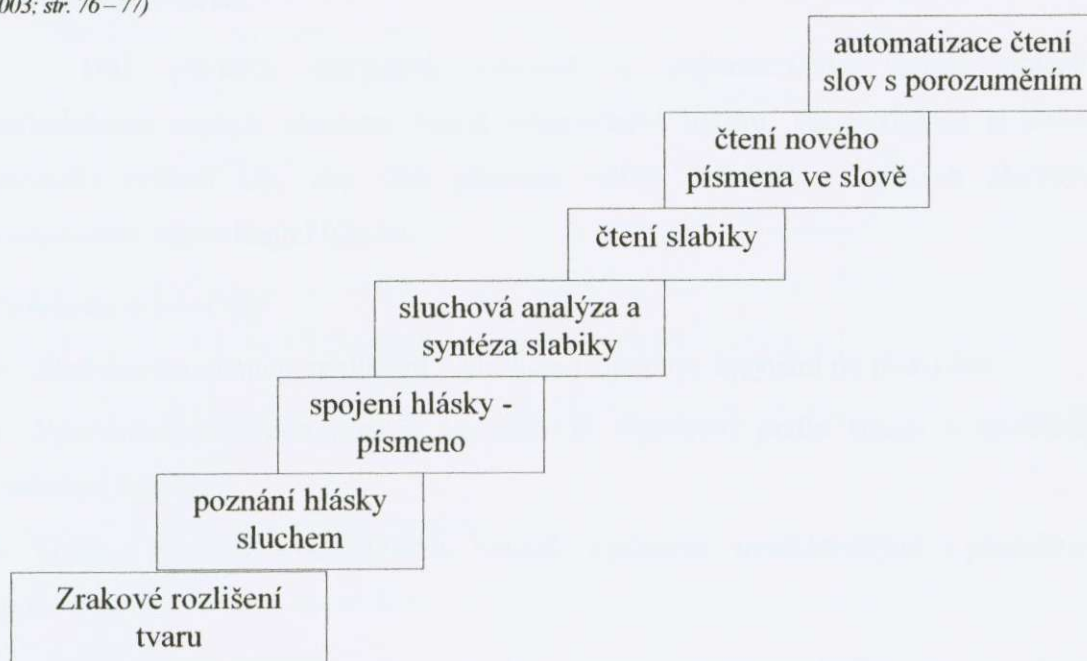
3.3.1 rozbor procesu čtení,

Utváření dovedností správně číst, psát a počítat

Znovu utváříme uvedené dovednosti, vracíme se k předcházejícím etapám, postupujeme tempem, které odpovídá potřebám dítěte. Rozdíl je ve způsobu zvládnání jednotlivých kroků a v tempu postupu. Je nutné absolvovat mnohem více kroků.

Kroky pro osvojování čtení

Každý krok musí dítě zvládat bez obtíží, provádět automaticky. Čím snáze provádí jednodušší kroky, tím lépe postupuje osvojování čtení. Spěch se především u dětí s rizikem dyslexie nebo již diagnostikovanou poruchou nevyplácí. (Zelinková, O.; 2003; str. 76–77)



Technika čtení, dekódování

Proces dekódování znamená zrakovou identifikaci tvarů písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem (písmeno – hláska), zrakoprostorové uspořádání tvarů (vzájemná poloha písmen), spojení zvuků ve správném pořadí (hlásková syntéza). Po dekódování následuje spojení obrazu slova s odpovídajícím významem.

a) Zrakoprostorová identifikace písmen

Zrakové vnímání tvarů písmen podporujeme hmatem (ohmatávání a poznávání písmen se zavřenýma očima). Používáme textilní písmena, písmena utvářená z drátů a dalších materiálů, písmena si děti „píší“ na záda, na ruku. Francouzská škola doporučuje používání melodie pro určité písmeno.

b) Spojení hláska – písmeno

Čím lépe a pevněji je spojení utvořeno, tím rychleji postupuje proces osvojování čtení. Lze číst písmena z karet, z obrazovky počítače, čtení řady písmen atd.

Hláska jako izolovaný prvek je přednostně zpracována pravou hemisférou jako přírodní zvuk. Proto je vhodnější vyvozovat hlásku nejdříve ve spojení s přírodními nebo umělými zvuky. Například ffff – fouká vítr, ččč – kočka, ááá – otevření úst u lékaře.

Dítě písmena ohmatává, zároveň je pojmenovává, vnímá činnost artikulačních orgánů, sluchem vnímá odpovídající hlásku. Při reedukaci je třeba provádět cvičení tak, aby dítě písmeno vidělo, hmatalo a zároveň zřetelně vyslovovalo odpovídající hlásku.

Pomůcky a postupy

- Modelování písmen, malování, vytrhávání z papíru, vyrývání do písku atd.
- Poznávání textilních písmen (autorka D. Rýdlová) podle hmatu a následné vyslovení hlásky.
- Práce s písmeny z polystyrenu, z drátů, s písmeny modelovanými z plastelíny apod.

Největší obtíží v této etapě reedukace dyslexie jsou záměny písmen. Děti zaměňují písmena tvarově podobná (b-d, m-n, a-e), zvukově podobná (t-d, sykavky), písmena lišící se délkou, ale též písmena zcela nepodobná. Proto při přípravě reedukačních lekcí, ale především při počáteční a průběžné diagnostice zjišťujeme úroveň zvládnutí této dovednosti a především její automatizace.

c) Spojování písmen do slabik

d) Čtení slov se zvyšující se náročností hláskové stavby

Cílem této etapy není pouze slova klopotně přeslabikovat, ale zvládnou je jako celek, tedy globálně. Při automatizaci čtení slov respektujeme náročnost hláskové stavby čtených slov:

- slova tvořená třemi písmeny (les, pes, Ota, Ola);
- dvouslabičná slova s otevřenými slabikami;
- dvouslabičná slova s uzavřenou slabikou;
- slova tvořená více slabikami;
- slova se souhláskovými shluky.

Sledujeme správné oční pohyby. Přestože cvičíme dekodování, stále máme na zřeteli porozumění čtenému textu. Dekodování není cílem, ale prostředkem.

e) Čtení vět, souvislého textu

- Čtení snadných vět, které jsou ihned spojovány s obsahem.
- Čtení souvislého textu.

Není chybou opakované čtení téhož textu (nebo využití týchž slov v různých textech), neboť vede k poznávání (globálnímu čtení) stále většího počtu slov. Opakované čtení však nesmí dospět do stadia, kdy dítě přeřikává článek z paměti.

Je nutné používat velmi snadné a krátké texty bez ohledu na věk. (Zelinková, O.; 2003; str. 79–84)

Porozumění čtenému textu

K porozumění může dojít pouze tehdy, spojují-li se vědomosti čtenáře, prvky textu a objektivní realita.

Nácvik porozumění čtenému textu se prolíná s dekodováním. Čím lépe je zvládnuto dekodování, tím více pozornosti může dítě věnovat obsahu textu. Porozumění čtenému textu napomáhá nácvik čtení obtížných slov, čtení po částech se zdůrazněním základních myšlenek, grafická úprava textu a v neposlední řadě předcházející seznámení s textem ve formě rozhovoru.

Porozumění probíhá na více úrovních a je ovlivněno úrovní čtení i věkem.

(Zelinková, O.; 2003; str. 83)

Doporučená cvičení pro nácvik čtení s porozuměním:

- přikládání slov (vět) k odpovídajícím obrázkům;
- odpovědi na otázky;
- vyprávění obsahu;
- plnění úkolů s využitím poznatků z textu;
- předvídání (žák přečte větu nebo část odstavce a odhaduje, co bude následovat).

3.3.2 rozbor procesu psaní,

3.3.3 rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech. (Zelinková, O.; 2003; str. 32)

4. PSYCHICKÝ VÝVOJ

MLADŠÍ ŠKOLNÍ OBDOBÍ

Doba 6- 7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11 – 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání.

Věk střízlivého realismu

→ školák je plně zaměřen na to, co je a jak to je.

Chce pochopit okolní svět a všechny věci v něm „doopravdy“. Můžeme to pozorovat v jeho mluvě, v kresbách, v písemných projevech, ve čtenářských zájmech i ve hře. Školák se stále více zajímá o knihy, které ho poučují o věcech, lidech a zemích. Dává zpravidla přednost realisticky provedeným ilustracím. Také v jeho hře se projevuje snaha o věrné zpodobení úloh, které představuje, nebo o provedení konstrukcí.

Zpravidla je realismus školáka zprvu závislý na tom, co mu autority (rodiče, učitelé, knihy) povědí, je to **realismus „naivní“**, a teprve později se stává kritičtější, a tedy i jeho přístup ke světu je **„kriticky realistický“**.

I ve školním věku je a chce být dítě plně aktivní ve svém vztahu ke světu ⇒ chce věci prozkoumat, a to skutečnou, reálnou činností (později v mysli). Proto jsou tak oblíbené všelijaké „pokusy“ a zkoušení různých možností, především v technických oblastech. ⇒ nejlépe se učily děti, které kromě výkladu a ilustrací měly k dispozici ještě materiál, s nímž mohly aktivně samy experimentovat. (Langmeier, J.; 1997; str. 105 -109)

4.1 Vývoj základních schopností a dovedností

je do značné míry závislý na **tělesném růstu**.

Výrazně a souvisle se během celého období zlepšuje **hrubá i jemná motorika**. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší a zejména je nápadná zlepšená koordinace všech pohybů a celého těla. ⇒ rostoucí zájem o pohybové hry a o sportovní výkony, které vyžadují obratnost, vytrvalost a sílu. Závisí na tom i zlepšený výkon při učení psaní a kreslení. Zprvu jsou pohyby při praktických výkonech soustředěny do ramenního a loketního kloubu, teprve delší cvičení vede k potřebné jemnější koordinaci pohybů zápěstí a prstů.

Dítě ve školním věku si je dobře vědomo svých zdarů a nezdarů a začíná si své vlastní dovednosti poměřovat s výkony druhých dětí, eventuálně s výkony dospělých. Tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dítěte ve skupině dětí.

Smyslové vnímání je psychický akt, na němž jsou vždy zúčastněny již všechny složky osobnosti člověka – jeho postoj, očekávání, soustředěnost a vytrvalost, dřívější zkušenosti, zájem i dosud rozvinuté schopnosti.

Dítě je pozornější, vytrvalejší, všechno důkladně zkoumá, je pečlivé a ve svém vnímání méně závislé na svých okamžitých přáních a potřebách. Nevnímá už věci „vcelku“, ale prozkoumává je po částech, až do malých detailů. Nevnímá jen to, co se vnucuje, ale i to, na co záměrně dává pozor. Vnímání se tak stává stále více cílevědomým aktem – „pozorováním“.

Jeho svět se významně rozšiřuje v prostoru i v čase.

Řeč je základním předpokladem úspěšného školního učení, napomáhá pamatování. Ve školním věku roste výrazně slovní zásoba, roste délka a složitost vět, souvětí jsou stále složitější a vůbec postupuje celá skladba vět i užití gramatických pravidel na vyšší úroveň.

Kromě toho, že si dítě osvojuje nová slova, poznává i nové významy týčích slov a užívá jich nyní s větším porozuměním a v přiměřenějších souvislostech. Nemálo významný je u mnohých dětí i pokrok v artikulaci.

Rychlý vývoj řeči podporuje také zmíněný rozvoj **paměti**, která se nyní může opírat o systém slovních výpovědí $\Rightarrow$ je stabilnější.

Ve školním věku získává proces **učení** novou kvalitu tím, že se mnohem více opírá o řeč a že je daleko častěji plánovitý. Dítě dovede dávat pozor současně na více aspektů učební látky, a tak roste složitost učení. Osvojuje si v širší míře i jisté „strategie (postupy) učení“, tj. „učí se, jak se učit“. Dítě si musí najít svůj systém, co vybírat a čemu a jak se učit. (Langmeier, J.; 1997; str. 107 – 112)

4.2 Kognitivní vývoj

Přechod od názorného (intuitivního) myšlení do stádia konkrétních logických operací – kolem sedmi let. Stále se logické usuzování týká jen konkrétních věcí a jevů, obsahů, které si lze názorně představit.

Podstata nového myšlení je v tom, že dítě je schopno různých transformací v mysli současně – může chápat **identitu** (nic jsme nepřidali, nic neubrali), **zvratnost** (reverzibilitu – můžeme korálky přesypat zpátky), vzájemné **spojení různých myšlenkových procesů** do jedné sekvence (posouzení výšky a šířky skleničky).

Přechod od „jednorozměrného“ k „vícerozměrnému“ myšlení je na úseku sociálních jevů posunut až na začátek dospívání.

Školák už také lépe chápe příčinné vztahy a nevykládá je čistě na základě svého antropomorfického postoje jako dítě předškolní.

Výkony dětí jsou často velice závislé na motivaci a na ostatních faktorech osobnosti. (Langmeier, J.; 1997; str. 112 – 117)

4.3 Socializace

Významnými osobami, podle nichž se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování, nejsou už pouze rodiče, ale přistupují k nim stále více učitelé a spolužáci.

Pokud jde o **způsoby sociální reaktivity**, dává skupina dítěti příležitost k četnějším a rozlišenějším interakcím. Reakce dítěte na druhé děti má jiný ráz než reakce na dospělé; dítě je dítěti bližší. Právě proto se jen ve skupině může učit takovým důležitým sociálním reakcím jako je pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost a soupeřivost.

4.3.1 Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace

Školní začátečník si už s sebou do školy přináší zvnitřněné elementární normy (kontroly) sociálního chování (ví, co se „smí“ a co se „nesmí“, co je dovoleno a co zakázáno, event. trestáno) a rovněž i základní hodnoty (tj. ví, co je žádoucí – „dobré“ – a co je nežádoucí – „zlé“). Dítě si ještě před vstupem do školy internalizovalo ve formě „svědomí“ příkazy a zákazy ukládané významnými dospělými. Ale jak sociální kontroly, tak i hodnotové orientace jsou zatím velmi labilní a jsou závislé na situaci, na okamžitých potřebách dítěte a na postojích dospělých autorit. Vnitřní kontroly jsou ještě velmi nepevné a musíme je stále podporovat zvnějška. Stejně tak hodnoty jsou nahodilé. S příchodem logického myšlení a s rozšířením časové

perspektivy je dítě schopno pochopit na obecné rovině určité věci a jevy jako trvalé hodnotné cíle vlastního jednání.

4.3.2 Vývoj morálního vědomí a jednání – chápání mravních norem a hodnot a jednání podle nich – závisí ovšem na celkovém vývoji dítěte, zejména na jeho schopnosti poznávat a řadit věci, tedy na vývoji kognitivním. Tři základní etapy vývoje morálky u dítěte, které odpovídají etapám poznávání světa vůbec. Podle **Piagetovi teorie** je morálka předškolního dítěte a ještě většiny školních začátečníků **heteronomní** – tj. je určována druhými, příkazy a zákazy dospělých, zejména rodičů a později učitelů. Mravní hodnocení tu tedy ještě plně závisí na autoritě dospělého – on určuje, co je správné a co špatné, co je spravedlivé a co nespravedlivé. Kolem 7 – 8 let se morálka dítěte stává **autonomní** v tom smyslu, že dítě uznává určité jednání za správné či nesprávné samo o sobě bez ohledu na autoritu dospělého, na jeho názor a příkaz. Stanovené zásady platí pro všechny a za všech okolností stejně. Od 11 – 12 let přihlíží dítě i k **motivům jednání** a neočekává tedy, že by bylo třeba za stejné jednání uložit vždy stejný trest či poskytnout stejnou odměnu – bere se již ohled na situaci, na vnější podmínky i vnitřní pohnutky.

Piagetovu teorii ověřoval a dále rozpracoval zejména **L. Kohlberg** v šedesátých letech. Také došel k závěru o existenci tří základních stadií morálního vývoje, přičemž v každém stadiu rozeznává ještě dva oddělené typy:

1. stadium: **předkonvenční úroveň**. Za základ hodnocení určitého jednání jsou přijímány konkrétní následky (potrestání nebo odměnění).

Typ I. – *Heteronomní stadium*. Dítě je plně zaměřeno na poslechnutí či neposlechnutí dospělého a na následující odměnění či potrestání.

Typ II. – *Stadium naivního instrumentálního hedonismu*. Dítě jedná konformně, ve shodě s určitými příkazy a zákazy, protože za to očekává určitou výhodu nebo předpokládá, že se vyhne nějaké nepříjemnosti (jeho jednání je tedy instrumentální – je nástrojem k dosažení určitého cíle nebo předpokladem, že za svůj čin získá směnou něco cenného).

2. stadium: **konvenční úroveň**. Zde je důležité splnění sociálního očekávání.

Typ III. – *Morálka „hodného dítěte“*. Dítě jedná tak, jak se od „hodného“ dítěte očekává – mravní jednání slouží k vytvoření nebo udržení dobrých vztahů, důraz je položen na souhlas mezi lidmi.

Typ IV. – *Morálka svědomí a autority*. Dítě jedná podle sociálních norem proto, aby předešlo kritice autoritativních osob, a tak současně předešlo pocitům viny, za něž by je odsuzovalo vlastní svědomí.

3. stadium: **postkonvenční, principiální úroveň**. Rozhodování o tom, co je správné a co ne je založeno na principech, které jedinec sám vědomě přijímá za své a o kterých předpokládá, že se na nich mohou dohodnout všichni lidé.

Typ V. – *Morálka jako forma určité společenské smlouvy*. Dítě uznává, že práva jednotlivce i celého společenství mají být chráněna a respektována.

Typ VI. – *Morálka vyplývající z univerzálních etických principů*. Jedinec se nyní chová shodně s normami proto, aby sám sebe nemusel odsuzovat. Obecné mravní principy platí pro všechny, tedy i pro něho a musí podle nich jednat.

U téhož dítěte můžeme konstatovat, že jednou posuzuje určité jednání ve smyslu jednoho typu, podruhé klade na totéž jednání jiné měřítko – podle situace a podle problému, který má posuzovat. Jen část jedinců (asi 25 % dospělých) dosáhne postkonvenční úrovně mravního vývoje.

Proč některé děti, mladiství i dospělí dobře vědí, co je správné a co ne, a přece jednají odlišně, nebo jinak řečeno, proč člověk jedná někdy i proti svému nejlepšímu přesvědčení, proti svému vlastnímu svědomí? A proč tak činí jen za určitých, a ne jiných situací? Je zřejmé, že tu hrají roli jiné silné motivační faktory a že vzájemný vztah afektivní motivace a morálních principů je složitý a není dosud plně objasněn.

„Vnější“ (předkonvenční) typ svědomí je podporován výchovnými technikami, které kladou důraz na mocenskou převahu – při tělesných trestech a hmotných odměnách. Vnitřní, ale dosud „konvenčně rigidní“ typ svědomí je podporován prostředky, jakými je odnětí lásky při neposlušnosti. Nejvyšší (postkonvenční) mravní vývoj je pak podporován, když rodič užívá velmi diferencovaných výchovných prostředků, které odpovídají vždy dané situaci, tj. když užívá i „mocenských“ prostředků, i technik „odnětí lásky“, ale vždy také

v souvislosti s vysvětlením, odůvodněním a s odkazem na následky toho či onoho jednání.

Záměrné výchovné techniky nejsou tak rozhodující pro vývoj mravního jednání dítěte jako skutečný, každodenní, ustavičně se opakující, bezděčný, ale opravdu autentický způsob interakce mezi všemi členy rodiny. Tam, kde si lidé v rodině mohou volně a nefalšovaně sdělovat každý své pocity a svá přání („skutečná vzájemnost“ – L. C. Wynne), vyvíjí si dítě samo snáze „autonomní“ morálku vyššího typu. Jinak řečeno, uvědomuje si, že samo způsobuje svými činy druhým dobro či zlo a že také oni mu mohou bezděčně nebo záměrně pomáhat či škodit, a snáze potom pochopí obecné mravní principy. Naproti tomu tam, kde se vzájemnost pocitů nevyvine a kde si žije každý sám „na svůj vrub“ (nedostatek vzájemnosti) nebo kde lidé jednají „jako by“ si rozuměli, ačkoliv jejich pocity jsou zcela odlišné („pseudo-vzájemnost“), vývoj morálního hodnocení ustrne na nižším „heteronomním“ stupni.

Zatímco na začátku školní docházky je pro dítě určujícím modelem hodnocení učitelka, v dalších letech školního období stále roste vliv dětské skupiny. Ta také zprostředkuje sociální normy a hodnoty, které nemusí nutně souhlasit s normami a hodnotami dospělých. Konflikt mezi skupinovou morálkou a mravními normami a hodnotami dospělých (rodičů, učitelů) bývá zprvu řešen ve prospěch morálky autoritativních postav, ale později – zejména pak v období dospívání – nezřídka převáží vliv skupiny.

4.3.3 Osvojování sociálních rolí.

Ve škole si dítě zvnitřňuje novou roli žáka, ale poznává i komplementární roli učitele, učí se novým způsobům chování v roli spolužáka, od něhož se očekává pomoc v případě potřeby a nutná solidarita. Zvláště významné pro život v dospělosti je však upevnění sexuálních rolí (mužské – ženské). Od muže se očekává v naší společnosti poněkud jiné chování než od ženy: předpokládá se a také se toleruje častější a výraznější sebeprosazování, síla, odvaha, ale i lepší ovládání citových projevů. Ženy naopak jsou pokládány za více závislé, projevující navenek své city, úzkostnější a přizpůsobivější, například při dodržování pořádku ve třídě i později v pracovní skupině. Někdy se předpokládá, že rozdíly mezi muži a ženami jsou podmíněny vrozenými vlohami; tomu by nasvědčovala skutečnost, že podobné

rozdíly se pozorují u chlapců a dívek už velmi brzy – jistě na začátku batolecího období. Antropologické studie však ukazují spíše na kulturní podmíněnost. Zatímco většina čtyřletých dětí je ještě přesvědčena, že by mohly – kdyby chtěly – nosit šaty a převzít zevní znaky druhého pohlaví, školák už předpokládá, že vnější vzhled musí odpovídat jeho pohlaví. Chlapecký či dívčí způsob chování upevňují rodiče ve shodě se společenským očekáváním tak, že projevují uznání, popřípadě dávají najevo nesouhlas, většinou nevědomky. Obtíže v přejímání pohlavní role jsou dnes vzhledem k její proměně častější a mohou vést v období dospívání k neurotickým nebo psychosomatickým poruchám.

Z různých rolí si dítě osvojuje i uvědomělejší sebepojetí a sebehodnocení. Ve třetím roce života již dítě užívá slůvka „já“ a mluví o sobě v první osobě. V předškolní době se již tomuto „já“ začínají připisovat diferencované vlastnosti. Vlastní uvědomělé sebehodnocení se rozvíjí teprve ve školním věku a zvláště intenzivně se prožívá v období dospívání.

Kladné sebehodnocení je pro duševní zdraví velmi významné. Kořen mnoha psychických obtíží je právě v nejistotě o hodnotě vlastního „já“.

Rodiče dávají dítěti najevo, jak si ho váží nebo jak je podceňují, a tím mu jako v zrcadle ukazují jeho vlastní hodnotu – „zrcadlová teorie“. Hra druhé straně jsou rodiče vzorem chování – podle nich dítě modeluje samo sebe – „teorie modelu“. „Zrcadlení“ dítěte v soudech rodičů je pro vývoj dítěte důležité. Současně však zejména ve školním věku významně ovlivňuje vývoj sebehodnocení dětská skupina, ať už formální (ve třídě), nebo neformální (např. na hřišti). Dítě hodnotí samo sebe vždy na pozadí určité specifické vztahové (referenční) skupiny a připisuje samo sobě určité schopnosti a osobní vlastnosti podle svého relativního postavení v ní.

Kolem deseti let se vytvářejí trvalejší vztahy přátelství založené na osobních vlastnostech, a celá skupina se začíná vnitřně diferencovat.

Kromě rodičů a dětské skupiny má na vývoj sebehodnocení jistě vliv i učitel. Může sebevědomí žáka vhodně podpořit, ale může v něm také zasít seménko pocitu méněcennosti, zejména když ho ponižuje před třídou a ironizuje ho.

Sebesocializace je alternativní pohled na socializační proces, který nevylučuje socializační vliv významných osob v prostředí dítěte, ale doplňuje jej. Dítě si samo

vytváří určitou „teorii“ o sobě (v odpověď na otázky „kdo jsem“, „jaký jsem“, „jaký budu“, „jakou mám hodnotu“ a později i „jaký má můj život smysl“). Tato „teorie“ je pak základem jeho pojetí vlastní „identity“. To ovlivňuje i jeho chování navenek a tím také modifikuje postoje osob, které opět působí na socializaci zevnějška.

Plnější pochopení chlapecké či dívčí identity nastává až po čtvrtém roce. K plnému pochopení vlastní i cizí sexuální identity patří nejen správné rozpoznání pohlavní, ale i rozpoznání její stability „co z tebe bude, až vyrosteš, maminka, nebo tatínek?“) a také konzistence („kdyby sis hrál/a s panenkou/autíčkem, byl bys chlapec, nebo holčička?“). Kolem 11 let pravděpodobně dítě dospívá k obecnému (abstraktnímu) pojetí, že genitální rozdíly jsou dominantní charakteristikou odlišujících chlapce a dívky (M. Rutter, 1980). Rozdíly ve hrách chlapců a dívek často odrážejí spíše vnější socializační vlivy, zatímco později je dítě již samo aktivnější – samostatně vyhledává informace a posiluje svou motivaci řídit se podle nich.

Nejdůležitější činností pro poznávání světa věcí i začlenění do lidského společenství byla v předškolním věku hra; nyní je to vedle ní také skutečná práce. Schopnost vykonávat úkoly, které nejsou samy o sobě příjemné a nevyplývají z okamžitých potřeb, ale jsou prováděny pro zamýšlený cíl, je jednou z hlavních charakteristik zralosti dítěte pro školu. Dítě dovede stále delší dobu konat činnosti, které vyplývají spíše z vnějších požadavků než z jeho vlastních přání.

Pro zdravý vývoj osobnosti je hra i ve školním věku nezbytná. Formy hry školáka jsou sice podobné jako v období předchozím, ale její projevy jsou bohatší a diferencovanější. Nově se v ní také projevuje obecná tendence po přiblížení reálné skutečnosti a výrazněji se prosazuje snaha po dosažení úspěchu, zejména ve společenských hrách.

Hra a práce stojí od této doby vedle sebe jako odlišné činnosti se zvláštním zaměřením. Od počátku školní docházky se má dítě učit, že má zvláště vymezený čas na práci, kdy má soustředit pozornost a vynaložit potřebné úsilí bez hravého odbíhání; lépe je pro to vymežit kratší dobu nebo zařadit vhodné přestávky do celkového rozsahu přípravy na školu. Na druhé straně má mít volnost při hře, která nemá být svázána žádným jiným „výchovným“ nebo „vzdělávacím“ účelem.

(Langmeier, J.; 1997; str. 119–128)

5. PROJEVY SPU

5.1 Dyslexie

je porucha, při níž má žák oproti jiným dětem narušené vnímání písmen a prostoru.

Varovnými signály pro učitele jsou například následující projevy:

- Žák zaměňuje zrcadlově podobná písmena (b-d, p-d, p-b, n-u). Rovněž nerozeznává písmena tvarově blízka (m-n, k-h) a písmena zvukově podobná (v-f, h-ch, t-d, s-z). Těchto chyb se dopouští jak při čtení, tak při psaní.
- Žák druhého až třetího ročníku nezná spolehlivě všechna písmena abecedy, nejistě slabikuje, nerozeznává švy slov, neumí spojovat písmena ve smysluplná slova.
- Žák přehazuje písmena a slabiky ve slovech, vymýšlí si slova, odhaduje je podle možného významu v textu nebo podle některých grafických signálů. Plete např. slova samo-maso, psát-spát atd.
- Žák těžko skládá slova ze slabik a nezvládá jejich rozdělování, dělá mu potíže číst víceslabičná slova. To souvisí s poruchou orientace v prostoru.
- Žák nespolehlivě a spíše náhodně rozlišuje měkké a tvrdé slabiky.
- Nerozlišuje krátké a dlouhé samohlásky, chybuje v umísťování interpunkčních znamének, což se týká hlavně háčeků a sykavek.
- Obtížně chápe a čte dlouhá a složená slova nebo sousloví. V jejich reprodukci potom chybuje i při přepisu, přičemž chyby, jichž se dopustil, nevnímá, a není tudíž schopen je opravit.

Obtíže jsou způsobeny špatnou kooperací mozkových hemisfér. Pravá má funkci při tvarovém rozlišování a orientování se v prostoru, levá řídí analýzu a syntézu, čímž zásadně determinuje kvalitu řeči. Učitel musí mít trpělivost, brát ohled na jeho individuální tempo, dbát na pečlivost v nácviku s minimem zafixovaných chyb. Dalšími podpůrnými metodami jsou např. obtahovací a uvolňovací cviky, užívání různých materiálů k simulaci tvrdosti a měkkosti slabik, délky a krátkosti samohlásek, metody slabičného čtení (zapamatování fonetického a optického tvaru běžných slov), nácvik rychlého čtení slabik a slov s pomocí odkrývacího okénka, užívání barevných písmen, zvukových signálů k nácviku kvality hlásek a jejich délky atd.

Následky dyslexie nespočívají pouze v tom, že si žák plete to či ono písmeno, jsou daleko závažnější. Neúspěchy ve čteném a v souvislosti s tím i v psaném projevu fixují vědomý a později podvědomý strach ze selhání. Žák si vytváří odmítavý postoj k činnostem, které dokazují jeho „sníženou výkonnost“. Hrozí nebezpečí, že se bude vyhýbat kontaktu s textem a s činnostmi, v nichž chybuje. Tím si uzavírá nejdůležitější informační a vzdělávací kanál ve svém životě.

5.2 Dysgrafie

je vývojovou poruchou učení, která postihuje žákovu schopnost naučit se přiměřeně rozumové úrovni psát. Hlavní projevy jsou shodné s dyslexií, avšak mají písemnou podobu. Patří mezi ně například:

- Záměna písmen, která jsou si vizuálně podobná (m-n, r-e, u-n, h-b atd.)
- Zrcadlová záměna písmen ve slově (spal-psal).
- Vynechávání částí slov, písmen, chyby v psaní interpunkčních znamének, hlavně háčků nad sykavkami.
- Vynechávání krátkých slov, předložek, spojek, přičemž tyto chyby není žák schopen odhalit a účinně opravit neupravené, mnohdy nečitelné, jakoby nedbalé písmo, které se často nedrží na řádce.

5.3 Dysgrafie se často stýká s **dysortografií**,

jež znamená sníženou schopnost osvojit si gramaticky správné psaní. Neschopnost osvojit si gramatickou normu se netýká celé gramatiky, ale výběrově jen některých specifických jevů (například psaní i-y, nerozeznávání sykavek, nedodržení délky samohlásek, nerozeznávání hranic mezi slovy, přidávání písmen do slov atd.).

5.4 Dyskalkulie

Nejčastějším projevem je opět zrcadlová záměna číslic, které žák špatně vnímá i špatně píše (např. 36 – 63), dále záměna číslic podobných (př. 3-8, 6-9). V písemném projevu se učitel může setkat i s postavením číslic „na hlavu“ nebo s jejich „zavěšením“ na řádku, takže projev je téměř nečitelný. Uvedené příznaky stručně vymezují pouze dva „typy“ dyskalkulie. Ta se však může projevit i neschopností vybavit si podobu čísla, sníženou schopností označit číslem počítané

předměty, vyjmenovávat číselné řady. Může se projevit i jako tzv. operační dyskalkulie, při níž si žák „plete“ jednotlivé matematické operace (sčítání, odčítání, dělení, násobení).

5.5 Dysmúzie

označovaná jako nedostatek smyslu pro hudbu a rytmus. Může být spojena jednak se sníženou schopností zapamatovat si, identifikovat, případně reprodukovat hudební motiv, část melodie nebo písničku jako celek. Člověk melodii slyší, ale nepamatuje si ji, i když zná například slova či obsah textu .

- **expresivní** se projevuje „pouze“ neschopností reprodukovat známý hudební motiv, přičemž je přesně identifikován a žák ho slyší.
- **totální** znamená nedostatek hudebního smyslu vůbec. Dítě hudbu nechápe, tudíž o ní nemá zájem, nedokáže ji reprodukovat, identifikovat, ani si ji nepamatuje.

5.6 Dyspraxie a dyspinxie

znamenají velmi přesnou obdobu dysmúzie, avšak vztahují se k motorickým dovednostem a k možnosti a kvalitě výtvarného projevu žáka.

Jednotlivé vývojové poruchy učení mají různou intenzitu a rovněž různý dopad na vzdělávací činnosti. Jejich hlavním příznakem bývá nestálost, střídání výkonu správného a chybného, což se zvláště u lehčích poruch zaměřuje za nepozornost a schválnost žáka.

Podstatným pedagogickým opatřením je i změna hodnocení a klasifikace žáků s těmito poruchami učení. *Metodický návod pro hodnocení a klasifikaci žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a žáků ve vyrovnávacích třídách* z roku 1986 k tomu dává prostor a jde až ke zrušení klasifikace ve prospěch slovního hodnocení. To napomáhá snižování traumatu, které s sebou neprospěch v té které oblasti školní práce může nést jak pro žáka, tak pro jeho rodinu. (Svoboda, M.; 1997; str. 31 – 33

6. DIAGNOSTIKA DYSLEXIE

PŘÍČINY ZHORŠENÍ UČENÍ, KTERÉ MUSÍ BÝT VYLOUČENY PŘED DIAGNÓZOU SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ:

- zrakové nebo sluchové zhoršení
- intelektuální nedostatečnost
- fyzická nedostatečnost (např. mozková obrna)
- nedostatek chápání jazyka instrukcí
- nedostatek rodinné podpory
- špatné vyučování
- nedostatek motivace
- opakované absence
- poškození mozku (např. po poranění hlavy či meningitidě)
- malý epileptický záchvat
- léky nebo drogy, které zhoršují učení (*Selikowitz, M.; 2000; str. 29*)

6.1 Diagnostika v 1. ročníku základní školy

První ročník je klíčovým obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte i pro formování jeho vztahu ke škole a vzdělání jako celku. Je příznivým zjištěním, že většina učitelů je seznámena s pojmem poruchy učení, zvláště pak s projevy dyslexie. Negativním rysem je přílišné zaměření pozornosti na vyhledávání dyslektiků již v prvním pololetí 1. ročníku a výzvy k návštěvě pedagogicko-psychologické porady.

Není nutné vyvolávat planý poplach a rodiče strašit, na druhé straně je třeba hledat účinné formy pomoci. Je povinností učitele hledat postupy, kterými si žák může osvojit učivo, a přemýšlet, jak přispět k dozrání funkce, která není dostatečně vyvinuta. Nestačí usoudit na základě pouhého neúspěchu ve čtení, že jde o specifickou poruchu čtení (dyslexii). Pozorování musí být zaměřeno na celou osobnost dítěte, na jeho vztahy ke spolužákům i učiteli, na vztah ke školní práci. Významný je i způsob adaptace na školu, protože teprve na základě neúspěšného individuálního působení učitele a závažnějších obtíží ve více oblastech posíláme dítě k odbornému vyšetření. (*Zelinková, O.; 2003; str. 58–59*)

Dílčí příznaky dyslexie a možnosti jejich diagnostikování:

Důležitým zdrojem informací je zpráva učitele, resp. školní dotazník, v němž učitel uvádí, jaké potíže ve výuce toto dítě má. Velmi přínosný je popis časového průběhu těchto problémů, kdy začaly a jak se v daném období projevovaly. Učitelé základní školy obvykle umí dobře popsat výukové potíže v určitém předmětu. Způsob, jakým učitel dítě charakterizuje a jak popisuje jeho nedostatky, může signalizovat i jeho vztah k dítěti, což je rovněž diagnosticky cenné. Zpráva od učitele obvykle obsahuje i informace o školním prospěchu. Tyto údaje jsou velmi důležité, protože dyslektické děti mívají podstatně horší známky ze čtení, resp. z českého jazyka, než z jiných předmětů. (Švoboda, M.; 1997; str.str. 632–633)

6.2 Diagnostika v běžné třídě základní školy

Při podezření na některou ze SPU se učitel zaměřuje na následující oblasti:

Úroveň čtení - rychlost – chyby – porozumění – chování při čtení.

úroveň čtení: Čtenářské dovednosti dyslektického dítěte jsou vždycky významně horší než jeho rozumové schopnosti. Pro vyšetření čtenářských dovedností lze použít **Zkoušku čtení Z. Matějčka**. Výkon ve čtení je hodnocen z hlediska rychlosti, přesnosti, typu chyb, čtenářských návyků a míry porozumění čtenému textu.

rychlost čtení je diagnosticky důležitým znakem, dyslektické děti čtou podstatně pomaleji. Dítě čte celkem 3 minuty, takže je možné sledovat i výkonnostní křivku. K hodnocení se však používá pouze počet správně přečtených slov za 1. minutu. Ten lze převést na čtenářský kvocient, který můžeme porovnat s IQ. Hranice sociálně únosné rychlosti čtení je 60 – 70 slov za minutu. Takové úrovně dosahují v průměru děti na přelomu 2. a 3. ročníku.

počet a kvalita chyb – za příznak poruchy lze považovat ve 2. ročníku 15 % chyb a od 3. ročníku 10 % chybně čtených slov. Chyby ve čtení lze hodnotit ze tří hledisek:

- podle lokalizace, tj. ve kterém místě slova dítě chybovalo;
- podle kvality, tj. podle toho, co bylo vynecháno, přidáno nebo zaměněno;
- podle smyslu chyby, tj. zda je význam zaměněného slova odlišný, resp. zda má vůbec nějaký význam.

čtenářský styl souvisí s rychlostí čtení. Kritériem specifické poruchy čtení může být ve 2. ročníku přetrvávající hláskování či slabikování, ve 3. ročníku je to přetrvávající plynulé slabikování.

➤ schopnost *porozumět čtenému textu* je smyslem výuky čtení, děti se učí číst proto, aby mohly tímto způsobem získávat různé informace. Jestliže dítě čte velmi špatně a přečte za minutu jen několik slov, která si může snadno zapamatovat, nelze mluvit o porozumění obsahu textu. Čtení s porozuměním vyžaduje pochopení vztahu mezi tištěným textem a významem, který je v něm zakódován. Aby dítě mohlo bez větších potíží rozumět obsahu čteného textu, musí být schopné:

- ✚ identifikovat jednotlivá slova, diferencovat jejich hranice a chápat jejich význam,

- ✚ rozlišit slova, která k sobě patří, a diferencovat části sdělení, které v této souvislosti dávají určitý smysl,

- ✚ porozumět kontextu, který je dán vzájemným vztahem jednotlivých částí textu,

- ✚ pochopit podstatu obsahu čteného textu, tzn. tyto informace určitým způsobem zpracovat.

➤ *Porozumění obsahu čteného textu* nezávisí jenom na zapamatování přečteného, ale i na jeho myšlenkovém zpracování, tj. na úrovni verbální inteligence. Pokud má dítě vyprávět obsah příběhu, musí jej přestrukturovat na úroveň mluvené řeči, která se v mnoha směrech liší od formulace tištěného textu. Nepochopení obsahu může být i důsledkem neznalosti problematiky a nemusí souviset s úrovní čtenářských dovedností. Pokud dítě nedovede číst s porozuměním, není schopné získávat čtením potřebné informace. Porozumění se obvykle ověřuje pomocí volného vyprávění obsahu přečteného článku. K hodnocení úrovně porozumění čtenému textu lze použít Zkoušku čtení s porozuměním J. Swierkoszové (Matějček, 1993). V této zkoušce dítě čte předtištěný text a doplňuje chybějící slova v textu.

U lesa stál pěkný domeček. V ... bydlela babička, která měla svátek. Upekla bábovku, uvařila čaj a těšila se na vnučku Aničku. ... byla malá holčička. Měla ... ráda. Nesla jí k ... košík hrušek.

➤ *Nápadnosti projevů dítěte v průběhu čtení* – dítě může dávat najevo námahu, napětí, nejistotu apod.

Diagnostickým kritériem dyslexie je určitá diskrepance mezi úrovní inteligence a úrovní čtenářských dovedností, resp. mezi úrovní čtení a jiných školských dovedností. (Zelinková, O.; 2000; str. 62)

- Psaní – rukopis: držení psacího náčiní – vybavování tvarů písmen – tvary písmen – čitelnost – úprava.
- Psaní – pravopis: jakých chyb se dopouští nejvíce, kdy.
- Počítání: neorientuje se na číselné ose – nechápe pojem číslo – zaměňuje matematické operace – zvládá učivo přibližně na úrovni ... ročníku.
- Soustředění: soustředí se dobře – výkyvy v soustředění (kdy) – soustředí se velmi obtížně.
- Sluchové vnímání: dělí slova na slabiky – poznává první hlásky ve slově – rozkládá slova na hlásky – rozlišuje slabiky atd.
- Zrakové vnímání: bez obtíží – projevují se obtíže (rozlišování figur, reverzní figury atd.).
- Řeč: malá slovní zásoba – obtížně hledá vhodné výrazy – specifické poruchy řeči.
- Reprodukce rytmu: zvládá – menší obtíže – nezvládá.
- Orientace v prostoru: bez nápadností, zvládá – menší obtíže – zvládá s obtížemi.
- Určování pravé a levé strany: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá.
- Nápadnosti v chování (jaké).
- Postavení dítěte v kolektivu: oblíbený – celkem oblíbený – neoblíbený, stojí mimo kolektiv.
- Rodinné prostředí, způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině.

Kromě uvedených oblastí je třeba zvažovat, jaké jsou rozumové schopnosti dítěte, jakých výkonů dosahuje v jiných předmětech. (Zelinková, O.; 2000; str. 57–58)

6.3 Diagnostika na odborném pracovišti

Součástí diagnostiky je anamnéza zaměřená na dítě, sourozence i rodiče. Obvykle ji vypracuje sociální pracovnice. K nejdůležitějším údajům patří zjištění o výskytu podobných obtíží v rodině, údaje o průběhu těhotenství a porodu, onemocněních, která prodělalo (zvláště horečnatá onemocnění), dále údaje o vývoji řeči, motoriky, zájmech dítěte atd. (Zelinková, O.; 2000; str. 62)

Diagnózu opravňující k integraci může stanovit pouze pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum. Závěry z vyšetření formulované jinými institucemi mohou být podkladem pro zařazení dítěte do systému speciální péče jedině po schválení výše uvedeným pracovištěm, které je garantem diagnóz. Po přidělení diagnózy je dítě zařazeno mezi handicapované jedince a následně do speciálního vzdělávacího systému (speciální třídy, školy), nebo integrováno mezi běžnou populaci. Dítěti je poskytnuta speciální péče, pracuje podle individuálního vzdělávacího programu, školský systém mu umožňuje pracovat v souladu s právními normami. (Zelinková, O.; 2000; str. 50)

6.4 Chyby při diagnostických činnostech,

Praxe potvrzuje, že výborní diagnostici jsou obvykle lidé vzdělaní a moudří, se silně vyvinutým sociálním cítěním. I velmi zkušený diagnostik se však někdy nevyhne **chybám**:

- často se zaměřujeme na nápadné žáky a opomíjíme ty, kteří se navenek výrazně neprojevují (učitel někdy zjistí, že o "nenápadném" žákovi vlastně nic neví krom toho, že v jeho předmětu je to "trojkař")
- nebereme v úvahu charakteristické věkové zvláštnosti (např. tam, kde učitel učí předmět souběžně v nižších i vyšších třídách)
- velmi častou chybou je vyvozování předčasných diagnostických závěrů na základě ojedinělé nebo kusé informace
- formulace diagnostických závěrů bývá často příliš obecná, závěr je nekonkrétní a v praxi nepoužitelný
- diagnostickou činnost může ovlivnit i aktuální psychický stav posuzovatele (ať už jde o rozčilení, rozladění, intenzivní radost, o nepříjemnou obtíž zdravotní apod.)
- můžeme se rovněž dopustit záměny "figury a pozadí" (např. žáka s výstředním účesem či neobvyklým oblečením posuzujeme často daleko nepříznivěji i tam, kde jeho účes či oblečení s posuzovaným jevem nesouvisí)
- někdy se nedovedeme oprostit od předsudků a zaujetí vůči žákovi
- častým jevem bývá i "haló efekt" čili tendence vnímat a posuzovat jedince pod vlivem příznivého či nepříznivého dojmu, který jsme si vytvořili při seznámení s ním (může být vyvolán i nějakým nápadným, ale nepodstatným vnějším projevem)

- někteří posuzovatelé ve snaze neublížit žákovi či jej nenadhodnotit mají zjevnou snahu přiklánět se k průměru (volí spíše střední než vysoké či nízké hodnoty diagnostikovaného jevu)
- souvislost mezi diagnostikovaným jevem a jeho příčinami či podmínkami bývá viděna přímočaře a jednoznačně (Dvořáková, M.; ČB 2000; str. 35 – 36)

7. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci:

- se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování),
- žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobými onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování)
- a žáci se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu). (*RVP pro ZV – část D, kap. 8; VÚP Praha 2004*)

Podmínky vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním

Při plánování a realizaci vzdělávacího procesu je třeba vycházet z konkrétního zjištění a popisu speciálních vzdělávacích potřeb a možností žáků. Přestože lze nalézt v jednotlivých skupinách žáku se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním společné charakteristiky vzdělávacích potřeb a stejný druh speciálně pedagogické podpory, je třeba mít na zřeteli fakt, že se žáci jako jednotlivci ve svých individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech liší. Proto i výuka předmětů speciálně pedagogické péče probíhá v souladu s principy individualizace a diferenciací vzdělávání.

Pro úspěšné vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je potřebné zabezpečit tyto podmínky:

- uplatňovat zdravotní hlediska a respektovat individualitu a potřeby žáka;
- umožnit využívat všech podpůrných opatření (*in § 1 odst. 2 vyhlášky č. 73/2005 Sb*) při vzdělávání žáků;
- uplatňovat princip diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, při stanovování obsahu, forem i metod výuky;
- zabezpečit odbornou výuku předmětů speciálně pedagogické péče;

- zohlednit druh, stupeň a míru postižení nebo znevýhodnění při hodnocení výsledků vzdělávání;
- odstraňovat architektonické bariéry a provádět potřebné změny, případně úpravy školního prostředí;
- spolupracovat s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupracovat s odborníky z jiných resortů (zejména při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů);
- spolupracovat s ostatními školami, které vzdělávají žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním;
- podporovat nadání a talent žáků vytvářením vhodné vzdělávací nabídky.
- Další podmínky týkající se vzdělávání žáků se zdravotním postižením:
- umožnit využití vyšší časové dotace (ve všech ročnících) k posílení předmětů, které vzhledem k postižení žáků vyšší časovou dotaci vyžadují;
- umožnit využití maximální týdenní časové dotace stanovené pro jednotlivé ročníky ve školském zákoně (in § 26 odst. 2 zákon č. 561/2004 Sb) k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče;
- upravit a formulovat očekávané výstupy vzdělávacích oborů v jednotlivých obdobích (V případě desetileté školní docházky se na 1. stupni dělí období: 1. období 1. – 3. ročník, 2. období 4. – 6. ročník.) tak, aby byly pro tyto žáky z hlediska jejich možností reálné a splnitelné, a těmto výstupům přizpůsobit i výběr učiva;
- umožnit ve ŠVP - pokud zdravotní postižení žáka (žáků) objektivně neumožňuje realizaci vzdělávacího obsahu některého vzdělávacího oboru RVP ZV nebo jeho části - nahradit příslušný vzdělávací obsah nebo jeho část příbuzným, případně jiným vzdělávacím obsahem, který lépe vyhovuje jeho (jejich) vzdělávacím možnostem;
- uplatňovat alternativní formy komunikace - znaková řeč, Braillovo písmo, náhradní formy komunikace;
- umožnit v případě potřeby, v souladu s právními předpisy, působení asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině. (*RVP pro ZV – část D; VÚP Praha 2005*)

8. INTEGRACE

8.1 K pojmu integrace

Původní latinský význam slova integer = nenarušený, úplný, se postupně vyvinul přinejmenším ve dva základní náhledy na sémantický význam slova integrace.

První představuje význam obsažený v naučných slovnících (*in Klimeš, 1986*): Integrace – 1. kniž. scelení, ucelení, sjednocení, 2. biol. sjednocující, souladné spojení všech tělních částí v jednotný celek. Tedy význam reflektující původní znění latinského překladu slova.

Z domácích autorů se fenoménu integrace ponejvíce věnuje Ján Jesenský. Integraci chápe jako „dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.“ Pro takto zvolené pojetí pak užívá termín „pedagogická integrace“. (*in Jesenský, 1995*) Pojetí, jehož tvůrcem je zakladatel čs. speciální pedagogiky, či přesněji defektologie, prof. Sovák. „Nejvyšším stupněm socializace je tzv. integrace, tj. úplné zapojení individua stíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány...“ (*in Defektologický slovník, 1984*) V tomto pojetí je integrace chápána jako nejvyšší stupeň procesu, v němž postižený „usiluje“ o začlenění do společnosti.

Sovák doslova uvádí: „Zatímco osoby stížené vadami smyslu a vadami tělesnými mohou dosáhnout nejvyšších stupňů socializace, osoby mentálně postižené zůstávají na nižších stupních, tj. utility, inferiority a adaptace“. Nejvyšším stupněm socializace je integrace jako „úplné zapojení individua stíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány.“

Takto pojatá integrace – byť míněná společenská – naznačuje možnost účastnit se života společnosti plnohodnotně, plnoprávně – právě až po překonání vady. Moderní pohled na fenomén zdravotního postižení přináší rovněž změnu postavení zdravotně postižených ve společnosti. Jejich možnost plné integrace není možno vázat výhradně na úplné překonání postižení a jeho následků (dříve vady). Daleko více než dříve je dnes u integrace nutno poukázat na roli „druhé strany“, tzn.

majoritní části společnosti. I ona musí nutně změnit celou řadu svých postojů, tradic a pravidel.

Relativně velmi úplné vystižení škály integračních stupňů přináší WHO ve své mezinárodní klasifikaci nemocí a vad. Opět se jedná o integraci pojímanou jako stupně či meze účasti v sociálně společenských procesech. Tato klasifikace přináší následující stupně:

1. **sociálně integrovaný** – plně se účastní všech společenských činností,
2. **účast inhibovaná** – zahrnuje osoby, u nichž existence postižení vyvolává určitou nevýhodu, která může znamenat mírné omezení v plné účasti,
3. **omezená účast** – osoby se neúčastní obvyklých společenských činností plně, jejich postižení negativně ovlivňuje např. manželství, sexuální život apod.,
4. **zmenšená účast** – v důsledku postižení nejsou osoby schopné navázat náhodné kontakty a jejich účast ve společenském životě je omezena na přirozené komunitární vztahy – rodina, domov, pracoviště apod.,
5. **ochuzené vztahy** – zde je kladen důraz na omezení ve fyzickém, sociálním či psychickém vývoji bez tendencí ke zlepšení,
6. **redukované vztahy** – v důsledku postižení jsou jedinci schopni udržovat vztahy pouze k vybrané a omezené skupině či jednotlivci,
7. **narušené vztahy** – jde o jedince, kteří nejsou schopni udržovat trvalejší vztahy s ostatními lidmi, změny chování působí negativně i v prostředí přirozené skupiny,
8. **společensky izolované** – jde o osoby, jejichž schopnost míry integrace je nezjistitelná právě pro jejich izolovanost. Půjde o specifické případy úplné segregace.

Podaná klasifikace přináší další pohled, potvrzující integraci zdravotně postižených jako stupnici či škálu možností. V tomto případě zahrnuje škála nejúplnější rejstřík společenských vztahů a jejich stupňovité omezování v důsledku existence daného postižení.

Odstupňované pojetí tzv. pedagogické integrace přináší Jesenský (1995), jako aplikaci stupňů sociální integrace (viz výše). Podaný návrh daleko více reflektuje potřebu úpravy vzdělávacího prostředí dítěte. Zahrnuje následující stupně tzv. pedagogické integrace:

1. **Plná integrace** v jakémkoliv výchovně vzdělávacím prostředí bez použití speciálních pomůcek s vysokým sociálním statusem.
2. **Podmíněná integrace** v jakémkoli výchovně vzdělávacím prostředí s použitím osobních kompenzačních a reedukačních pomůcek s vysokým sociálním statusem.
3. **Snížená integrace**, vázaná na technické a jiné úpravy výchovně vzdělávacího prostředí, žívání speciálních pomůcek, s mírně sníženým sociálním statusem.
4. **Ohraničená integrace**, v technicky upraveném výchovně vzdělávacím prostředí, s použitím speciálních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod se sníženým sociálním statusem.
5. **Vymezená integrace** na upravené výchovně vzdělávací prostředí s použitím speciálních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod v průměrném rozsahu při uchování přijatelného sociálního statusu.
6. **Redukovaná integrace** na upravené výchovně vzdělávací prostředí s použitím speciálních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod v převládajícím rozsahu při přijatelném sociálním statusu.
7. **Narušená integrace** na upraveném výchovně vzdělávacím prostředí s použitím speciálních pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu při zachování integračních cílů a obsahů při sníženém sociálním statusu.
8. **Segregovaná výchova a vzdělání**, v upravených podmínkách s použitím speciálních pomůcek, uplatněním speciálních metod v plném rozsahu se zachováním integračních cílů s omezeným sociálním statusem.
9. **Vysoce segregovaná výchova a vzdělání** ve speciálně upraveném prostředí s použitím pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu při uplatnění reedukace integračních cílů a obsahů s podstatně omezeným sociálním statusem.

Ze zkušeností evropských zemí i praktických poznatků v naší zemi lze vytvořit následující, relativně běžné schéma školské integrace, s nímž se můžeme setkat, resp. s nímž počítá platná právní úprava vzdělávání dětí s postižením.

Základními protipóly tohoto členění jsou:

A. Dítě – žák se zdravotním postižením *ve speciálním zařízení* (škole, ústavu) – tzv. segregace.

B. Dítě – žák se zdravotním postižením *ve skupině* (třídě) *dětí zdravých* – tzv. integrace.

Mezi oběma krajními mezemi možných forem vzdělávání dětí s postižením Nalezneme širokou škálu možností a praktických způsobů.

A1.Dítě se zdravotním postižením tráví ve speciálním zařízení všechnen čas, jeho vzdělávání se odehrává výlučně v daném zařízení. Jsou omezeny i ostatní jeho kontakty s přirozeným (rodinným, komunitním) prostředím. Zpravidla se jedná o děti s různým stupněm mentálního postižení, které ztratily možnost pobývat v původní rodině a jsou umístěny v ústavu sociální péče s celoročním pobytem.

A2.Dítě se zdravotním postižením je umístěno ve speciálním zařízení. V jeho vzdělávání se počítá i s občasnou, ovšem pravidelnou a organizovanou, formou vzdělávání v prostředí zdravých dětí. Půjde zejména o děti umístěné v ústavech sociální péče, příp. v internátních zařízeních resortu školství. V praxi se jedná o exkurse, návštěvy, individuální vzdělávací pobyty v tzv. běžných školách apod.

A3.Dítě se zdravotním postižením je umístěno ve speciálním zařízení, jeho vzdělávání však probíhá v běžné škole s ostatními zdravými žáky. Speciálním zařízením zde bývá zpravidla ústav sociální péče pro daný typ postižení. Důvody jeho umístění v takovém zařízení jsou většinou více sociální, než přímý vliv zdravotního postižení. Dítě za podpory zařízení navštěvuje běžnou školu v sídle ústavu. Možná je návštěva speciální třídy i začlenění dítěte s postižením do běžné třídy školy.

B1.Dítě pobývajících v přirozeném komunitním prostředí (rodina, náhradní rodinná výchova) je vzděláváno v speciálním zařízení. Jedná se o speciální školu či její detašované pracoviště, případně i při ústavu sociální péče. Dítě je vzděláváno s ostatními dětmi s daným typem a zpravidla i stupněm postižení.

B2.Dítě pobývajících v přirozeném komunitním prostředí je vzděláváno v běžném školském zařízení ve speciálním prostředí. Jedná se o organizační formu speciálních tříd, které mohou být ustaveny při mateřských i základních školách. Speciální třídy je možno zřizovat pro všechny druhy postižení. I u této formy společného vzdělávání dětí s postižením i dětí zdravých v rámci dané školy, formy společného vzdělávání dětí s postižením i dětí zdravých v rámci dané školy.

B3. Dítě s postižením pobývá v přirozeném komunitním prostředí a je vzděláváno v běžném školském zařízení v prostředí skupiny (třídy) zdravých dětí.

Uvedené členění forem společného vzdělávání dětí s postižením a zdravých vychází z důležitého prvku ovlivňujícího jeho formy, způsoby a koneckonců i úspěšnost. Je jím možnost či nemožnost pobytu dítěte s postižením v původním, tedy rodinném prostředí. Důraz je zde rovněž kladen na institucionální zabezpečení organizace vzdělávání. (Michalík, J.; 1999; str. 11 – 14)

8.2 Pedagogická integrace žáka s postižením

Integrace postiženého má mnoho dimenzí. Jde především o **integraci fyzickou**, která znamená, že postižení jedinci žijí mezi ostatními lidmi, nikoli odloučeně v ústavech daleko od lidí. S tím souvisí i **integrace osobní**. Handicapovaný člověk musí cítit, že je skutečným členem společnosti, která ho akceptuje a která uspokojuje jeho potřebu prestiže. Významná je i sociální dimenze integrace. Životní osudy postižených bývají předem určeny rozhodnutím příslušného úřadu o zařazení do určité výchovně vzdělávací instituce či ústavu. **Sociální integrace** předpokládá, že postižený bude mít větší možnost zasahovat do vlastního životního osudu. Z jiného úhlu pohledu je brána v úvahu **integrace funkční**. Jde o takové uzpůsobení bytů, veřejné dopravy, kin, úřadů a jiných společenských zařízení, které by zajišťovalo přístupnost a dostupnost všem lidem, tedy i vážněji handicapovaným (otázka bezbariérového prostředí).

Výrazné změny se musí týkat i oblasti **integrace organizační**. Všeobecné služby poskytované všem občanům je třeba optimálně propojit se službami speciálními, určenými výhradně pro občany handicapované.

Integrace ve výchově a vzdělávání, tedy **integrace pedagogická**, souvisí s obecnějšími otázkami současného pojetí školy vůbec.

Integrované vzdělávání je zpravidla chápáno jako proces, kdy se zdravotně handicapovaní žáci mohou vzdělávat společně se svými zdravými vrstevníky (Dvořáková, M.; ČB 2000; str. 28 – 29 in Čálek 1992).

Mezi integrací na jedné a segregovaným vzděláváním na straně druhé je řada forem ve smyslu částečně integrovaného vzdělávání. Uvádím pouze následující pojetí:

1. **Plná integrace** znamená začlenění handicapovaného žáka do kmenové třídy běžné školy

2. **Nižší stupeň integrace** se týká případu, kdy je určitá běžná škola vyčleněna pro výchovu a vzdělávání žáků s určitým druhem postižení (např. tělesné postižení). Všichni žáci se stejným druhem postižení z celé spádové oblasti chodí do této školy, přičemž v každé třídě je pouze jeden takovýto žák či student.

Poznámka: *Integrované vzdělávání má svůi protipól ve vzdělávání segregovaném. Segregace ve starším pojetí (in Sovák 1977) je chápána jako poslední stupeň socializace, kdy jedinec má tak závažné postižení, že je vyloučen z lidské společnosti. K segregacním účelům slouží pak především azylové ústavy. V současném pojetí se "segregované vzdělávání" chápe jako vzdělávání handicapovaných žáků ve speciálních školách a zařízeních, tedy odděleně od svých zdravých vrstevníků (např. zvláštní škola, škola pro zrakově postižené apod.).*

3. Tzv. **specializované třídy** (např. pro žáky se specifickými poruchami učení) lze považovat za jakousi polointegraci. Bývají otevírány na vyčleněných školách a soustřeďují žáky s postižením stejného druhu, případně jsou smíšené.

4. **Kombinovaný model** integrace představuje situaci, kdy žák s určitým postižením chodí do školy běžného typu, ale při vzniku přechodných obtíží je na určitou potřebnou dobu přefazen do školy speciální. Po odeznění obtíží se odtud opět vrací na svou kmenovou školu.

S jakoukoli integrací musí souhlasit rodiče handicapovaného žáka a tento souhlas je naprosto nezbytný. Dále je třeba vzít v úvahu i stejně nezbytný souhlas rodičů nepostižených žáků. Péče o handicapované žáky *nesmí způsobovat újmu péči o ostatní žáky.*

Žák s určitým postižením se neobejde bez speciální péče. Jinak řečeno, na škole běžného typu musí působit speciální pedagog (nebo škola musí úzce spolupracovat s blízkým centrem pro integrovanou výchovu).

Škola musí k úspěšnému procesu integrace využívat všech prostředků, jimiž disponuje. Handicapovaný žák by se měl zúčastňovat pokud možno všech činností spolu se žáky zdravými (integrace je úspěšná tehdy, má-li handicapovaný žák pocit, že patří mezi ostatní, třebaže je svým postižením výlučný). (Dvořáková, M.; ČB 2000; str. 29 -

8.3 Integrace a právo

Zjednodušeně řečeno integrace neznamena konec potřeby speciálně pedagogické podpory. Jenom se poskytuje v přirozeném, běžném prostředí běžné spádové školy žáka, na rozdíl od dřívějšího pobytu dítěte v segregáčním prostředí speciální školy s internátem či v ústavu... Z pohledu právního nelze tedy chápat integraci (i školskou) – jinak než jako právo nebýt diskriminován.

Začlenění skupiny zdravotně postižených do znění čl. 3 Listiny základních práv a svobod („Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.“) se tak stává spíše otázkou boje za společenské uznání této minority. Výslovné uvedení zdravotně postižených v daném ustanovení by znamenalo uznání reálných diskriminačních tendencí, jimž byla a je tato minorita vystavena, jakož i explicitní vyjádření vůle majoritní většiny společnosti po jejich odstranění. Příklad dává dokument mezinárodního práva, který je závazný i na našem území – Úmluva o právech dítěte. V dílci čl. 3 nalezneme i zákaz diskriminace z důvodů „tělesné nebo duševní nezpůsobilosti“. Poněkud nešťastná terminologie mluví na případy zdravotního postižení.

Školskou integrací tak rozumíme především potvrzení práva zdravotně postiženého dítěte na přítomnost v přirozeném prostředí rodiny, místní komunity a běžné, nejčastěji spádové, škole žáka. Lze konstatovat, že demokratický právní stát musí nalézt formy a způsoby naplnění tohoto práva v souladu se standardem lidských a občanských práv dítěte s postižením a jeho rodiny.

Školská integrace představuje důležitou součást celkového pojetí školské reformy. Hovoříme-li o školské reformě, máme na mysli zejména proměnu obsahu a forem vzdělávání. Výchozím předpokladem naznačených úvah mohou být následující konstatování. Zjednodušeně lze předpokládat vysokou úroveň českého školství v oblasti vědomostní, předávání poznatků širokého okruhu lidských zkušeností. Naopak mezi nejčastější nedostatky bývá řazena absence svobodné výchovy, tvůrčí přístup k žákům a studentům, neschopnost tvořivě a samostatně aplikovat nabyté vědomosti v běžném životě. Počet dětí s postižením, které svou školní docházku absolvují společně s dětmi zdravými, se však postupně zvyšuje. (Michalík, J.; 1999; str. 16 – 18)

8.4 Vývoj školské integrace v ČR

V České republice nalezneme rozvinutý systém institucí a forem speciálního vzdělávání dětí s postižením. Pouze v posledních několika letech můžeme hovořit o rozvoji svébytného integrovaného vzdělávání dětí s postižením v běžných školách.

Stejně jako v jiných zemích i na území České republiky se v závěru minulého a v počátcích tohoto století setkáváme se snahou o budování speciálních vzdělávacích institucí (ústavů a škol), v nichž se vzdělávání dětí s postižením takřka výlučně realizovalo. Výstavba a rozvoj speciálních ústavů a škol odpovídala tehdejšímu přesvědčení o jejich nutnosti pro poskytnutí vzdělání dětem s postižením. Otázkou tehdy nebylo, jak či jaké vzdělání poskytnout, nýbrž zda vůbec. Hovoříme samozřejmě o době před několika desítkami let.

Vedle mohutného rozvoje speciálního školství a ústavnictví dochází i k budování relativně samostatné pedagogické disciplíny – speciální pedagogiky. Její zakladatelé vycházeli z názoru, že právě koncentrací dětí s postižením a užitím odpovídajících speciálně pedagogických metod, forem a postupů lze nejlépe realizovat právo dětí s postižením na vzdělání. Česká republika se tak, mj. i vlivem obecných společensko-politických poměrů, stala zemí s takřka úplným dělením školství do dvou hlavních proudů. Systému obecného (předškolního, základního a středoškolského) vzdělávání určeného pro děti fyzicky, mentálně i smyslově zdravé a komplexu zařízení určených dětem, které tato náročná kritéria (leckdy spíše pseudokritéria) zdraví nesplňovala. V tehdejším systému mohl i „chybějící prst na jedné ruce“ znamenat umístění dítěte do speciální instituce.

Typ a formy zařízení se v různých obdobích měnily, včetně jejich názvů. Vždy se však jednalo o zařízení, pracující ve třech základních oblastech. Jim odpovídaly tři resorty státní správy: školství, zdravotnictví a sociální věci. Ani takto budovaný systém segregačních institucí však nebyl schopen poskytnout právo na vzdělání všem dětem s postižením. Minimálně určitá skupina dětí – zpravidla děti s těžšími stupni mentálního postižení a děti s kombinovaným postižením - byla ze vzdělávání vyčleňována.

Zejména v období let 1970 – 1989 se výjimečně setkáváme se vzděláváním konkrétního dítěte s postižením v tzv. běžném vzdělávacím proudu škol. Jednalo se o výjimky, které byly zpravidla vyvolány přáním rodičů a jejich možnostmi ovlivnit

výuku v nejbližší škole. Tehdejší právní řád však takovou integraci neupravoval a nepočítal s ní.

Stejně jako zůstávalo rozděleno do dvou hlavních proudů tehdejší školství, zůstala oddělena i příprava učitelů. V letech 1970 – 1989 byli učitelé se speciálně pedagogickou kvalifikací připravováni na třech vysokých školách tehdejšího Československa. Jednalo se o Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci a pedagogickou fakultu Univerzity Komenského v Bratislavě. Studijní obor učitelů – speciálních pedagogů nesl název učitelství pro školy a mládež vyžadující zvláštní péči. Pouze tyto učitelé splňovali kvalifikační předpoklady pro působení na speciálních školách. Posluchači ostatních učitelských oborů se v rámci učebních plánů svých disciplín setkávali s problematikou vzdělávání dětí se zdravotním postižením jen nahodile a ojediněle. Tato skutečnost se plně projevila začátkem 90. let, po nástupu prvních desítek a později stovek dětí s postižením do běžných škol. (Michalík, J.; 1999; str.69 – 70)

I při zachování kritického pohledu na obvyklý způsob řešení vzdělávání dětí s postižením je nutné vidět i jistá pozitiva, která daný systém přinášel. Bylo by nesprávné a zjednodušující hodnotit tehdejší zařízení pro poskytování speciální péče pouze z pohledu dnešního stupně rozvoje poznání a existujícího standardu lidských a občanských práv občanů (dětí) se zdravotním postižením. V mnoha školských zařízeních a některých zařízeních sociální péče pracovala řada vzdělaných a obětavých pedagogů a dalších pracovníků, kteří usilovali o zlepšení podmínek vzdělávání a péče o děti s postižením.

Prostředí speciálních škol a některých ústavů umožnilo vypracovat a uzpůsobit řadu obecných didaktických zásad a metodických postupů. Byla používána řada kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, které tehdy byly pro zdravotně postižené v občanském životě obtížně dostupné. Na relativně vysoké úrovni byly studijní materiály, zejména učebnice např. pro děti se smyslovým postižením. Ani v prostředí speciálních institucí se však zpravidla nedařilo prosadit individuální přístup ke každému žákovi, zahrnující modifikaci učebních plánů a osnov. Stále přetrvávala obecná představa o nutnosti splnění daných – tedy obecných – vzdělávacích standardů, obsažených v tehdejších osnovách jednotlivých předmětů.

I tehdejší speciální instituce si kladly za cíl připravit děti se zdravotním postižením na život v běžné společnosti. Vzdělávání dětí s postižením v nich bylo výlučně v rukou odborníků a profesionálů. Úloha rodiny a rodičů byla potlačena způsobem, který byl nevídaný i v tehdejším běžném školství. Na minimum byly omezeny přirozené rodinné, komunitní a širší sociální vazby dítěte se zdravotním postižením v jeho přirozeném prostředí. U dětí vzdělávaných ve speciálních školách (školy pro mládež vyžadující zvláštní péči) se velmi často jednalo o internátní formu vzdělávání, kdy děti trávily školní týden v internátu a do rodiny přijížděly pouze na sobotu a neděli. Ještě důslednější segregace byla připravena pro tisíce dětí s mentálním postižením, příp. kombinovaným postižením, které byly umístěny v ústavech sociální péče s celoročním provozem. U těžších forem postižení se toto „řešení“ situace stalo postupem let naprosto obvyklým. Nejednalo se jen o odložení dítěte ze strany rodičů. Ti byl k takovému kroku nuceni řadou shodně působících tlaků ekonomických, sociálních a psychologických. Samozřejmě, že existovali i rodiče, stejně jako u dětí zdravých, kteří uvedeným tlakům podléhali velmi rádi a ochotně.

Existovala však i zařízení, která se velmi citlivě a s plným nasazením věnovala dětem s postižením, které jejich rodiny odmítly nebo jimž byly děti odňaty. Zaměstnanci, zpravidla se jednalo o ženy, takovým dětem poskytovaly náhradu přirozeného rodinného prostředí. V podmínkách značné personální nouze (v zařízeních chyběl dostatečný počet personálu, zejména výchovných a pomocných pracovníků) se snažily nahradit dětem to, oč je osud připravil.

To všechno zpětně prohlubovalo pocit nezbytnosti a závislosti společnosti na segregovaných institucích. Plánovači tehdejší doby počítali s dalšími stovkami lůžek, která bude nutno vystavět. Na umístění v ústavu sociální péče s celoročním či alespoň týdenním pobytem bylo nutno čekat i řadu let. V ústavech sociální péče bydlely tisíce občanů celý svůj život v naprosto nedůstojných podmínkách. Byla jim upírána základní lidská práva a přirozené potřeby. Lze bez nadsázky říci, že pobyt a metody užívané v těchto typech ústavů vyvolává podezření z páchání trestných činů vůči klientům těchto zařízení. Situace v internátních školských zařízeních bývala zpravidla lepší. I v těchto institucích však nebyly výjimkou pokoje, v nichž trávilo dětství osm i deset sedmiletých dětí...

Nepřirozenou segregací obou skupin občanů, zdravých i s postižením, byl prohlubován pocit vzájemné otažitosti a nepochopení. Nebylo výjimkou, že členové majoritní společnosti se o zdravotně postižených vyjadřovali hanlivě, urážlivě a s opovržením. To vše se plně projevilo po roce 1990.

Prostřednictvím médií se majoritní společnost začala seznamovat s existencí několika stovek tisíců svých spoluobčanů – vymezených zdravotním postižením. Vzepjetí občanské společnosti, kterého jsme byli svědky v počátcích 90. let, přineslo rovněž vznik desítek a stovek občanských spolků, nadací, sdružení, usilujících o zrovnoprávnění podmínek života občanů se zdravotním postižením. V rámci tohoto sílícího občanského hnutí byly zaznamenány i desítky nových vzdělávacích projektů – zpravidla na bázi soukromých speciálních institucí. Vznikly v drtivé většině z vůle rodičů a osvěcené části odborné veřejnosti. Humánněji, zpravidla v lepších prostorových a materiálních podmínkách, pokračovala tato zařízení v segregovaném modelu vzdělávání a péče v nejširším pojetí.

Systém ekonomického zabezpečení, personálního vybavení a vybavenost pomůckami jednoznačně stále preferoval speciální a segregované instituce.

A to navzdory oficiálním proklamacím, objevujícím se v začátcích 90. let v oficiálních školských dokumentech. Podle této koncepce měla být „ve všech případech, kdy je to možné, zabezpečena výchova a vzdělávání postižených dětí se zdravými vrstevníky v běžných školách. Těm dětem, pro něž takový způsob vzdělávání není vhodný, je určeno speciální školství“.

Jednalo se, a stále ještě jedná, o nejednoznačné vymezení obsahu pojmu integrace, zejména ve vztahu k vyřešení základní otázky, kdo má být integrován či pro koho je a pro koho není integrace možná. (Michalík, J.; 1999; str.72 – 74)

8.5 Faktory ovlivňující úspěšnost šk. integrace

Forma integrace

Obě formy integrace mají své výhody a nevýhody. Individuální integrace znamená plné začlenění dítěte s postižením do přirozeného sociálního prostředí majoritní společnosti, zde představované skupinou zdravých žáků. Je náročná na odborné vedení, prostředky speciálně pedagogické podpory. V případě speciálních tříd základních škol je zachován princip speciálně pedagogického vedení – ve třídě působí speciální pedagog, je možno běžně pracovat s užitím speciálně pedagogických metod, jednodušeji se zajišťují ostatní prostředky speciálně pedagogické podpory. Kontakt žáků s přirozeným prostředím není omezen tak výrazně, jako je tomu u speciální školy a vůbec ne tak drasticky, jak je tomu u internátních škol, či dokonce ústavů. Zpravidla existují i formy společného vzdělávání dětí s postižením ze speciálních tříd a ostatních tříd. (Michalík, J.; 1999; str. 118)

Prostředky speciálně pedagogické podpory

1. podpůrný učitel

V právní úpravě nenalezneme zakotvení role tzv. podpůrného či druhého učitele ve třídě, v níž je integrován žák s postižením. Poprvé se možnost působení dvou učitelů objevila ve vyhlášce o speciálních školách z r. 1997, a to v případě třídy dětí autistických a hluchoslepých na speciálních školách. Současná právní úprava však působení dvou učitelů ve třídě tím, že ji taxativně nezakazuje, relativně umožňuje. (str. 19)

2. osobní asistent

Již jsem uvedli, že platná právní úprava tento pojem nezná a jeho využití ve školství nijak neupravuje. Vzhledem k tomu, že jeho nasazení ve třídě ani striktně nevylučuje, na řadě škol se s osobním asistentem setkáme. Personálně je situace řešena zejména prostřednictvím:

- muž na civilní vojenské službě
- učitelka v důchodu,
- osoba vybraná a doporučená rodiči dítěte.

Stejně jako jsou rozdílné samy osoby vykonávající funkci osobního asistenta, jsou odlišné i způsoby jejich odměňování. Zpravidla je jejich odměna hrazena:

- školou či školským úřadem z vlastních prostředků či prostředků příplatku za zdravotní postižení; využívá se zejména u civilní služby či druhého pedagogického pracovníka,
- z prostředků poskytnutých obcí; jde o případy, kdy má obec zájem na tom, aby dítě s postižením nemuselo odejít do internátu nebo ústavu,
- ze zdrojů neziskových organizací, občanských sdružení rodičů, nadací apod.
- z prostředků rodičů.

Samostatnou kapitolou zůstává vlastní náplň práce osobního asistenta. Od původních představ spočívajících v jeho využití pouze pro podporu vzdělání dítěte s postižením se setkáváme s řadou případů, kdy osobní asistent, s omezeními danými jeho vzděláním a zkušenostmi, supluje roli podpůrného učitele. Bylo by proto žádoucí zaměřit odbornou a vědeckovýzkumnou činnost speciálně-pedagogických pracovišť, ale i řídicích orgánů školství i tímto směrem. (*Michalík, J.; 1999; str. 120 - 121*)

9. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

9.1 Význam IVP

Podle směrnice k integraci jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami 13 711/2001-24 je individuální vzdělávací program pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Jeho přínos je v následujících oblastech:

- Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky. Má též hodnotu motivační. Pozitivně působí též pocit, že mu učitel chce pomoci, dává šanci být lepší. Cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat.
- Umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků učebních osnov. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení.
- Do přípravy se zapojují i rodiče, kteří se tak stávají spoluzodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Jsou seznámeni se stávající situací a perspektivou dítěte.
- Aktivní účast žáka mění jeho roli. Není pasivním objektem působení učitele a rodiče, ale přebírá zodpovědnost za výsledky reedukace. (Zelinková, O.; 2000; str. 220 – 221)

Individuální vzdělávací program

Je v kompetenci ředitele školy, aby pro dítě se specifickými poruchami učení byl vypracován pro kterýkoli předmět příslušnými vyučujícími individuální výukový plán, který se může radikálně lišit od výuky v daném postupném ročníku, přitom však bude poskytovat dítěti v příslušných předmětech ucelené a dítětem zvládnutelné základy. Individuální plány mají charakter smlouvy mezi vedením škol, vyučujícími(i) a rodiči dítěte; vypracovávají se krátce a rámcově v písemné formě. Výsledky se hodnotí slovně. Tento postup lze uplatnit na základní i na střední škole.

Ve výjimečných případech nezbytného opakování ročníku umožní individuální učební plán využívat učiva již osvojeného žákem jako základu, který je dále rozvíjen a doplňován.

Je nezbytné, aby všechna navrhovaná pedagogická opatření byla projednána s rodiči žáka a jejich souhlasný či nesouhlasný názor byl respektován.

Z pokynu MŠMT č.j. 23 472/92-21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách.

V současné době je v České republice individuální vzdělávací program povinný pro všechny zdravotně postižené děti a žáky, u kterých škola žádá příspěvek na postižení.

Individuální vzdělávací program stanoví postup vzdělávání postiženého dítěte a nápravy zjištěných obtíží. (Mertin, V.; 1995; str. 50)

9.2 Strategie tvorby IVP v České republice

IVP musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže, snažíme se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte. IVP je výsledkem spolupráce všech zúčastněných, je platformou pro spolupráci. (Zelinková, O.; 1990; str. 221)

Individuální vzdělávací program by měl obsahovat (in Wiederholt, Hammill, Brown, 1983):

1. Vytyčení cílů

Je důležité určit, co je nutno žáka naučit, k čemu má být doveden, jaké jsou cíle pro nejbližší období. Cíle je třeba formulovat maximálně konkrétně. Nevhodné by byly obecné formulace, například zlepšit čtení, dávat pozor.

2. Postup a jednotlivé kroky

V individuálním vzdělávacím programu se objeví i postupy, které nejsou mimořádné nebo speciální, ale reagují na zásadu, že žáka je třeba učit vždy látku na té úrovni, kterou ještě zvládá → musí obsahovat i faktické speciální postupy.

3. Metody a materiály potřebné ke zvládnutí

4. Motivační aspekty vzdělání

5. Metody a termíny ověřování výsledků (in Biehler, Snowman, 1990)

Neméně důležité je, aby v individuálním vzdělávacím programu byly stanoveny kroky, které povedou ke zmírnění, kompenzaci poruchy. Například dítě bude chodit plavat, bude zařazeno do hrové terapie v pedagogicko-psychologické poradně, rodiče budou navštěvovat diskusní skupinu v této poradně, dítě se přihlásí do knihovny, navštíví logopedii, dojde k úpravě domácího režimu, dítě bude docházet ke speciálnímu pedagogovi ve škole nebo v poradně, bude psát obyčejnou tužkou atd. Takto pojatý program obsahuje i „úkoly“ pro rodiče (zajistí např. návštěvu u oftalmologa), pedagogicko-psychologickou poradnu (zařadí dítě do skupinové terapie), hospodářské vedení školy (zakoupí bzučák pro nápravu zjištěných obtíží). Netýká se tedy pouze uvedené výuky.

Na vytvoření individuálního vzdělávacího programu se podílí zejména třídní učitel, případně učitel českého jazyka (matematiky), podle potřeby spolu s dalšími vyučujícími, eventuálně s výchovným poradcem a dalšími odborníky, například s lékařem, rodičem dítěte a pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny. Je zřejmé, že v určité fázi je nutné tento plán projednat a dotvořit se samotným dítětem.

Program schvaluje ředitel školy.

Nezbytnou součástí práce s individuálním vzdělávacím programem je hodnocení a kontrola výsledků. Program stanoví cíle pro příští období. Z praktických důvodů se domnívám, že by měly být stanoveny na jeden rok a alespoň jednou ročně by se měli sejít všichni zainteresovaní, zhodnotit efekt prováděné nápravy a určit cíle pro další rok.

V individuálním vzdělávacím programu bude zakotveno, které speciální pomůcky budou využity k nápravě.

V zásadě se stanoví

- úlevy a tolerance s ohledem na nejzávažnější potíže (například v nejbližším půlroce bude dítě v diktátech pouze doplňovat probírané jevy, čtení nebude klasifikováno),
- konkrétní výukové a výchovné cíle (docvičí se analýza slov, bude zajištěno pravidelné plavání, které slouží k uvolňování svalové tenze, k nápravě vadného držení těla apod.).

Výsledky individuálního vzdělávacího programu lze hodnotit a kontrolovat různými způsoby a na různé úrovni.

1. Subjektivní posouzení: dítě, rodiče, učitel jsou spokojeni, pocítují zlepšení, zlepšila se atmosféra v rodině, dítě má větší chuť k učení.

2. Důležité je, aby pokrok a dosažené výsledky byly kontrolovány i objektivními metodami. Patří mezi ně například umístění dítěte ve třídě, plnění stanovených cílů (naučil se písmenka). Lze využít didaktické testy oficiálně vydávané nebo připravené učitelem. Rovněž bude potřebné, aby pokroky ověřovali i nezávislí odborníci. (Mertin, V.; 1995; str. 53 – 55)

10. ZÁSADY PRO PRÁCI S „DYSLEKTIKY“

Reedukace vychází z rozboru příčin, z diagnostiky odborného pracoviště

Z diagnostiky provedené na odborném pracovišti vyplývá, že ve většině případů lze předpokládat nedostatečný vývoj psychických funkcí, které podmiňují úspěšný nácvik čtení (psaní, počítání). Většinou je to zraková a sluchová percepce, pravolevá a prostorová orientace a další. Psychické funkce na určitém stupni vývoje jsou předpokladem zvládnutí základních školních dovedností. Jestliže jejich vývoj přehlídíme a předčasně přecházíme k utváření konkrétních dovedností číst, psát nebo počítat, „stavíme na písku“.

Reedukace navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy

Z hlediska logiky je tento požadavek zcela oprávněný. V praxi se však opomíjí, protože v našem školském systému si obtížně dovedeme představit žáka, který ve 3. ročníku čte písmena a slabiky, nebo žákyni, která si ve 4. ročníku upevňuje počítání v oboru do deseti. Z hlediska reedukace však jiná cesta není, protože vývoj jednotlivých dovedností je kontinuum. Má své etapy, které nelze přeskakovat. Právě nerespektování této zásady je příčinou přetrvávání obtíží.

Předpokladem úspěchu je dobrý začátek, soustavná motivace

Pohoda, povzbuzení, první úspěchy povedou dítě k víře, že se dobré výsledky mohou dostavit.

Dobrý začátek lze navodit zadáváním cvičení, která zdánlivě nemají se čtením, psáním nebo počítáním nic společného. Jsou to úkoly, které přispívají k rozvíjení těch psychických funkcí, jež jsou nezbytně nutné pro utváření požadovaných dovedností, např. rozvíjení sluchového a zrakového vnímání, řeči, cvičení motoriky, vizuomotorické koordinace, pravolevé orientace apod.

Metody preferují multisenzoriální přístup

Žáci v 1. ročníku místo zapojení hmatu, manipulace, zraku, sluchu donekonečna písemně opakují matematické spoje. Místo využití všech smyslů při vyvozování písmen přecházejí v zájmu rychlého nácviku čtení hned ke čtení slabik a slov s novým písmenem.

Uplatňuje se např. při osvojování nového písmene, které dítě spojuje s nahlas vyslovovanou hláskou a sluchem ji diferencuje od hlásek podobných. Písmeno dítě vytrhává z papíru, modeluje, barevně vyznačuje v textu.

Reedukace je individuální proces

Zdůraznění individuality znamená, že postup je utvářen pro každého jedince podle jeho aktuálního vývoje. Ve skupině 2 – 5 dětí na přibližně stejné úrovni lze provádět většinu cvičení, pokud žádné z dětí nenarušuje práci ostatních a nevyžaduje intenzivní pozornost učitele vzhledem k závažnosti poruchy.

Reedukace vychází z pozitivních momentů ve vývoji dítěte

Již při navazování počátečního kontaktu vycházíme z toho, co dítě zajímá, v čem je úspěšné. Dítě rádo hovoří o tom, co ho baví, napíše několik výrazů vystihujících oblíbené činnosti, popř. několik vět, z nichž lze vycházet v další práci. Kreslí-li dítě rádo, může při zápisu slovíček v cizím jazyce nebo při zápisech v naukových předmětech místo psaní používat nákresy.

Reálné hodnocení výsledků reedukace, sebehodnocení

Je velmi obtížné s jistotou říci, jak dlouho bude reedukace trvat, zda se úspěch dostaví, nebo zda budou výsledky minimální.

Od počátku je třeba vést dítě k uvědomění si své spoluzodpovědnosti za výsledky reedukace. Ty nejsou závislé pouze na učiteli nebo rodičích, ale na spolupráci všech zúčastněných.

Reedukace je zaměřena na celou osobnost dítěte

Směřování pouze do oblasti čtení (psaní, počítání) je chybou, protože bez motivace, aktivního zapojení jedince, nácviku sebehodnocení, hodnocení výsledků, zamýšlení se nad způsobem práce jde o pouhý drill, v němž je dítě jen bezmocnou figurkou.

Nelze opomíjet zdravotní stav, neboť dítě oslabené častými nemocemi, dlouhodobou rekonvalescencí, popř. recidivám nemoci je handicapované ve svých výkonech.

Důležitou roli hrají též vnější vlivy, tj. rodinné prostředí, způsob rodinné výchovy a prostředí školy, kde se předpokládá nejen připravenost učitele v oboru, ale také jeho schopnost motivovat a hledat optimální cesty zvládnutí učiva i v případě, že dítě má obtíže. Nelze opomíjet přátelské vztahy mezi tím, kdo provádí reedukaci, a dítětem, mezi pedagogem a rodiči. (Zelinková, O.; 2003; str. 72 – 75)

Každá práce s dyslektikem znamená dlouhodobé, někdy i trvalé úsilí. Z. Matějček uvádí zásady nápravného postupu v deseti bodech. Ne u každého dyslektika se vždy dají všechny aplikovat.

- Náprava vychází z diagnostického rozboru případu.
- Nápravný postup musíme přizpůsobit individuálnímu případu.
- Je nutno vytvořit léčebnou atmosféru; jde o účelnou spolupráci dítěte, učitele, odborného pracovníka i rodiče.
- Důležitá je komplexnost nápravné péče vzhledem k dítěti. Zapojujeme žáky do nového společenského okruhu, aby získali důvěru v pracovníka, který nápravu provádí.
- Dobrý začátek, správná motivace, získat zájem dítěte, vzbudit reálnou naději, že je možná náprava a že to není nad síly dítěte.
- Udržet zájem dítěte, jde přece o dlouhodobý proces. Je tu i možnost soutěží – do soutěže lze však uvádět jen děti s přibližně stejnými podmínkami. Nezaměřovat se jen na dítě, ale i na rodiče.
- Vhodný výběr nápravných metod.
- Náprava dyslexie je trvalým diagnosticko-terapeutickým pokusem – některé nedostatky se odkrývají teprve v procesu nápravy.
- Je třeba realisticky hodnotit prognózu defektu a výsledek nápravy (u mnohých zůstanou trvalé obtíže).

Reálně můžeme slíbit pokus o nápravu, ale nemůžeme slibovat jisté úspěchy. Je třeba učinit vhodné opatření pro dyslektické dítě po propuštění z nápravné péče. Ať už je porucha odstraněna uspokojivě nebo jen částečně, je třeba, aby dítě dostalo pokyny pro další život. (Tymichová, H.; Praha 1985; str. 17)

11. TECHNIKY NÁPRAVY A REEDUKACE

Oblasti reedukace

Reedukace je cílena do tří oblastí:

- Reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu.
- Utváření dovedností správně číst, psát a počítat.
- Působení na psychiku jedince s cílem naučit jej s poruchou žít, utváření adekvátního konceptu sebe samého.

Tyto oblasti se vzájemně prolínají při konkrétní práci. (Zelinková, O.; 2003; str. 75)

11.1 Techniky nápravy SPU

Pro vlastní nápravu znamená mnoho první setkání terapeuta s dítětem. Pollock a Wallerová doporučují, aby terapeut dítěti vysvětlil několik skutečností. Jsou užitečné pro navázání kontaktu a k vysvětlení základních předpokladů pravidel společné práce:

- Každý z nás něco umí dobře a něco mu dělá potíže.
- Dítě se specifickými poruchami učení se v tomto smyslu od druhých lidí neliší.
- Je důležité umět číst, psát a počítat, protože to je nezbytné pro náš život.
- Dítě potřebuje pomoc, aby se těmito dovednostem naučilo; tato pomoc se mu neposkytuje proto, že by bylo hloupé nebo líné.
- Na dítěti nevidíme nic špatného.
- Nápravná cvičení mají dítěti pomoci, aby se mohlo všemu naučit, a tak své obtíže překonalo.
- Bude však muset hodně pracovat.

11.1.1 Rozvoj poznávacích funkcí

Sluchová diferenciacce řeči

1. *Sluchová analýza a syntéza řeči*
2. *Rozlišování měkkých slabik di, ti, ni a tvrdých dy, ty, ny*
3. *Sluchová diferenciacce délky samohlásky*

Znaková percepce tvarů

1. *Rozlišování pozadí a figury*
2. *Rozlišování inverzních obrazců*

Prostorová orientace

Nácvik sekvencí, posloupnosti

Koncentrace pozornosti

Paměť

Rozvoj obratnosti vyjadřování

Rozvoj slovní zásoby

Vyjmenovaná slova (Pokorná, V.; 2002; obsah)

Sluchová diferenciacie řeči

1. Sluchová analýza a syntéza řeči

Abychom mohli stanovit, jak dalece je rozvinuta sluchová analýza a syntéza řeči, musíme postupovat systematicky od nejjednodušších celků, což je otevřená slabika (sohláska a samohláska: na). Dalšími stupni obtížnosti jsou: zavřená slabika (sohláska, samohláska, souhláska: míč), slovo utvořené dvěma otevřenými slabikami, slovo složené ze slabiky otevřené a zavřené, ze tří otevřených slabik, ze dvou otevřených a jedné zavřené slabiky. Další postup je vázán na výběr slov, kde se objevují dvě a více souhlásek vedle sebe. Nejprve se objevují na začátku slova, pak na konci a naposledy uprostřed slova, protože tak stoupá i náročnost na sluchovou diferenciaci (*Příloha č. 1: Sluchová analýza - Pokorná Věra, 2001; str. 215 – 216*).

Při nápravě vycházíme z diagnostických zjištění. Vybíráme cvičení, která jsou pro dítě účelná, protože odpovídají jeho úrovni rozvoje jednotlivých funkcí. Cvičení, která následují, jsou seřazena podle obtížnosti, tedy od nejsnadnějších po náročná:

- Rozlišování slov ve větě. Dítěti povíme větu (zpočátku kratší, postupně počet slov zvyšujeme). Dítě má určit počet slov. I předložka je samostatné slovo.
- Rozkládání slova na slabiky.
- Slovní kopaná. Vymýšlet slova, která začínají poslední slabikou předcházejícího slova (moře – řeka – kalich – lichva...).

- Dítě určuje první hlásku slov, která mu předřikáváme. Obtížnější je určit poslední hlásku slova.
- Dítěti předřikáváme slova. Má určit, zda a na jaké pozici se ve slově objevuje domluvená hláska. (například domluvená hláska je m: motýl, mísa, nebe, tam, most, pomoc, stůl, nemoc, moře...).
- Slovní kopaná. Vymýšlet slova, která začínají poslední hláskou předcházejícího slova (kozel – lom – maska – akát...).

Vlastní nácvik analýzy slova na hlásky a syntézy hlásek ve slovo začínáme na té úrovni, která dítěti dělá potíže. Přehled jednotlivých velmi malých kroků můžeme sledovat v následující tabulce, která udává vzory slov pro nácvik sluchové analýzy a syntézy, a to postupně podle jejich fonémové obtížnosti.

Analýza	Syntéza
1. sa, se, si	1. m-e, m-u, m-a
2. tu, me, lo	2. p-o, n-a, k-u
3. hůl, sůl	3. n-á-š, v-á-š
4. syn, bos, lem	4. m-ů-j, v-e-s, d-ů-m
5. mapa, nebe	5. p-a-t-a, n-e-s-e
6. dále, zima	6. h-o-ř-í, p-u-s-a
7. kašel, válec	7. n-á-p-o-j, j-a-z-y-k
8. pomalu	8. t-o-p-i-v-o
9. lyžovat	9. č-a-s-o-p-i-s
10. hra, kra	10. d-n-o, z-l-o
11. drak	11. p-l-e-s
12. blána	12. b-r-a-d-a
13. cukr	13. v-o-s-k
14. lepidlo	14. n-á-s-a-d-k-a
15. rozsudek	15. p-o-d-p-a-t-e-k

Praxe ukázala, že je třeba dát rodičům, kteří s dítětem pracují, zásobu slov k nácviku. Jinak dochází k tomu, že jsou dítěti při nácviku předkládána stále stejná slova, která se naučí mechanicky skládat a rozkládat.

Nácvik jde poměrně rychle kupředu, pokud rodiče nebo učitel s dítětem denně pracují. Stačí, když každý den předloží dítěti deset slov na rozkládání a deset slov na skládání. Často se však stává, že se rodiče předčasně domnívají, že je jev nacvičen, a s cvičením končí. Pokud však dovednost analýzy a syntézy řeči nebyla zcela zautomatizována, obtíže později znovu vyvstávají.

2. Rozlišování měkkých slabik di, ti, ni a tvrdých dy, ty, ny

Děti, které sluchově nerozlišují měkké a tvrdé souhlásky, se dostávají do problémů s českou gramatikou vůbec. Od této chvíle, protože nepochopily nejjednodušší pravidlo psaní *y* a *i*, jsou nejisté i v ostatních pravidlech, kde mají *i* a *y* rozlišovat. Všichni učitelé prvních a druhých tříd by si měli tuto skutečnost uvědomovat. (Příloha č.2: Sluchové rozlišování di, ti, ni a dy, ty, ny - Pokorná Věra, 2001; str. 216)

Dítěti řekneme slovo, ve kterém se problematické slabiky objevují, dítě slovo

zřetelně opakuje a poví, zda slyší měkkou, nebo tvrdou slabiku. Zpočátku si slovo může vyslovit s měkkou i tvrdou slabikou, aby se ujistilo o správném řešení. Každý nový jev dítě nejdříve rozpozná na začátku slova, pak na konci; nejobtížnější je jeho rozlišování uprostřed slova. V závěrečných cvičeních by se dítěti měla předkládat střídavě slova s tvrdými a měkkými slabikami po všech souhláskách (di, ti, ni a dy, ty, ny).

3. Sluchová diferenciací délky samohlásky

Rodiče i učitelé se často domnívají, že děti, které zapomínají na čárky a někdy i háčky při psaní a nedokážou si po sobě tyto chyby opravit, jsou nepozorné. Nedovedou si představit, že by něco takového děti nemohly slyšet. (Příloha č.3: Sluchová diferenciací délky samohlásek - Pokorná Věra, 2001; str. 217)

Doporučuji nácvik délky slabik ve dvou fázích. Nejprve předepíšeme slova a dítě k nim připsuje čárky a tečky podle délky slabik:

nebe ..	bič .	balíček .-.
motýl .-	spánek -.	zátoka -..

Při zácviku použijeme i jednoslabičná slova typu strom. Pravidelně se stává, že si dítě neuvědomuje, že slabika může obsahovat více písmen než dvě. Pak musíme u dítěte nacvičit i sluchové rozlišování slabik ve slově.

Takto předkládáme dítěti denně kolem deseti slov po dobu jednoho týdne. Pak přejdeme k druhé fázi nácviku. Předepisujeme sestavy teček a čárek a dítě k nim má doplňovat slova. Může vymyslet i několik slov k jedné sestavě.

- mám, sám, kůl, hůl, síť

.- čtvrtý, měsíc, mlynář

Zraková percepce tvarů

Jde především o horizontální a vertikální inverze písmen a číslic, záměnu písmen a číslic, nedostatečné rozlišování geometrických figur. Dítě zaměňuje jednotlivá písmena, číslice a tvary a má obtíže s jejich znázorňováním. (*Příloha č. 4: Zraková percepce tvarů - Pokorná Věra, 2001; str. 218–221*)

V diagnostice specifických poruch učení záleží především na interpretaci všech dat, která při vyšetření získáme. Stále jsme konfrontováni se skutečností, že obraz specifických poruch učení je individuálně velmi pestrý, a při diagnostice i nápravné práci musíme ke každému případu přistupovat individuálně.

Prostorová orientace

Vnímání prostorové orientace

Z diagnostického hlediska si musíme znovu uvědomit, že orientace v prostoru je závislá především na percepci zrakové, sluchové a kinestetické.

Představa orientace v prostoru předpokládá intelektuální zpracování, proto i o něm musíme během vyšetření získat informace. (*Př. č. 5: Kinestetické vnímání - Pokorná Věra, 2001; str. 225*).

- Dítěti ukazujeme obrázky a ptáme se, co je nahoře, dole, vpravo, uprostřed, vpředu, vzadu apod. Ptáme se na vztahy mezi předměty na obrázku, na vzájemné umístění předmětů apod.
- Uděláme zasedací pořádek dětí ve třídě. Děti určují, kdo sedí vedle koho po pravici, po levici, jak sedí za sebou. Pak se postupně otočí pravým bokem, levým bokem a zády k tabuli a zjišťují, jak se pozice změnily.
- Nakreslíme na bílou čtvrtku různé geometrické tvary, rozstříháme je a necháme dítě skládat dohromady. (Rozstříhané pohledy nebo obrázky nejsou vhodné. Dítě se neorientuje podle tvarů, ale podle barev.)

Nácvik sekvencí, posloupnosti

- Dítěti říkáme řadu čísel, kterou má opakovat. Začínáme se čtyřmi jednomístnými čísly. Počet čísel zvyšujeme.
- Sekvenční hra s předměty. Před dítě položíme do řady několik předmětů, např. tužku, gumu, nůžky, kostku apod. Dítě si má předměty zapamatovat. Pak je zakryjeme, dítě je jmenuje a zachovává jejich pořadí. Začínáme se čtyřmi předměty, počet zvyšujeme do deseti.
- Stejným způsobem, do řady vedle sebe, můžeme předkládat dítěti obrázky z pexesa, kartičky s geometrickými tvary (které nejprve dítě naučíme pojmenovat), kartičky s písmeny nebo s čísly.
- Předkládáme předměty nebo kartičky stejným způsobem, po jejich zakrytí však některé z nich dítěti ukážeme. Dítě má určit, na kterém místě či mezi kterými předměty věc nebo kartička ležela.
- Jmenujeme den v týdnu, například středu, dítě má říci, který den je před středou a který je následující. Podobně se ptáme na postavení měsíců v roce.
- Dítě má vyjádřit název měsíce číslicí (květen je pátý měsíc, prosinec dvanáctý). Nacvičujeme pořadí ročních dob.
- Nacvičujeme početní řadu. Dítě doplňuje číslo nižší a vyšší od daného č.: _ 5 _ ,
- _ 40 _ , _ 339 _ . Náročnost stanovujeme podle matematických znalostí dítěte.
- Dítě doplňuje desítky, mezi kterými určité číslo stojí: 10 – 12 – 20, _ 38 _ , _ 457 _ ...
- Můžeme zvolit i obrácený postup. Dítě vyhledává číslo, které stojí mezi dvěma desítkami: 70 _ 80.
- Podobné sekvence můžeme vytvořit i při výuce násobilky. Například, který násobek čísla 6 je mezi čísly: 18 _ 30.
- Číselné řady. Sestavíme řadu čísel, jež se určitým způsobem opakují. Dítě má v řadě pokračovat. Např. 1 – 2 – 1 – 3 – 1 – 4 atd. 2 – 0 – 3 – 1 – 4 – 2 – 5 – 3 atd. Později nebo u starších dětí mohou být vztahy mezi čísly složitější. Můžeme k číslům v řadě určité číslo přičítat nebo od nich odčítat, či obojí zároveň. Můžeme čísla násobit a dělit. Dítě má vždy přijít na pravidlo, podle kterého se čísla v řadě mění.
- Dítě má provést několik činností podle instrukce. Musí dodržet jejich pořadí.

Koncentrace pozornosti

Cvičení, která jsou zaměřena na koncentraci pozornosti vyžadují přesnost provádění úkolu. Proto by dítě mělo být k pečlivosti a přesnosti vybízeno. Pokud vidíme, že se jeho kvalita práce snižuje, raději cvičení přeručíme.

Paměť

Pokud chceme u dítěte systematicky paměť rozvíjet, neměli bychom vynechat žádnou modální oblast.

Paměť zrakovou cvičíme několikavteřinovým sledováním různých předmětů, obrázků, písmen, číslic apod., které pak dítě má popsat. Pro starší děti připravíme zajímavé výroky, přísloví a podobně, které se mají naučit nazpaměť.

Kinestetickou paměť pomáhají rozvíjet sestavy cviků, taneční kroky a figury.

Rozvoj obratnosti vyjadřování

Dítě může obtížně číst, protože není dostatečně rozvinuta motorika svalů, které se podílejí na expresivní funkci vyjadřování.

Dítěti klidnou, přesnou a správnou výslovností přeřikáváme slova, která má opakovat: nejprve běžná a kratší, později slova, ve kterých se objevují souhláskové shluky, slova méně frekventovaná a slova delší. Pokud je dítě v těchto cvičeních úspěšné, můžeme s ním nacvičovat i jazykolamy:

- Dej vidličky do poličky vedle lžičky.
- Všechny klíčky na kolíčky a hrnečky pod pokličky.
- To jsme si to uklidili, to jsme si to uklidili, vid'.

Rozvoj slovní zásoby

Obvykle povzbuzujeme dítě, aby nám něco vyprávělo. Spontánní vyprávění je však pro dítě velmi náročné a jeho slovní zásoba se takovým způsobem příliš nerozvíjí. Výhodnější je, když cíleněji a systematictěji rozvíjíme řečové schopnosti dítěte:

- Vyhledáváme a jmenujeme spolu s dítětem slova, která jsou určitému pojmu podřazená. Například: členové rodiny – tatínek, maminka, bratr, sestra, sourozenci, dědeček, babička, strýc, teta, bratranec, sestřenice, švagr, švagrová, tchán, tchýně, zeť, snacha, pradědeček, prababička atd. Podobně jmenujeme spolu s dítětem dopravní prostředky, lidská obydlí (od stanu po hrad), nábytek, ovoce, mláďata

zvírat. Později i motorové dopravní prostředky, zahradní nábytek, budovy a podobně. Vysvětlíme obsah slov, která dítě nezná.

➤ Porovnáváme významy dvou slov: švestka a hruška, sklenička a džbán nebo zahrada a pole, babička a vnuk atd. Obsahy slov porovnáváme podle velikosti, barvy, tvaru, funkce, významu.

➤ Ptáme se, čím se významy slov liší a v čem se podobají. Například: vlak a auto, smrk a kopretina, učitel a žák, den a noc.

➤ Ptáme se na jiné dvojice slov, které by vyjadřovaly podobný vztah. Plachetnice a motorka – vzducholod' a traktor, borovice a tulipán – jabloň a maceška, trenér a sportovec – učitel a žák, léto a zima – teplý a studený. V čem je význam dvojic podobný, v čem se liší?

➤ Společně s dítětem vymýšlíme k danému slovu slovo opačného významu. Například: velký a malý, jemný a hrubý, smutný a veselý, obr a trpaslík, tma a světlo.

➤ K určitému slovu vymýšlíme rýmy. Například: čepice, slepice, pravice, loděnice nebo: den, křen, peň.

➤ Ke dvěma i více slovům hledáme slovo nadřazené. Jde o obrácený postup oproti prvnímu cvičení. Pro dítě je však náročnější. Příklad: tulipán, maceška, orchidej, růže a petrklíč jsou květiny. Kladivo, pila, hoblík, šroubovák a pilník jsou nářadí. určité slovo můžeme zařadit i pod různé nadřazené pojmy. Například o kočce můžeme říci, že to je savec nebo domácí zvíře.

➤ Otázka po definici slova je otázkou nejobtížnější. Když však budeme s dítětem provádět častěji předchozí cvičení, kdy se učí nejen pojmy znát, ale i strukturovat, můžeme přejít i k úkolu, kdy má dítě určitý pojem definovat. Učíme dítě, aby nejdříve vyhledalo slovo nadřazené svým obsahem – a pak, aby určovalo specifické vlastnosti daného pojmu. Například nadřazený pojem ke slovu jehla je šicí potřeba; její vlastnosti: z oceli, tenká, špičatá, s ouškem na provlékání nitě, nebezpečná atd.

(Pokorná Věra, 2000; str. 96–225)

11.2 Techniky nácviku čtení

1. Čtení s okénkem

2. Metoda dublovaného čtení

3. Metoda globálního čtení

4. Metoda Fernaldové *(Pokorná, V.; 2001;- obsah)*

Techniky nácviku čtení

Ten, kdo s dítětem pravidelně cvičí, se sám musí naučit s technikou pracovat. Každé dítě vyžaduje jinou rychlost čtení, mnohé musí odstranit rozličné zlozvyky při čtení, jako je vyražení slabik, čtení nejdříve v duchu a pak teprve nahlas, překotné čtení s množstvím chyb a nepřesností, domýšlení slov, přehazování písmen, či slabik apod. Teprve tehdy, když se naučíme s dítětem v klidu a soustředění pracovat, může být terapie účinná. V druhé fázi jde o to, aby se dovednost číst rozvinula. Proto se musíme připravit na to, že nácvik musí trvat při pravidelné práci alespoň tři až čtyři měsíce. Pak se však pravidelně dostavuje i výrazný úspěch.

Výběr textů, které používáme při nácviku, musí odpovídat zájmům a čtecím dovednostem dítěte. Jen tak můžeme u dětí vzbudit zájem o čtení. U počátečních čtenářů vybíráme knížky s velkými písmeny, se snadnými slovy. Výhodný je text, kde se jednotlivá slova opakují. S méně známými slovy zpočátku dětem pomůžeme. Pokud používáme při nácviku čtení delší texty, můžeme se ve čtení i střídat. Pokud dítě samo projeví zájem a chce si číst potichu, nezbraňujeme mu. Nelze však takové čtení zaměnit za vlastní nácvik. Děti s dyslektickými obtížemi, pokud čtou potichu, nečtou přesně, obsah textu si domýšlí, sledují jen nit děje, vynechávají všechny popisy, i dialogy často jen zběžně přelétnou. Proto vlastní nácvik musí být vždy spojen s hlasitým čtením.

U zběhlejších čtenářů sledujeme i to, jak porozuměli textu. Klademe různé otázky, zpočátku na děj samotný, později i na detaily z rozhovorů nebo popisů krajiny, prostředí, oblečení apod. Rozhovory můžeme s dítětem přehrávat tak, že každý čte výroky jedné osoby. Dítě si tak pěstuje větší představivost, která ho bude motivovat k dalšímu čtení.

11.2.1 Čtení s okénkem

Je to metoda velmi účinná, pokud se dodržují následující podmínky:

1. Velikost vystřiženého okénka musí odpovídat velikosti písma. Velký otvor nedovoluje dostatečně zakrýt sousední řádky. Pak spodní okraj horního sousedního řádku nebo horní okraj spodního řádku ruší dítě při čtení. Pokud je okénko příliš úzké, je obtížnější rozlišování tvarů písmen. Nejlépe se dítěti čte, když nad písmeny i pod nimi je asi milimetrový okraj bílého papíru.

2. Kartičkou s okénkem pohybuje ten, kdo s dítětem pracuje, ne dítě samo.

3. Přizpůsobíme rychlost pohybu okénka čtenářským možnostem dítěte. Vedeme je k tomu, aby dodržovalo tempo čtení, aby četlo pomalu, ale plynule. Děti jsou zvyklé, že jsou stále při čtení povzbuzovány k rychlosti, což je stresuje. Rychlost čtení se postupně dostaví. Na této úrovni nápravy je nutné, aby rychlost čtení odpovídala čtenářským schopnostem dítěte, a tak mu umožňovala soustředit se na přesné dekodování textu.

4. V této fázi nácviku, kdy má dítě ještě problémy s formální stránkou čtení a není schopno sledovat obsah textu, nevyžadujeme od něho čtení s přednesem ani klesnutí hlasu u tečky apod. Soustředíme se spíše na to, aby čtení bylo klidné až monotónní. Přednes při čtení se postupně dostaví s rozvojem čtenářských dovedností.

5. Vedeme dítě k tomu, aby si neříkalo jednotlivé hlásky v duchu a teprve pak je nahlas spojovalo. Nepřipouštíme takzvané dvojí čtení. Dítě učíme, aby si souhlásku protahovalo a přidávalo k ní samohlásku, aby tak klidně, pomalu, ale plynule slabikovalo.

6. Při plynulém slabikování sledujeme, aby dítě slabiky nevyráželo, a tak slovo nesešlo. Proto je důležité stále vyžadovat pomalý, klidný, plynulý a monotónní přednes.

7. Zběhlý čtenář se nedívá na písmena, která čte nahlas, ale zrakem text předchází, předem text zrakem rozpoznává. Čtenář začátečník a dítě s dyslexií tuto dovednost nemají, sledují pouze písmena, která vyslovují, dochází u nich k regresivním zrakovým pohybům. Abychom u dítěte tomuto ulpívání na čtených písmenech nebo slabikách zabránili a naučili je sledovat zrakem následující písmena a slabiky, posouváme okénko těsně předtím, než dítě čtenou slabiku vysloví, a tím slabiku zakryjeme. Důležité je vysvětlit dítěti smysl našeho počínání, jinak se může domnívat, že chceme, aby četlo rychleji. Je tomu právě naopak. Stále, i na tomto místě, musíme dítěti zdůrazňovat, že při práci s okénkem má číst pomalu, klidně, a pokud možno plynule.

8. I zkušený čtenář během čtení odpočívá. Jsou to jen mikropauzy, které si často neuvědomuje. Někdy si však musí větu přečíst znovu. Při práci s okénkem musíme dítěti také umožnit, aby si odpočalo. Proto je necháme číst vždy tři až pět řádek (počet řádků závisí na jejich délce a na stáří a čtecích dovednostech dítěte) a pak jeden řádek stejnou rychlostí, kterou četlo dítě, čteme sami. Dítě se k nám může

připojit, nebo jen zrakem sleduje text. Potom opět čte samo příslušný počet řádků. Tak se stále ve čtení s dítětem střídáme.

9. Tento způsob čtení je velmi intenzivní. Rodiče i dítě jsou často překvapeni, že úsek, který dříve četli půl hodiny, mají přečtený za deset minut. To by však měla být časová hranice pro čtení s okénkem. U některých dětí, které se obtížně soustředí a mají výrazné dyslektické obtíže, vyžadujeme jen pětiminutový nácvik, který se může opakovat dvakrát denně.

11.2.2 Metoda dublovaného čtení

Metoda spočívá ve společném čtení učitele nebo rodiče s dítětem. Rychlost čtení musí být přizpůsobena možnostem dítěte, které má text aktivně sledovat. K tomu mají pomoci kontrolní chyby, které rodič nebo učitel dělá. Chybou je záměna slova, nejlépe slovem podobného významu, vynechání slova, zdvojnásobení slova, nebo naopak zrušení zdvojnásobení. Není vhodné vymýšlet humorné chyby – narušují koncentraci pozornosti dítěte, která je při nácviku nezbytná.

Doporučuje se, aby společné čtení trvalo dvě až tři minuty a opakovalo se po krátkých přestávkách dvakrát až třikrát.

11.2.3 Metoda globální čtení

Dítě čte určitou část textu celkem třikrát. Nejdříve mu předložíme část textu, který si má několikrát přečíst, nesmí se ho však naučit nazpaměť. Například:

Na podlesí bylo pole, při poli mez. Na mezi kvetly slzičky a voněla mateřídouška. Jenom na horním konci u lesa se rozložil hustý šípkový keř. V tom keři zůstával zajíček. Měl blízko do polí na pastvu i do paseky na výlety. Kdy chodila liška po lese, utekl zajíček do polí. Když se káně vznášelo nad polem, utekl do lesa. A když sova poletovala sem i tam, zalezl do svého keře a ztratil se v něm jako stín.

Když si dítě úryvek nacvičilo, předložíme mu ho v následující podobě:

Na pod_sí bylo po_e, při po_ mez. Na m_i kve_ly slz_ky a vo_ěla ma_řídou_ka. Je_m na hor_ím kon_u lesa se roz_žil hustý š_kový keř. V tom k_i zůs_val za_ek. Měl blí_ko do po_na pas_u i do p_ky na vý_ty. Když ch_ila liš_po l_e, ut_l z_ček do po_í. Když se káně vz_elo nad po_, u_kl do l_a. A když s_a pol_vala sem i tam, z_l_l do sv_o k_e a zt_til se v něm j_o st_n.

Jakmile je dítě schopno přečíst úryvek z textu, ve kterém jsou vynechána jednotlivá písmena, předložíme mu konečnou variantu:

Na _____ bylo _____, při _____ mez. Na _____ kvetly _____ a
voněla _____. Jenom na _____ konci u _____ se rozložil hustý _____.
V tom keři _____. Měl _____ do _____ na pastvu i do _____ na _____.
Když chodila _____ po _____, utekl _____ do _____. _____. Když se _____
vznášela nad _____, utekl do _____. A když _____ sem i tam, _____ do
svého _____ a _____ se v něm _____.

Tato metoda je účinná, podobně jako každá jiná metoda, jen tehdy, když ji používáme delší dobu, alespoň dva měsíce, a to systematicky, pokud možno každý den. Cvičný text by měl svou náročností i obsahem odpovídat schopnostem a zájmům dítěte.

11.2.4 Metoda Fernaldové

Tato metoda je vhodná pro děti, které již mají dobrou strategii čtení, ale jejich čtení je pomalé $\Rightarrow$ i pro dospělé osoby s dyslexií, ale i pro pomalé čtenáře.

Dítěti určíme část textu - asi 10 řádků -, který tentokrát nemá číst ani nahlas, ani potichu, ale jen přelétnout zrakem. Zpočátku to bývá pro dítě nesnadný úkol, protože je to úkol nezvyklý. Dítě bývá nejisté, ale brzy úkol zvládne. Současně se sledováním řádků si tužkou podtrhává slova, o kterých si myslí, že by mu při čtení dělala potíže. Určí se ke čtení těžká slova. Když takovým způsobem přeběhne zrakem všech deset řádků, zkouší to znovu a opět náročná slova podtrhne. Mohou to být stejná slova, která podtrhlo při prvním pokusu, ale i slova další.

Když skončí, přečte si podtržená slova. Teprve po této přípravě čte určenou část textu. Z letmého čtení již dítě trochu zná text, nemusí se obávat obtížných slov, protože se s nimi již seznámilo, a proto čte s větší sebedůvěrou.

Metoda staví na nutnosti zbavit dítě obav z neúspěchu a připravit podmínky k tomu, aby četlo rychleji a plynuleji, než když čte obvyklým způsobem. Proto zažívá uspokojení při čtení, nabývá sebedůvěry a tím je motivováno k další práci.

U zběhlejších čtenářů sledujeme i to, jak porozuměli textu. Klademe různé otázky, zpočátku na děj samotný, později i na detaily z rozhovorů nebo popisů krajiny, prostředí, oblečení apod. Rozhovory můžeme s dítětem přehrávat tak,

že každý čte výroky jedné osoby. Dítě si tak pěstuje větší představivost, která je bude motivovat k dalšímu čtení.

Neuropsychologická metoda reedukace

Dirk Akker: pravo- a levohemisférová dyslexie

Čtenářská strategie je pomalá, ale přesná, protože je zprostředkována pravou hemisférou, která přednostně provádí percepční a prostorové operace. Jedinci setrvávají na úrovni počátečního čtení. Obtížně si vybavují obsah čteného textu. Příčinou je nedostatečný rozvoj nebo léze levé hemisféry. Bakker nazývá tento typ „pravohemisférová dyslexie“.

Převažují-li při dysfunkčním čtení levohemisférové řečové mechanismy, čtou děti především na základě porozumění, lingvistických strategií, popř. hodně využívají paměť, hádají slova, domýšlejí si. Jejich čtení je rychlé s vyšší chybovostí vlivem nedostatečně rozvinutých percepčních funkcí a převažujících sémanticko-syntaktických strategií. V případě diagnostikované poruchy hovoříme o „levohemisférové dyslexii“. (Zelinková, O.; 2003; str. 86)

Náměty pro práci s textem

Příprava na čtení textu

- Motivační rozhovor o článku, který se bude číst.
- Aktivizace slovní zásoby, vyprávění na téma související s obsahem textu.
- Čtení slov vybraných z textu z tabule či na kartách.
- Čtení celých vět.
- Čtení slov ze zpřeházených slabik, písmen.
- Čtení slov s vynechanými písmeny.
- Čtení obtížných slov.
- Smyslová cvičení zaměřená na rozvíjení zrakového a sluchového vnímání s užitím slov či obrázků z textů.

Práce s textem

- Spočítej odstavce, řádky.
- Vyhledej a přečti nejdelší (nejobtížnější) slovo, slovo obsahující písmeno ...
- Přečti slovo začínající (končící) na ...
- Čti pouze první (poslední) písmena ve slovech.
- Přečti např. druhé slovo na třetím řádku.
- Přečti jednu větu a nač se ji zпамěti.
- Cílem těchto cvičení je „ohmatat“ si text před vlastním čtením.

Čtení textu

- Čtení ve dvou.
- Střídavě čte jednu větu (jedno slovo) žák, jednu větu učitel (nebo rodič).
- Hromadné čtení.
- Čtení vět dvakrát i vícekrát, učení vět zпамěti. Pozor! Toto cvičení musí mít formy hry či soutěže, nejde o drill.

Působení na psychiku jedince s cílem naučit se s poruchou žít, utváření adekvátního konceptu sebe samého

Porucha nesmí být stále zdůrazňována jako něco, čím se dítě vyděluje z kolektivu, je to přece pouze parciální nedostatek, který sice negativně ovlivňuje školní výsledky, na druhé straně však i s poruchou lze prožít plnohodnotný život.

Je nezbytně nutné, aby se dětem se SPU dostávalo nejen reedukační péče, ale též psychické podpory, která směřuje k utváření přiměřeného sebevědomí, sebehodnocení a ke zdravému psychickému vývoji. (Zelinková, O.; 2003; str. 77)

11.3 Nejčastější chyby při reedukaci

- Hubování, vyčítání, vymáhání slibů, že se zlepší. Ještě horší jsou urážky, nadávky, zdůrazňování úspěchů staršího sourozence, kamaráda ze sousedství. Vedou k pocitům méněcennosti, k zatvrzelosti, lítosti, popř. až negativnímu vztahu k úspěšnějším.
- Každodenní úmorné psaní diktátů stále stejným způsobem. Dítě je píše bez zájmu, bez soustředění, hádá, chyby se velmi často opakují.
- Každodenní opakované čtení textů, které jsou příliš náročné, a jejich klopotné hláskování nebo slabikování vyžaduje příliš mnoho úsilí. To vede k prohloubení nechuti ke čtení.
- Nesprávné postupy při učení se naukovým předmětům. Například jeden z rodičů předčítá větu po větě a dítě se vše učí z paměti bez pochopení a bez souvislostí. Při ověřování vědomostí ve škole potom stačí jinak položená otázka a dítě ji neumí zodpovědět.
- Stále podivování se a povzdechy nad tím, že něco neumí. „Vždyť ses to učil, jak to, že to zase nevíš.“ Pokud se dítě učilo a neumí, musíme hledat příčinu. Učil se špatně, bez pochopení, učivo nebylo dostatečně opakováno a upevněno. Jednou z příčin tohoto stavu může být porucha procesu automatizace.
- Nerespektování specifických obtíží, které souvisejí s poruchou. Například záměny písmen, chyby související s nedostatečným sluchovým vnímáním, obtíže ve vyjadřování, snížený jazykový cit (nevnímá rozdíl mezi vyjádření bratrovy boty a dal boty bratrovi) a další.
- Odpírání chvály, „aby nezpychl a více se snažil“. (Zelinková, O.; 2003; str. 78–79)

2. PRÁCE V PRÁVNÍM VÝCHOVĚ

2.1. Právní výchova a právo

PRAKTICKÁ ČÁST

1. CÍL

Cílem mé diplomové práce je zjistit možnosti integrace dětí se specifickou poruchou učení v běžné třídě na základní škole.

2. POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

2.1 Základní údaje o škole

Název a adresa školy: Základní škola a Mateřská škola v okrese Břeclav

Zřizovatel školy: Město Břeclav

Součástí školy: Základní škola

Školní jídelna

Školní družina (provoz 6.00 – 16.00 hod.)

Mateřská škola Tyršův sad 3

Výdejna stravy v MŠ

Vybavení školy: víceúčelová hala (sloužící jako tělocvična), volejbalové a basketbalové hřiště, doskočiště; dílny; počítačová a jazyková učebna.

Spolupráce s pedagogickým centrem – pracovníci navštěvují akce vzdělávacího centra, zvláště kroužky. Většina je pořádána v Brně (časová i finanční náročnost).

Mezinárodní spolupráce – ZŠ má 50 let navázány družební vztahy se slovenskou školou - Kuchyňa. Každoroční setkání pracovníků se letos neuskutečnilo.

Péče o zaostávající žáky – na základě doporučení PPP jsou po dohodě s rodiči žáci zařazeni do dyslektických kroužků. Na základě doporučení ped. centra Brno byl 1 žák integrován. Byla umožněna účast matky v hodinách matematiky. Žák intenzivně pracoval s asistentkou v rozsahu 6 hod. týdně.

Péče o talentované žáky – talentovaní žáci se zúčastňují soutěží a olympiád.

Akce pro žáky – lyžařský kurz – 7. tř., školní výlety, exkurze, příměstský tábor o hlavních prázdninách, akce školní mléko nebo mléčné výrobky, školní akademie, plavání 2. a 3. třída, sběr odpadových surovin, škola v přírodě na Nekoři.

Nepovinné předměty: pohybové hry, zájmová Tv, pohybová výchova, sborový zpěv, včelařský kroužek. V průběhu roku bylo nutno z finančních důvodů jejich hodinovou dotaci zkrátit na polovinu, nebo je převést na kroužky.

Školní sportovní klub vyvíjel činnost v rámci nepovinných předmětů a sportovní akce v soutěžích pořádaných jinými subjekty.

2.2 Učitelský sbor na prvním stupni

Třídní učitelka 1. třídy, zároveň výchovná poradkyně, která vede dyslektický kroužek, vystudovala PF, obor „mateřská škola“ na UP v Olomouci a poté v rámci projektu celoživotní vzdělávání, obor „výchovné poradenství“ na MU v Brně. 20 let pracovala v MŠ a 13 let působí na této základní škole.

Třídní učitelka 2. třídy je důchodkyně. Vystudovala „vychovatelství“ ve Znojmě. Ve školství působí 10 let. Vede místní folklorní kroužek: „Charvatčánek“.

Třídní učitelka 3. třídy učí teprve prvním rokem. Vystudovala „vychovatelství“ v Praze a jako vychovatelka působila 15 let ve školní družině na zdejší škole. Letos se hlásí na MU v Brně - dálkové studium, obor „učitelství pro 1. stupeň“.

Třídní učitel 4. třídy je jediným aprobovaným kantorem – vystudoval „učitelství pro 1. stupeň“ v Brně a 26 let učí na zdejší škole.

Třídní učitelka 5. třídy vystudovala učitelství pro 2. stupeň aprobace „tělesná výchova – zeměpis“. Na zdejší škole učí 24 let.

2.3 Charakteristika 3. třídy

Jde o třídu, kde převládají chlapci – 16 chlapců a 3 děvčata. Děti jsou živé, bojovné (vzhledem k počtu chlapců) – kluci se „požďuchují“ téměř každou přestávku. Jsou velmi aktivní, stále se hlásí a chtějí odpovídat. Tvoří dobrý kolektiv, v kterém není nikdo vyčleněn („outsider“) ani nikdo více preferován („hvězda“). Dovedou si pomoci v jakýchkoli situacích a ochotně si pomáhají navzájem.

Díky organizačním změnám dostaly v letošním školním roce novou paní učitelku, která musela řešit spoustu nedostatků v dosavadním vedení žáků. Žáci během prvních dvou let psali pouze do pracovních sešitů. Dle slov výchovné poradkyně byli vedeni poměrně hravou formou, ale učivo nebylo dostatečně procvičeno a upevněno. Což se projevuje při každém novém učivu, kdy mají stavět již na tom, co se naučili (měli naučit) v předchozích ročnících. Nemají upevněné základní návyky a dovednosti – např. správné sezení při psaní, správné držení psacího náčiní; psaní velkých písmen na začátku věty a u vlastních jmen, nejsou

zvyklí zkontrolovat si, co napsali nebo vypočítali – téměř všem chybí háčky, čárky nebo dělají chyby z nepozornosti.

Nová paní učitelka, vzhledem k tomu že učí teprve prvním rokem, měla velmi ztíženou pozici. Zavedla dětem školní sešity do matematiky a jazyka českého, aby více psali, protože nebyli schopní napsat souvislou větu. Bohužel nedbá na úpravu těchto sešitů, a tak hlavně v matematice je těžké zjistit, co vlastně měl žák udělat. A především chlapci, kteří mají diagnostikovány SPU, mají velké problémy. P. uč. musí dohánět a pořádně procvičit látku, kterou už mají znát. Jako největší problém vidím to, že nevede děti k tomu, aby samostatně přemýšlely. Všechno jim nadiktuje nebo ukáže. Dost často se stává, že mají něco vypočítané sice dobře, ale vůbec neví, co to vlastně vypočítaly. Neumí okomentovat jednotlivé kroky postupu. V jazyce českém je situace malinko lepší. Ve čtení nejsou důsledně vedeni k intonaci.

V této třídě je pět chlapců, kteří mají diagnostikovány SPU. Jejich kazuistiky najdete dále. P. uč. se snaží vyjít jim vstříc. Jejich práci hodnotí s ohledem na jejich potíže, kontroluje jejich samostatnou práci v sešitě a pomáhá jim. Někteří potřebují každé zadání zopakovat a zkusit spolu s p. uč. Diktáty ani jiná cvičení jim nezkracuje, protože se tím většinou rozptyluje jejich pozornost – nejsou naučení využít tento čas pro kontrolu své práce. P. uč. jim poskytuje dostatek času na práci, ale oni se většinou snaží ji co nejdříve odevzdat. Je-li to potřeba, zůstává s nimi po vyučování a dovysvětluje látku.

2.4 Charakteristika rodinného prostředí

Chlapci pochází z úplných rodin a ani jeden z nich není jedináčkem. U dvou starších sourozenců byly také diagnostikovány SPU.

Vzdělání a zaměstnání rodičů: Jedna maminka má středoškolské vzdělání, ostatní absolvovali učňovské obory. Nikdo z rodičů není veden na úřadu práce ani nezaměstnaný - jedna maminka je na mateřské dovolené, ostatní jsou zaměstnaní většinou v oboru, jedni rodiče podnikají. Rodiny jsou dobře situované a sociální zázemí je také v pořádku.

Všichni rodiče se zajímají o prospěch svých dětí. Snaží se spolupracovat jak s třídní učitelkou tak s výchovnou poradkyní, která vede děti v dyslektickém kroužku.

2.5 Práce v dyslektickém kroužku

Kantorka si svolala všechny rodiče, aby jim poradila, jak s dětmi pracovat. Předvedla jim ukázkovou hodinu v dyslektickém kroužku.

Doporučila jim, aby:

- si stanovili denní režim,
- pracovali v kratších intervalech proložených oddechem
- pracovali soustavně a v klidu
- využívali vycházek nebo výletů k opakování a upevňování učiva hravou formou
- nepřetěžovali, nekřičeli, neučili se s dětmi hodinu až dvě v kuse

Motto, kterým se řídí p. uč.: „Jestliže keš přeskočit potok, tak musíš nejdříve nacvičit správný odraz a pak můžeš skočit“

⇒ Vede rodiče k tomu, aby se zamysleli nad tím, co jejich dětem pomůže – zda úlevy a nebo soustavná, systematická a důsledná práce. A také aby si rozhodli, jestli je pro ně důležitější mít umyté nádobí a utřený prach nebo spokojené dítě. „Škola mu může pomoci, ale je potřeba, aby Vy jste pomohli také, protože Vaše dítě musí pracovat dvakrát tolik.“

Náprava SPU probíhá jednou týdně 20 minut (všech pět chlapců najednou – z finančních důvodů). Děti mají pracovní sešity určené pro nápravu SPU, do kterých pracují samostatně nebo pod vedením kantorky. Dále procvičují grafomotoriku, prostorovou orientaci (PLO), nacvičují správné čtení. Vytleskávají, vytřukávají, hrají na tělo nebo různé hry se slovy. Kantorka spolupracuje s třídní učitelkou ⇒ zaměřuje se na procvičení látky, kterou právě probírají a dělá jim problémy. Také se ptá dětí, zda chtějí něco vysvětlit.

Používá tyto pomůcky - měkké / tvrdé kostky, kostky se slovy, různé tabulky, bzučák, trojhranné tužky a vlastní materiál.

Jako problém vidí nedostatek času a také šablonovité vyšetření PPP, které mnohdy neodpovídá potřebám těchto dětí.

3. METODY PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÉ DIAGNOSTIKY

3.1 Přehled metod

I. Klinické metody

- 1. pozorování**
- 2. rozhovor**
- 3. anamnéza**
- 4. analýza spontánních produktů**

II. Testové metody

A. Výkonové testy

- 1. testy inteligence**
 - a) jednodimenzionální testy inteligence*
 - b) komplexní testy inteligence*
- 2. testy speciálních schopností a jednotlivých psychických funkcí**
 - a) testy paměti*
 - b) zkoušky kreativity*
 - c) zkoušky parciálních a kombinovaných schopností*
 - d) testy technických schopností*
 - e) zkoušky verbálních a matematických schopností*
 - f) testy uměleckých schopností*
 - g) testy organicity*
- 3. testy vědomostí**

B. Testy osobnosti

- 1. projektivní testy (vycházejí z předpokladu externalizace chování)**
 - a) verbální*
 - b) grafické*
 - c) manipulační*

2. objektivní testy osobnosti (více závisí na vnějším chování a výkonech, které jsou pozorovatelem interpretovány)

3. dotazníky

a) jednorozměrné

b) vícerozměrné

4. posuzovací stupnice

a) sebesposuzovací

b) "objektivní" posuzovací stupnice

III. Přístrojové metody

(Dvořáková, M.; ČB 2000; str. 38)

3.2 Popis vybraných metod

Pro svou práci jsem z těchto metod použila pozorování, rozhovor a anamnézu, z nichž jsem později vytvořila kazuistiky vybraných žáků.

3.2.1 Pozorování

je základním způsobem sledování nějakého děje, situace nebo projevů určitého člověka. Bývá přirozené, všímáme-li si projevů žáka či jevů ve třídě tak, jak se vyskytují v běžných životních situacích. V případě záměrně navozené situace pak hovoříme o pozorování navozeném, řízeném. Mívá podobu pozorování orientačního, vyvolaného zvláštní či nápadnou situací ve třídě. Účinnější a cennější je pozorování systematické, které je předem promyšleno a připraveno podle určitého programu. Učitel může sledovat žáka z hlediska všech pozorovatelných jevů osobnosti (celostní pozorování), lze se však zaměřit na určitou část, např. pozornost, jemnou motoriku při psaní a kreslení, úroveň řeči, zacházení s věcmi apod. V tomto případě jde o pozorování konkrétnější, tedy speciální.

Individuální pozorování se týká jednoho žáka, sleduje-li učitel třídu nebo jinou sociální skupinu, jde o pozorování skupinové. (Dvořáková, M.; 2000; str. 39)

3.2.2 Rozhovor

patří mezi nejužívanější, ale také nejobtížnější diagnostické metody. Rozhovorem lze získat informace o vnitřním světě žáka, o jeho názorech, postojích, obavách i přáních, o jeho zájmech i osobních zkušenostech a prožitcích.

Rozhovor mívá podobu, rozhovoru volného, kdy žák hovoří na dané téma spontánně; v případě, kdy učitel vede žáka záměrně volenými otázkami hovoříme o rozhovoru řízeném. Ten může mít variantu standardizovaného rozhovoru (postup podle předem vypracovaného schématu, otázky předkládány v přesném sledu), či částečně standardizovaného rozhovoru (cíl je pevně stanoven, ale vedení rozhovoru je volnější).

Ve školních podmínkách může učitel použít různých forem rozhovoru, což je:

a) rozhovor diagnostický

Jeho prostřednictvím získáváme informace o žákových názorech, přáních, motivech, o jeho zkušenostech apod. Diagnostický rozhovor má funkci orientační (zjišťujeme příčiny nějakého jevu, např. záškoláctví) a funkci verifikační (rozhovorem ověřujeme výsledek získaný jinou diagnostickou metodou, např. žák v rozhovoru zdůvodňuje svůj neúspěch v kontrolní písemné práci z českého jazyka).

b) rozhovor výzkumný

Tato forma rozhovoru slouží obvykle ke zjištění otázek nebo problémů obecnějšího rázu. Učitel může takto např. zkoumat účinnost nové učební metody či didaktického prostředku, názory žáků na klasifikaci známkami a slovním hodnocením apod.

c) rozhovor výchovný

Cílem tohoto rozhovoru bývá snaha po dosažení pozitivní změny v chování žáka či v jeho učebních výsledcích. Rozhovor je zde tedy chápán jako výchovných prostředek.

Doporučuje se, aby rozhovor začínal otázkami obecnějšími a vzhledem k tématu neutrálními. Teprve pak lze přejít k otázkám podrobnějším. Ty mohou mít podobu:

1. rozhodovací otázky, tj. v otázce je úplné znění problému
2. alternativní otázky, tj. je nabízena jedna ze dvou možností

3. doplňovací otázky

4. vybízející otázky, tj. otázky široké, umožňující volné odpovědi

Při vedení rozhovoru je třeba uvědomit si, zda nejednáme příliš autoritativně či přehnaně kamarádsky. Častou chybou bývá i nepřesná formulace otázek, kladení otázek sugestivních, otázky pokládáné v rychlém sledu a ve spěchu. (Dvořáková, M.; 2000; str. 39 – 41)

3.2.3 anamnestické metody

jsou založeny na zjišťování údajů z minulosti jedince a objevování těch údajů, které jsou důležité pro poznání osobnosti a pro vysvětlení současného stavu. Anamnestické údaje se získávají zpravidla řízeným rozhovorem, ale také písemným dotazováním. Pro svou diagnostickou činnost učitel někdy musí provádět:

a) rodinnou anamnézu (tj. některé významné okolnosti z rodinných poměrů žáka, např. úplnost - neúplnost rodiny, sourozenci a vztahy mezi nimi, výchovné a emocionální klima v rodině, ekonomická situace, hodnotový systém rodiny, eventuálně náznak abnormálních jevů)

b) anamnézu žáka (obsahuje data a údaje o vývoji sledovaného jedince, např. možné zvláštnosti psychomotorického vývoje, vývoje řeči a sociálních vztahů; anamnestické údaje týkající se chorob a nemocí zjišťuje a hodnotí lékař, učitele zajímá předchozí prospěch žáka, jeho zájmy, učební návyky aj.)

c) anamnézu sociálního prostředí (vztahy příbuzných a spolužáků k žákovi, s kým se žák stýká v době mimo vyučování, jak se chová ke spolužákům a učitelům, úroveň jeho kooperace, zda se žák straní od ostatních apod.)

V anamnestických údajích jsou někdy rozlišována "tvrdá" fakta (mají objektivní platnost a jsou ověřitelná) a "měkká" (podléhají subjektivnímu zkreslení).

Anamnestická data o žákovi lze získat od osob, které ho znají, tedy rodičů (od každého zvlášť!), příbuzných, učitelů, vychovatelů, lékaře, sociální pracovníce apod. Zdrojem informací může být žák sám (ať ústním či písemným vyjádřením). Je třeba zdůraznit, že tato metoda je používána pouze u žáků, kteří mají nějaké vzdělávací či výchovné obtíže. (Dvořáková, M.; 2000; str. 42 -43)

3.3 Kazuistika

Případová studie neboli kazuistika je způsob práce s jednotlivým případem, kdy si přehledně, podle předem daného schématu, uspořádáme všechna fakty, která jsou nám o případu známa a následně je analyzujeme. Metoda umožňuje postihnout některé souvislosti, které nejsou na první pohled zjevné a tak hlouběji pochopit celý případ. To pak vede ke zvolení adekvátního přístupu k řešení celého případu.

Kazuistická studie umožňuje:

- a) zařazení případu do obecnějšího rámce informací o problémech, které se v případě vyskytují;
- b) interpretaci zjištěných příznaků daného případu a jejich vzájemných souvislostí;
- c) diagnostickou rozvahu a stanovení případných dalších nutných informací pro plné pochopení případu;
- d) hledání možností řešení a intervence pomocí odkazů na podobné případy, v závislosti na konkrétní podobě daného případu a s využitím zkušeností vlastních i ostatních kolegů.
- e) Získání žádoucího odstupu pro objektivní posouzení celého případu. Pohled jakoby zvenčí často umožní objevit řešení, jejichž možnost si zevnitř případu ani neuvědomujeme. (Hadj Moussová, Z.; 2001; úvod)

3.3.1 Osnova kazuistiky

1) uvedení případu, krátká charakteristika současných obtíží (není třeba uvádět jméno dítěte, pouze pohlaví a věk)

2) anamnéza

a) rodinná anamnéza

- rodiče: vzdělání, přibližný věk, stav, případné problémy
- sourozenci: počet, pohlaví, věk, případné problémy
- další důležité údaje podle okolností

b) osobní anamnéza dítěte:

- průběh těhotenství a porodu
- průběh vývoje – psychomotorický vývoj, řeč, případné úrazy či nemoci

- školní vývoj – jesle, MŠ, nástup do školy (zralost – odklad)
- adaptace ve školních zařízeních, prospěch, případné problémy

3) Současný stav dítěte

4) Problémy dítěte

- popis současných obtíží, jejich počátek a vývoj
- diagnostické údaje: vyšetření v poradně, vl. pozorování či vyšetření
- relevantní data ze školy a od rodičů

5) Analýza případu

- předpokládané či doložené příčiny problémů
- souvislosti mezi zjištěnými daty, interpretace dat

6) Návrh intervence

- popis již provedených intervencí ve škole, psycholog v poradně
- návrh možných řešení situace (u dítěte, v rodině, ve škole)

(Hadj Moussová, Z.; 2001; str. 11)

3.3.2 Vypracování případové studie (kazuistiky)

3.3.2.1 Data, se kterými pracujeme:

Všechna žádoucí data nelze vždy zjistit, pro poučeného diagnostika přesto může být významné i to, že je nelze zjistit a především pak, proč je nelze zjistit. Je užitečné uvědomit si možný význam toho, že některá data jsou neúplná či zkreslená.

V současné době bylo na mnoha školách upuštěno od vedení podrobné dokumentace dítěte a řada údajů, které dříve škola od rodičů získávala, je v současné době považována za soukromá data, na které škola nemá právo. Tak se například někdy výchovný poradce či učitel jen náhodou dozví, že rodiče dítěte, jehož prospěch se náhle zhoršil, se nedávno rozvedli. V některých případech je obtížné zjistit i zaměstnání rodičů.

Jiným případem nedostatku informací je situace, kdy si rodiče nepamatují žádané údaje (např. počáteční psychomotorický vývoj dítěte, nástup řeči apod.).

Na úvod případové studie je vhodné krátce uvést případ například krátkou charakteristikou současných obtíží dítěte. Neuvádíme osobní data (příjmení, bydliště apod.), stačí uvést pouze pohlaví a věk dítěte, případně typ školy a postupný ročník, který navštěvuje. Bývá užitečné uvést jméno dítěte, tím je charakterizováno pohlaví a nadále nemusíme o dítěti hovořit neosobně, ale i v další mm textu o něm vypovídat jako o určité konkrétní osobě.

Anamnéza je základní součástí kazuistiky. Anamnéza znamená vlastně souhrn informací, které nám poskytují různé zdroje ve vztahu k historii daného případu. V anamnéze sledujeme vývoj dítěte v jeho rodinném, případně i školním prostředí, všímáme si vývoje jeho obtíží. Velmi často nacházíme v anamnéze odpověď na otázku pro příčinách aktuálních problémů dítěte.

Co zjišťujeme o rodině:

- základní charakteristiky konkrétní rodiny, výchovný styl a vztah k dítěti
- vzájemné působení rodiny a školy i problémy komunikace mezi školou a rodinou

Co zjišťujeme o dítěti:

Kromě vývoje dítěte i jeho obtíží, o kterých mluvíme podrobněji níže, si všímáme charakteristik osobnosti dítěte, např. jak dítě reaguje na překážky jaký je jeho vztah k jeho sociálnímu prostředí i ke škole, vztah ke vzdělání, motivace, temperament apod.

3.3.2.2 Anamnéza

Základem anamnézy dítěte je rodinná anamnéza. Rodinné prostředí dítěte je základním sociálním prostředím, ve kterém vyrůstalo, kde se formovala jeho osobnost.

Otázky kladené v rodinné anamnéze a jejich význam:

Rodina dítěte

Zjišťujeme především, jestli má dítě oba rodiče, žije-li v úplné rodině, v rodině tzv. rekonstruované, tj. s jedním rodičem vlastním (biologickým) a druhým nevlastním (novým partnerem biologického rodiče) nebo v rodině neúplné, pouze s jedním rodičem.

Velice důležitá je harmoničnost rodinného prostředí dítěte, vztahy mezi rodiči i jejich vztah k dítěti.

V případě, že se původní rodina dítěte rozpadla, je důležité vědět, kdy k rozvodu došlo (tj. jaký byl v té době věk dítěte), jak rozvod probíhal (zpravidla jde o to, co mu předcházelo, jaká byla v rodině atmosféra), jak na to dítě reagovalo, kdy se v rodině objevil nový partner a jak ho dítě přijalo. Důležité v tomto případě může také být, jaké jsou vztahy dítěte s biologickým rodičem, který rodinu opustil, a jak je prožívá.

Děti se zpravidla mnohem lépe vyrovnávají s úmrtím jednoho z rodičů než s rozvodem. Dalším důležitým faktorem je to, jestli žije dítě s matkou či s otcem. (Z výzkumů je známo, že děti, žijící pouze s matkou, častěji vykazují poruchy chování, děti žijící pouze s otcem pak častěji trpí neurotickými problémy.)

Rodiče

U obou rodičů zjišťujeme v nejvyšší dosažené vzdělání. Tato informace nám charakterizuje pravděpodobnou socioekonomickou úroveň rodiny. Nejedná se pouze o to, jaké zaměstnání rodičům jejich vzdělání umožňuje získat, což pak ovlivňuje úroveň příjmů, které má rodina k dispozici. Vzdělání rodičů ovlivňuje také úroveň rodinné komunikace, převážné zájmové i hodnotové zaměření rodiny i vztah rodičů ke škole a školnímu vzdělání i kulturní a intelektuální klima rodiny, které následně ovlivňují dítě. (Je známým faktem, že školní úspěšnost dítěte je přímo závislá na úrovni vzdělání matky – otec zde, zdá se, nehraje tak důležitou roli.)

Pro nás není důležité vědět přesně, kolik rodičům je, jde spíše o to, jsou-li přiměřeně staří na to, aby měli dítě ve věku našeho klienta.

Případné problémy – alkoholismus, kriminální chování, výrazná agresivita či hrubost v chování, duševní či jiné choroby apod.

Způsob komunikace v rodině výrazně ovlivňuje vývoj dítěte (zvláště rozvoj poznávacích procesů). Je proto užitečné všimnout si např. při rozhovoru s rodiči, jakým způsobem se vyjadřují.

Sourozenci

Součástí rodiny dítěte jsou také sourozenci. Zde nás zajímá jejich počet, pohlaví a věk, stejně jako případné problémy.

Dítě z početné rodiny je zpravidla více schopno obstát v sociálních vztazích s vrstevníky, na druhou stranu může být zvyklé prosazovat se násilím ve velkém

počtu sourozenců a tyto návyky může přenášet i do třídy. Jde-li o jedináčka nebo o dítě, které má dva či více podstatně starších sourozenců, situace je naopak prakticky stejná, tyto děti jsou zvyklé na soustředěnou pozornost rodičů (případně i starších sourozenců) a to se projevuje na jejich chování ve vrstevnické skupině.

Další členové rodiny

V rodině mohou být ještě další členové, nejčastěji prarodiče, ale může se jednat i o jiné – např. nevlastní sourozence dětí jednoho z rodičů z předchozího manželství, příbuzných rodičů apod.

3.3.2.2.1 Osobní anamnéza dítěte

Ne všechna data se nám podaří zjistit případně, že ne všechny data je nutné zjišťovat. například okolnosti porodu dítěte mohou být významné v případě podezření na vrozené postižení (např. v případě specifických poruch učení), nejsou však důležitá, jsou-li problémy dítěte způsobeny aktuálním rozvodem rodičů. Nejde jen o to, co dítě prožilo, ale i jak to prožívalo.

Popis průběhu těhotenství a porodu dítěte je základní informací, zvláště, jak bylo řečeno, při podezření na množné prenatální či perinatální faktory v problému dítěte.

Informace o průběhu vývoje v prvních letech života dítěte přináší velmi důležité údaje o základní dynamice vývoje, ze kterých můžeme usuzovat na případné zdroje současných problémů. Zvláště je z tohoto hlediska důležitý psychomotorický vývoj, vývoj řeči (nástup jednotlivých fází) a případné úrazy či nemoci, které by mohly vývoj komplikovat. V úvahu samozřejmě bereme všechny typy postižení (smyslové, tělesné, mentální, ale i závažné choroby jako např. diabetes, epilepsie apod.).

Další součástí osobní anamnézy dítěte je popis jeho školního vývoje. Ptáme se, jestli dítě navštěvovalo jesle, mateřskou školu, jak a kdy nastoupilo do základní školy. Zde jsou důležité informace o tom, jak probíhala adaptace na nová školská zařízení, byla-li u dítěte zjišťována školní zralost a mělo-li případně odklad školní docházky a z jakých důvodů. Z dalšího nás pak zajímá prospěch a případné problémy v kterékoliv fázi školního vývoje.

Dozvíme-li se, že dítě bylo v jeslích od nejútlejšího věku, můžeme se ptát proč, při tříleté mateřské dovolené je to dnes už poměrně neobvyklé. Znamená to,

že matka byla v takové finanční situaci, že to bylo pro ni jediné řešení, nebo to bylo proto, že dávala přednost své profesionální kariéře? Tak se nepřímou dozvídáme i o situaci rodiny, vztahu k dítěti a kvalitě rodinné péče. Volbou alternativních předškolních a školních zařízení zase rodiče vypovídají o svých postojích a hodnotách (např. výhradně křesťanské školy), aniž bychom se na ně museli přímo ptát. Problémy v adaptaci vypovídají zase spíše o dítěti, např. o jeho emocionální zranitelnosti, případně o snížené přizpůsobivosti apod. Vývoj prospěchu je vhodné dát do souvislosti s vývojem dítěte obecně, případně s vývojem rodiny. Zjistíme-li například, že v určitém období došlo u dítěte k náhlému výraznému zhoršení prospěchu, je důležité vědět, jestli to bylo v souvislosti se změnou učitele, nástupem nových předmětů, změnou školy, onemocněním nebo problémy v rodině (např. rozvod) a jak se to dále vyvíjelo (zda došlo ke zlepšení nebo prospěch už zůstal na horší úrovni).

Závěrem osobní anamnézy dítěte popíšeme současný stav dítěte. Aktuální stav můžeme zachytit tak, jak se o něm dozvídáme ze zpráv našich respondentů i z vlastního pozorování.

3.3.2.3 Problémy dítěte

Snažíme se zachytit jejich počátek a vývoj – zde se opíráme o anamnézu. Při popisu současných obtíží dítěte vycházíme rovněž z diagnostických údajů. Mohou to být výsledky vyšetření v poradně, vlastní pozorování či vyšetření, výsledky rozhovoru s dítětem či relevantní data ze školy – hodnocení dítěte jeho učitelem, prospěch či jiné výsledky jeho školní práce (slohy, výkresy apod.). V případě podezření na somatické příčiny obtíží či u dětí postižených je prospěšná i konzultace se speciálním pedagogem či s lékařem (při respektování lékařského tajemství).

3.3.2.4 Analýza případu

Na základě analýzy anamnézy i diagnostických údajů vyvozujeme předpokládané či doložené příčiny problémů. V některých případech nás předpoklad možných příčin vede zpět k dalšímu šetření, k nutnosti rozšíření informací, protože se nám otevírá jiná možnost interpretace, kterou je nutné ověřit. Druhým krokem je pak hledání významu informací, které jsme získali a jejich vnitřních souvislostí.

Výsledek analýzy nám pak umožní vyvodit závěry, které jsou podkladem pro návrh možných opatření a intervencí.

3.3.2.5 Návrhy na opatření

Posledním krokem, kterým případovou studii uzavíráme, je návrh opatření, která je nutno udělat.

Prvním krokem, který již v určitém smyslu máme v této fázi práce za sebou, je přehled již provedených intervencí.

Po analýze toho, co už bylo vykonáno, a případných příčin selhání, měli bychom navrhnout nová řešení. Vycházíme při tom z celé úvahy nad případem, bereme v úvahu charakteristiky popisovaného dítěte i jeho rodiny a jeho situaci ve škole. (*Hadj Moussová, Z.; 2001; str. 1 – 9*)

4. VLASTNÍ KAZUISTIKY

4.1 Kazuistika č. 1

MICHAL – žák 3. tř. ZŠ; 9,4 let

Anamnéza:

Michal vyrůstá jako mladší ze dvou bratrů v úplné rodině. Tatínek i maminka jsou vyučení kuchaři a v daném oboru také oba pracují. Martin, Michalův starší bratr, navštěvuje 7. tř. na téže ZŠ. Martin je v evidenci PPP od května 2001 (ve 2. tř.) pro SPU a syndrom ADHD. Z posledního vyšetření PPP (25. 11. 2004) vyplývá, že jde o chlapce s intelektovými předpoklady v pásmu lehkého nadprůměru, u kterého došlo ke kompenzaci specifických obtíží v oblasti čtení. V písemném projevu možnost potíží při vyšších nárocích na čas a úpravu. Osobnost Martina je aktivní, extrovertovaná, sociabilní. Susp. naznačen vývoj na bázi ADHD, tč. projevy chování dobře kultivovány výchovou, chlapec je živější, ale usměrnitelný. Dle tř. uč. je Martin ctižádostivý, samostatný, snaživý, odmítá zvýhodňování a úlevy, požadavky zvládá bez potíží, prospívá s vyznamenáním.

Raný psychomotorický vývoj u Michala byl v normě, lehce opožděn vývoj řeči, od 4 let v péči logopeda. MŠ od 4 let, adaptace bez obtíží. Michal je od května 2003 v péči PPP, kdy byl vyšetřen pro posouzení školní zralosti, s doporučením ročního odkladu školní docházky z důvodu nezralosti v oblasti pracovních předpokladů. Rodiče s odkladem nesouhlasili, chlapec byl zaškolen v řádném termínu.

Školní dotazník:

Obtíže v JČ – čtení – tiché předčítání (i několikrát) než řekne nahlas. Písemný projev těžkopádný, slova občas dohromady, sám vytvoří větu s obtížemi. Vynechává písmena. Někdy si nemůže vybavit, jak se písmeno píše.

O rok později stále obtíže v JČ - nutná dopomoc v plnění úkolů, nutné vysvětlování podané látky – postupně. Problém s tvořením vět. Krátkodobá soustředění, rychle se unaví. Hodný chlapec, rád pomáhá, je soutěživý.

Vyšetření PPP z prosince 2005

Michal je chlapec drobnějšího vzrůstu a dětského vzhledu. Verbálně se projevuje s mírným ostychem, ale komunikace mu nečiní potíže. Je snaživý, ochotný ke spolupráci, záleží mu na dobrém výsledku. Je však méně odolný vůči zátěži.

Globální intelektová výkonnost zjištěna aktuálně jako lehce podprůměrná, přičemž její struktura je nápadně nerovnoměrná (velký rozdíl mezi verbální a neverbální složkou, což poukazuje na možný terén LMD).

V písemném projevu lze pozorovat zřetelné zlepšení, písmo je poměrně úhledné, při toleranci pomalejšího tempa se chlapci daří dodržovat tvary jednotlivých písmen. Stále je však nepružné a pro chlapce motoricky namáhavé. Specifické chyby se stále občas vyskytují (potíže s ohraničováním slov, vynechávání interpunkce a samohlásek, záměny podobných grafémů), poměrně často se také objevují přepisy a škrty.

Čtení je slabší, činí chlapci potíže, čte tichým hlasem, těžkopádně, chybuje přiměřeně. Porozumění textu je negativně ovlivněno ztíženým procesem čtení - chlapec si nevybavuje téměř nic a sám dodává, že se mu to stává často.

Ze specifických zkoušek přetrvávají mírné potíže s artikulací u obtížnějších slov a výskyt specifických asimilací. Lateralita orientačně posouzena jako souhlasně pravostranná.

Pozorování:

Míša je nejmenší dítě ve třídě. Nějak výrazně se neprojevuje. Ve třídě je dobře situovaný, má spoustu kamarádů. Rád si povídá. Nedokáže se déle soustředit a není schopen pracovat samostatně. Většinou se mu musí zadání znovu vysvětlit a udělat s ním několik příkladů, ale ani to někdy nestačí. Pomáhá mu sousedka, ale bohužel tím, že mu nadiktuje správné výsledky nebo mu ukáže, jak to má být.

V pololetí měl Míša z jazyka českého a matematiky dvojku a z prvouky jedničku, v dubnu to vypadá, že se ve všech těchto předmětech o stupeň zhorší.

Míša má pěknou úpravu sešitů. Písmo je dobře čitelné, ale kostrbaté. Jde vidět, že je to pro něj náročná činnost. Chybí mu háčky, čárky, některá zájmena a předložky spojuje se slovy, vyjmenovaná slova vůbec nevnímá.

V matematice nestíhá, nemá dostatečně zafixované základní operace. Stále nechápe operaci dělení. Jakmile se něco přestane procvičovat, velmi brzy zapomíná.

Při čtení stále sleduje text, čte poměrně bez chyb ale pomalu. Delší slova slabikuje, zaměňuje „o“ za „e“ a sykavky. Pamatuje si základní informace (hlavní postavu, místo děje) a nebo informace z právě dočtené části. Snaží se odpovídat, ale sám by příběh nepřevyprávěl.

Mimo dyslektického kroužku navštěvuje ve škole sborový zpěv.

Maminka se mu hodně věnuje. Míša má vždy věci v pořádku. Chtěla by, aby měl samé jedničky, to však není možné. Míša na to prostě nemá. Tatínek přichází do školy často, někdy za Míšu řeší věci. Měl obavu, že se Míšovi budou spolužáci smát za vadu řeči. Jestliže se Míša dostane do stresové situace, dojde k jeho přetížení nebo je-li z něčeho křivě obviněn (spolužáky), začne se projevovat porucha řeči (zadrhávání, koktání) i agresivní až zákeřné chování nejenom ve škole, ale i doma. V té chvíli na něj platí: „Michale, uklidni se, pořádně se nadechni – několikrát. A teď mně to pověz.“ Za dobu své praxe jsem tohoto chování nebyla svědkem.

Závěry PPP:

Globální intelektová výkonnost aktuálně posouzena jako lehce podprůměrná, při výrazné nerovnoměrnosti jednotlivých složek, což naznačuje možný LMD terén,

Písemný projev je stále těžkopádný, nepružný, s občas se vyskytujícími specifickými chybami – t. č. hodnotím jako lehkou formu dysgrafie s dysortografií.

Čtenářské dovednosti jsou nadále podprůměrné, nesplňují však tč. kritéria pro dyslexii – hodnotím je jako legastenické.

Chlapec je méně odolný vůči stresu, snadno zneklidní, zvláště při časově limitovaných úkolech. Tak lze zdůvodnit poměrně časté neúspěchy např. v matematických pětiminutkách.

Doporučení PPP:

➤ Pokračovat v docházce do DK, kde je třeba nadále trénovat hlasité i tiché čtení s důrazem na porozumění textu, dále rozvíjet percepčně-motorické dovednosti, procvičovat psaní. Podporovat mluvený projev, pracovat na zdokonalení artikulace a odstranění specifických asimilací.

- V písemném projevu chlapce zohledňovat v souladu s MP MŠMT pro děti s SPU č. 13 711/2001-24. Akceptovat pomalejší tempo, umožnit dostatek času na následnou kontrolu chyb, nezhoršovat známku za neúhledné písmo a specifickou chybovost. Při výraznějším selhávání využívat alternativních způsobů ověřování znalostí (zkrácené diktáty, doplňovací cvičení, ústní ověřování gramatiky). Zohlednění pomalejšího tempa uplatňovat ve všech předmětech – při ověřování znalostí písemnou formou (např. v matematice).
- Při ústním zkoušení chlapce sugestivně zklidnit, nespěchat na odpověď. Vzhledem k výkonové labilitě umožnit chlapci při nárazovém selhání opravu známky.
- Oceňovat za každý úspěch a snahu, při neúspěchu povzbudit.

Opatření:

- Pokračovat v nápravě SPU v kroužku na ZŠ
- Individuální přístup ve třídě
- Soustavná a systematická domácí příprava na vyučování
- Rodiče byly již v 1. tř. seznámeni se způsobem domácí přípravy – pracovat s dítětem každý den (i o sobotách a nedělích!), střídat výuku s oddechem a dodržovat kratší časové intervaly
- Využívat motivaci k soustředění, k aktivní práci ⇒ lepší výkony
- Zaměřit se na kontrolu každé práce – vést postupně Michala k samostatné kontrole, nespolehat jen na pomoc dospělého
- Nešetřit pochvalou, oceněním ve škole a samozřejmě i doma
- Zohlednit pomalejší tempo a ověřovat si, že rozumí zadání (zda správně pochopil, co má dělat) – individuální přístup (vysvětlit jednotlivé úkony postupně)

Prognóza:

Bohužel v Michalově případě není „růžová“. Začne se to promítat již v letošních známkách z jazyka českého a matematiky. Vzhledem k jeho krátkodobé paměti (neschopnosti zafixovat, zautomatizovat), krátké době soustředění a pomalém tempu, bude mít čím dál větší obtíže.

Snažila bych se, co nejvíce rozvíjet kapacitu jeho paměti a stále opakovat základní informace (operace sčítání, odčítání, malou násobilku, velká písmena na začátku vět, tvrdé měkké souhlásky, vyjmenovaná slova...). Bude potřeba neustálé pomoci a úzké spolupráce mezi kantorem a rodiči. Soustavnou, cílevědomou, systematickou a důslednou prací připravovat Michala na školu, ale nezapomínat a plně respektovat jeho možnosti. V žádném případě nepřetěžovat, brát jej takového jaký je a jaké jsou jeho schopnosti. I nadále pokračovat v nápravě specifických poruch učení.

4.2 Kazuistika č. 2

PAVEL – žák 3. tř. ZŠ; 9,2 let

Anamnéza:

Pavlík vyrůstá jako prostřední dítě v úplné rodině. Tatínek je vyučený stolař a pracuje doma. Maminka je v současné době na mateřské dovolené s dvouletým Vašíkem. Veronika, starší Pavlova sestra, navštěvuje 4. tř. na téže ZŠ. Verča problémy s učením nemá, snad jen s přípravou – často zapomíná domácí úkoly.

Raný vývoj Pavlíka byl bez rizikových faktorů, psychomotorický vývoj bez nápadností. Docházka do MŠ s adaptačními obtížemi (utíkal). V předškolním věku vyšetřen u Dr. Navrátilové, která doporučila odklad školní docházky. Rodiči však odklad nebyl akceptován a hoch zahájil povinnou školní docházku v řádném termínu.

Během prvního pololetí v 1. třídě velmi často utíkal za matkou, „plakal“ – vynucoval si její pozornost, hraničilo to až z psychickým vydíráním. Od 1. tř. obtíže ve čtení a psaní, pro které žádala maminka vyšetření u spec. ped. - pí. Kopecké, susp. naznačen vývoj SPU.

Pája je lítostivý, svěhlavý, bez zájmu. Občas neochotný ke školní docházce i práci. Objevila se u něj žárlivost na starší sestru. Nedovedl se vyrovnat s tím, že se jí maminka víc věnuje, poněvadž právě nastoupila do 1. tř. Cítil se ostrčený. Projevuje se u něj citové strádání. Nedokázal se vyrovnat a pochopit příchod nového člena rodiny (Vašíka), protože byl dosud středem pozornosti.

Školní dotazník:

Špatné čtení, přetrvává tichý sklad. Písmo neupravené, pomalé, zlepšení psaní interpunkce.

Je velmi pomalý, nesoustředěný, neustálá nutná motivace pro práci. Chování je klidné, není agresivní.

Vyšetření PPP z dubna 2006

Vyšetření psychologa: Byly diagnostikovány specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie a dysgrafie na více čteném podkladě. Komplikací ve výuce je oslabení práceschopnosti ve smyslu pomalejšího pracovního tempa a lability pozornosti.

Vyšetření speciálního pedagoga: Počítá mechanicky, logický matematický úsudek je slabý. Přitom analogie slovní a obrázková byly na výborné úrovni. Rozklady čísel činí problémy již v první desítce (počítá na prstech po jedné a bylo zjištěno, že i na prstech si ukazoval špatně).

Na operace má slabší paměť, slabá je i paměť na viděná čísla (sluchově vnímaná čísla však zvládá velmi dobře, což potvrzuje i dobrý rytmus – čísla si pamatuje spíše rytmicky, dokáže zopakovat i delší řadu čísel aniž by si je představil).

Pozorování:

Pavlík má sportovní postavu a je i velmi sportovně nadaný (slézá horolezecké stěny, jezdí na snowboardu, hrál hokej) – ale nevěří si. Je potřeba jej hodně motivovat, v hodinách je velmi pasivní, tváří se jako by šlo všechno mimo něj. Často si hraje a samostatně nepracuje (čeká až se mu p. uč. bude věnovat). O přestávkách se zapojuje do dění ve třídě. Působí na mě, že je sám uprostřed kamarádů.

V pololetí tohoto školního roku měl z jazyka českého a prvouky dvojky a z matematiky trojku. V dubnu to vypadá, že mu tyto známky zůstanou.

Pavlovo písmo je na první pohled nečitelné. Když si zvyknete na roztažená písmena, nedotažené tvary a zvětšené detaily některých písmen, je písemný projev celkem dobře čitelný. Horší jsou poslední věty v textu, který neznáte, kdy nevíte, co tam máte hledat za písmenka. Dost často spojuje zájmena a předložky se slovy. Přidává nebo ubírá písmena, někdy si není jistý, jak se písmeno píše. Háčky, čárky chybí občas, někdy také přebývají. I/y v podstatě nevnímá, ani začátky a konce vět.

Ve čtení většinou neví, kde se čte, i když to vypadá, že text sleduje. Čte pomalu a s velkým množstvím chyb (téměř každé druhé slovo). Dost často začne špatně číst druhou slabiku, sám se hned opraví – přečte slovo znovu od začátku. Někdy slabikuje delší slova a nebo skončí v půlce slova. Čte bez intonace. Na otázky z textu se snaží odpovídat, ale většinou neví.

Pavlík dost často zapomíná pomůcky a domácí úkoly. Jeho příprava je velmi nesystematická a nedůsledná. Je okamžitě poznat, kdy se mu maminka věnuje a kdy ne.

Závěry PPP:

Rozumové schopnosti žáka jsou v souhrnu průměrné. Byly diagnostikovány specifické poruchy učení: dysgrafie, dyslexie, dysortografie a dyskalkulie. Pro žáka by bylo nejvhodnějším řešením přearažení do dyslektické třídy. Protože to však není možné, navrhuje individuální integraci v běžné třídě jeho kmenové školy.

Podle legislativy platné od 1. 1. 2005 se jedná o žáka se zdravotním postižením dle § 16 školského zákona, u kterého nově navrhuje zařazení do režimu speciálního vzdělávání. Integrace je platná prozatím na jeden školní rok – do 31. 8. 2007

Doporučení PPP:

Doporučení pro školní práci v hodinách:

- nestresovat, časově zvýhodňovat, zkracovat
- vzhledem ke zvýšené unavitelnosti, oscilaci pozornosti je vhodné tolerovat žákův neklid v lavici, dělat přestávky, střídát druh činností, zaměstnávat žáka různými oddechovými úkoly (rozdat sešity, smazat tabuli atd.) a operativně volit dobu zkoušení (aktuálně ke stavu)
- pracovat více podle základních vzorců
- pracovat s vizuálními oporami (návod. vzory, tabulky; číselné osy, tabulky násobků)
- pracovat podle předem připravených témat (předem jako domácí úkol)
- je možno vypouštět z osnov některá témata - žák si procvičuje ve speciálně připravených úkolech stále základní témata - pracuje tedy na jiných zadáních, než ostatní spolužáci (! nutno přesně stanovit a vymezit v IVP)
- při klasifikaci a hodnocení vycházet z toho, co žák zvládl vypracovat, postupovat po částech, hodnotit jednotlivé kroky, nejen výsledek
- volit různé možnosti hodnocení

- při plnění samostatných úkolů dát častěji zpětnou vazbu, zda žák zvolil správný postup, případně napomoci ke správnému řešení
- preferovat ústní zkoušení před písemným ve všech předmětech
- zohledňovat uvedené poruchy ve všech předmětech, což je vhodné zohlednit i při klasifikaci
- pracovat s názornými konkrétními pomůckami
- povolit používat tabulku násobků / kalkulátor pro základní výpočty možný prozatím jen při písemné práci
- počítání neomezovat časovými limity, nejsou vhodné tzv. „pětiminutovky“
- počítat vždy s písemnou předlohou příkladů - nechtít pouze výsledky (chybí vizuální opora)
- v matematice nedávat pouze příklady opisované z učebnice, ale volit i verbální zadání úkolů - diktovat (nezaměňovat s činnostmi, kde se píše pouze výsledky, což je pro žáky všeobecně nejobtížnější, protože nemají zpětnou kontrolu toho co měli vypočítat - nemají vizuální oporu); správnost diktovaných zadání je třeba před výpočtem kontrolovat
- častěji zařazovat lexický projev v matematice - čtení matematických příkladu (nejen slovních) tak, aby žák uměl správně pojmenovat zadání
- hodnotit to, co žák zvládl vypracovat - postupovat po částech
- číst vždy nový text - neopakovat ten, který již byl čten, protože se tak cvičí paměť a ne vlastní technika čtení a žák již nemusí vnímat obsah čteného (již ho zná)
- nevyvolávat na hlasité čtení před třídou a pokud je nutné žáka na čtení vyzkoušet (nižší ročníky) volit s pedagogickým taktem jinou individuální možnost (je vhodné žáka na zkoušení předem upozornit a dát mu možnost přípravy)
- ověřovat si porozumění čteného textu - i po částech
- při čtení nenaléhat na rychlost
- při čtení nepodporovat tichý sklad
- vzhledem k dyslexií je třeba počítat s obtížemi v písemně zadaných testech ve společenskovědních předmětech (čtení a porozumění potřebuje časově prodloužený limit, případně zkrácení); testy se doporučuje zpracovávat na PC (nedoporučuje se rukopis vyučujícího)

- tolerantně hodnotit veškerý grafický projev
- využívat různých linek v sešitech, v matematice například i sešity čtverečkové 1 x 1 cm (žáci lépe umístí sloupce příkladů, udrží rozestupy atd.)
- hodnotit pouze právě probíraný mluvnický jev
- nehodnotit specifické chyby (např. znaménka, záměny, rozklady slov, inverze atd.)
- upřednostňovat zkrácený diktát před doplňovacím cvičením (dyslektik nemusí vždy přesně vnímat neúplné slovo)

Další doporučení pro speciální nápravu:

- procvičovat vizuální diferenciaci a optickou paměť; procvičovat prostorové vnímání
- procvičovat techniku čtení
- pracovat s číselnými řadami (vzestupně i sestupně)
- orientovat se ve struktuře čísel, v pozičních hodnotách čísel
- rozvíjet lexické faktory; čtení čísel
- procvičovat záznamy čísel i číselných vět podle diktátu (s kontrolou správnosti) - nejde o počítání
- posilovat operace s čísly (posilovat paměť)
- rozvíjet matematický úsudek

Další doporučení pro práci v domácím prostředí

- postupně pracovat podle doporučení z PPP
- postupně připravovat speciálně připravené tabulky s návody, ukázkami operací, pojmy atd., které budou žákovi sloužit jako vizuální opora (nutno je mít uspořádané ve fóliích a v bloku podle potřeby a podle předmětů) - zejména do matematiky (využívat ve škole jako pomůcku)

Opatření:

- Pokračovat v nápravě SPU v kroužku na ZŠ
- Individuální přístup ve třídě
- Soustavná a systematická domácí příprava na vyučování

- Rodiče byly již v 1. tř. seznámeni se způsobem domácí přípravy – pracovat s dítětem každý den (i o sobotách a nedělích!), střídat výuku s oddechem a dodržovat kratší časové intervaly
- Využívat motivaci k soustředění, k aktivní práci ⇒ lepší výkony
- Snažit se najít způsob, jak ho motivovat, aby sám chtěl
- Zaměřit se na kontrolu každé práce – vést postupně Pavlíka k samostatné kontrole, nespoléhat jen na pomoc dospělého
- Nešetřit pochvalou, oceněním ve škole a samozřejmě i doma
- Zohlednit pomalejší tempo a ověřovat si, že rozumí zadání (správně pochopil, co má dělat)
- Snažit se zvýšit jeho sebevědomí a využít jeho sportovního nadání

Prognóza:

U Pavlíka je největším problémem jeho apatie, nezájem. Bylo by potřeba, aby se mu maminka systematicky věnovala a důsledně dohlížela na jeho školní práci.

Pavlík by potřeboval získat větší sebevědomí – sebedůvěru v sebe samého. Vhodným přístupem a příkladem jej vést k rozlišování priorit. Podporovat jeho zájem o horolezectví a ježdění na snowboardu. Prohlubovat jeho sportovní nadání a možná využít pro další aktivity. Současně mu vštěpovat smysl pro povinnost, práci – což je v jeho případě učení a příprava do školy.

Motivací a chválou jej získávat pro pozitivnější přístup k učení, ke škole, ke školní přípravě. Snažit se vyniknout nejen ve sportu, ale i ve školních dovednostech. Nešetřit pochvalou, povzbuzením, ale stanovit určité hranice: „co můžu a co už ne!“ Sportovních schopností využít pro ukázkou v TV a tím mu posilovat pozici v kolektivu třídy.

4.3 Kazuistika č. 3

HONZÍK – žák 3. tř. ZŠ; 9,4 let

Anamnéza:

Honzík vyrůstá s mladší sestrou v úplné rodině. Maminka je vyučená zahradnice, tatínek vyučený zámečnick. Renatka, mladší Honzíkova sestra, chodí do 1. tř. na téže ZŠ. U Renatky došlo od pololetí k velkému poklesu soustředěnosti, upevňování hlásek a slabik. Má problémy i ve čtení, pramenící z neznalosti – z nezafixování písmen, problémy i v matematice, proto byla odeslána do PPP k pedagogicko-psychologickému vyšetření, které právě probíhá.

Honzík navštěvoval logopedickou třídu ve spec. MŠ (zřejmě z popudu místní MŠ), která iniciovala vyšetření v PPP pro posouzení školní zralosti. Byl doporučen odklad školní docházky pro nezralost ve vývoji řeči, percepce a osobnosti. Rodiče s odkladem nesouhlasili, chlapec zahájil docházku v řádném termínu.

Školní dotazník:

Obtíže ve čtení – čtení pomalé, tiché předčítání, bez porozumění textu. Největší obtíže ve psaní – chybí sluchová analýza, tím nedokáže napsat slovo, větu. Písmo velké, těžkopádně píše. Neslyší koncovky slov – nutná pomoc.

Dobrácký, kamarádský, má problém s udržením pozornosti. Někdy nerozumí otázce, nutno zopakovat. Paměť krátkodobá. Slabé vyjadřovací schopnosti.

Vyšetření PPP z listopadu 2004

Dobrá adaptace novém prostředí, kontakt navazuje bez potíží. Je přátelský, usměvavý, spolupracuje ochotně i se zájmem. Nižší slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti, přetrvává vadná výslovnost „ř“, místy i sykavek, artikulační neobratnost. Figurální kresba po stránce obsahové i formální podprůměrná. Pracovní tempo dobré, pozornost bez větších odklonu, vyvíjí přiměřené volní úsilí. Ke konci vyšetření jsou pozorovány známky únavy.

Nerovnoměrné rozložení dílčích kognitivních funkcí. Dobrá úroveň všeobecné informovanosti, početního úsudku a krátkodobé sluchové paměti. Aktuální intelektové schopnosti se celkově nacházejí v pásmu lehkého podprůměru.

Čte po slovech, aby toho dosáhl užívá tichý sklad. Čtení je tak neplynulé a pomalé, bez větné intonace. Reprodukce přečteného textu chabá, s nízkým obsahovým ziskem.

Píše pravou rukou, úchop křečovitý, silný tlak na podložku. Písmo velkého tvaru, nedodržuje velikost, často se nachází pod linkou. Objevují se časté škrty a přepisy, záměny grafémů, vynechávání písmen, délek a diakritiky, artikulační neobratnost, nejsou rozlišovány hranice slov a vět v textu. Diakritiku a délky doplňuje až po napsání celého slova.

Ústní zkoušku sluchové analýzy a syntézy chlapec přiměřeně zvládl. Vážne fonemický sluch (příčemž tvrdé/měkké slabiky a délky rozlišuje).

Pozorování:

Honzík je chlapec menší, zavalitější postavy. Je velmi milý, bezelstný, stále usměvavý, velmi snaživý a ctižádostivý. Rád udělá každý úkol a má radost, když se mu něco povede. Občas má tendence komentovat zadání nebo dění ve třídě. Je také velmi impulzivní – někdy je napomenut nebo trestán za chování, které jeho spolužákům prochází, protože ho umí skrýt, kdežto on ne. Neumí korigovat své jednání vůči situaci. V kolektivu dětí nemá problémy.

V letošním pololetí měl z jazyka českého a z matematiky dvojku, z prvouky jedničku. V dubnu to vypadá na samé dvojky.

S psaním má Honza velké problémy. Písmo je menší, špatně čitelné, „o – a“ vypadá skoro stejně. Háčky a čárky chybí téměř v každém slově. Zaměňuje, vynechává, přidává a nebo nedopisuje jednotlivá písmena. Napsaný text vypadá velmi neupraveně, ale dá se celkem dobře číst, pokud víte, co tam máte hledat.

Čte pomalu po částech, předčítá si text dopředu. Neumí říkat hlásku „ř“. Děti jsou na to zvyklé a vůbec si této vady nevšímají. Jinak čte poměrně bez chyb. Někdy si domýšlí slova, takže mění konec slov a nebo čte slova v nespisovných podobách. Text sleduje celou dobu a celkem si pamatuje. Snaží se odpovídat, vzpomenout si, co četl.

Honzík má problémy, když se chce rychle vyjádřit – nedostává se mu slov. Nedovede pasivní slovní zásobu použít jako aktivní. Co se naučí, umí použít vždy. Ve vyjmenovaných slovech či jiných pravidlech, která už umí, téměř nechybuje.

Je schopen pracovat samostatně, ale p. uč. se musí ujistit, že správně pochopil, co má dělat. Je aktivní, stále se hlásí.

V matematice ovládá základní operace, ale chybuje, protože chce mít práci rychle hotovou.

Krom dyslektického kroužku, zpívá ve sboru a je vášnivým rybářem. O rybách toho spoustu ví a vždy, když něco vymýšlí, to má souvislost s rybami. Vůbec má velký všeobecný přehled. Maminka jej vede k tomu, aby se pravidelně učil, ale neumí mu pomoci (ani nikdo jiný v rodině).

Závěry PPP:

Percepčně-motorický defekt v psaní a lehčí potíže ve čtení (spojené s nesprávnými čtecími návyky) u chlapce, jehož rozumové nadání se tč. globálně rozvíjí v pásmu lehkého podprůměru. Školní výkonnost je limitována nadáním na úrovni subnormy. Na potížích ve čtení a psaní se dále negativně spolupodílí percepční nedostatky. Prognóza školní úspěšnosti spíše nepříznivá.

Doporučení PPP:

Přestože se nejedná o SPU, doporučuji zařazení do dyslektického kroužku při ZŠ za účelem zvýšené stimulace oslabených funkcí (lze po dobu docházky na 1. st.). Zde se zaměřit na nácvik čtení s porozuměním, odstranění tichého skladu a upevnění slabikování. Dále rozvíjet grafomotoriku, vizuomotorickou koordinaci, slovní zásobu a porozumění, artikulační obratnost, zrakovou a sluchovou diferenciaci. V běžné výuce uplatňovat individuální přístup vycházející z aktuálních možností chlapce, nepřetěžovat, preferovat ústní zkoušení. V případě nárůstu výukového deficitu zvážit možnost opakování ročníku.

Opatření:

- Pokračovat v nápravě SPU v kroužku na ZŠ
- Individuální přístup ve třídě
- Soustavná a systematická domácí příprava na vyučování
- Rodiče byly již v 1. tř. seznámeni se způsobem domácí přípravy – pracovat s dítětem každý den (i o sobotách a nedělích!), střídat výuku s oddechem a dodržovat kratší časové intervaly
- Využívat motivaci k soustředění, k aktivní práci ⇒ lepší výkony

- Vést postupně Honzíka k samostatné kontrole, nespoléhat jen na pomoc dospělého
- Nešetřit pochvalou, oceněním ve škole a samozřejmě i doma
- Zohlednit pomalejší tempo a ověřovat si, že rozumí zadání (správně pochopil, co má dělat)
- Zkracovat úseky, které má psát

Prognóza:

Vzhledem k nižší intelektové úrovni rodičů není v jejich možnostech pomáhat synovi v soustavné práci na vyučování.

Honzík by proto potřeboval někoho, kdo by se s ním učil, kdo by s ním látku procvičoval. Je velmi ctižádostivý a proto si myslím, že by nemusel mít ve škole velké problémy, ale určitě to bude chtít individuální přístup a pomoc ze strany kantorů a to nejen na 1. st. ale i na 2. stupni.

I nadále pokračovat v nápravě SPU. Doporučovala bych rybařský kroužek a nebo nějaký přírodovědný kroužek, kde by mohl prohlubovat a nadále rozvíjet své všeobecné znalosti.

4.4 Kazuistika č. 4

PATRIK – žák 3. tř. ZŠ; 10,2 let

Anamnéza:

Patrik vyrůstá jako mladší ze dvou bratrů v úplné rodině. Maminka je vyučená krejčová, tatínek kuchař v současné době společně podnikají. Roman, Patrikův starší bratr, je žákem osmé třídy na téže ZŠ. Od 6. tř. je v péči PPP pro výukové a výchovné obtíže, byla u něj diagnostikována lehká dysortografická symptomatologie a legastenické čtení. Dále zvýšená psychosociální citlivost chlapce, formování neurotického syndromu a obranných kompenzačních struktur v chování v důsledku neúměrných tlaků rodičů na výkony chlapce ve škole. Dle tř. uč. je Roman dětský, hravý, neumí předvídat důsledky svého chování ani jednání. Ve vyučování vyžaduje vedení, je nepozorný, hraje si místo pracovní činnosti, někdy se chová ke spolužákům nevhodně – posměch, sklon k podvodům, ubližování.

Paťka je veden v PPP od roku 2002, kdy bylo provedeno vyšetření školní zralosti. Byl doporučen odklad ŠD z důvodu celkové psychosociální nevyzrálosti. Ve 2. tř. provedeno vyšetření na žádost školy pro výukové obtíže (psaní, čtení). Byla diagnostikována dysgrafie s dysortografií a doporučeno zohledňování v souladu s MP MŠMT č. 13 711/2001-24 pro děti se SPU. Doporučena také docházka do DK.

Školní dotazník:

Psaní těžkopádní, neupravené, pomalé, vynechává písmena a interpunkční znaménka. Při čtení zaměňuje b, p, d, i, a, e. Problém s udržení pozornosti, špatná orientace a sluchová analýza tvrdých a měkkých souhlásek.

Je manuálně zručný, ochotný vždy pomoci dětem i dospělým.

Je hyperaktivní, rád je středem pozornosti. Přebytek energie občas vyústí v agresivní chování.

Vyšetření PPP z ledna 2006

Projevuje tendenci k impulzivním reakcím. Aktuální intelektová výkonnost zjištěna jako průměrná (dolní pásmo), při nerovnoměrně rozvinutém intelektu. Chlapec má také nižší informační přehled.

Psaní je stále dysgrafické s dysortografickými chybami (obtíže s určováním hranic slov, rozlišováním tvrdých a měkkých slabik, vynechávání písmen a interpunkce).

Ve čtení sleduji mírnou stagnaci, chlapec často chybuje (záměna podobných grafémů, občasné hádání slov), čtení je neplynulé. viditelně pro chlapce namáhavé. Ztížený proces čtení narušuje schopnost vytěžit s textu důležité informace - chlapec sděluje pouze některé izolované údaje. které si navíc plete a uniká mu hlavní smysl příběhu.

Ze specifických zkoušek zjištěna výrazná nejistota při rozlišování měkkých a tvrdých slabik, dále nedostatky ve sluchové syntéze u složitějších slov. Lateralita je souhlasně pravostranná.

Pozorování:

Patrik je štíhlý kluk, který chce být stále středem pozornosti. Spoustu dění ve třídě komentuje, čímž vyrušuje a někdy rozvrací pozornost spolužáků. Dokáže se soustředit jen velmi krátce. Po tu dobu je schopen vykonávat práci, která je po něm vyžadována, ale pak již pracuje jen, „aby se neřeklo“. Začne se houpat, cucat pero, bavit se se sousedem a nebo chce jít na záchod – většinou jen proto, že ho práce již nebaví a chce se projít (je mu to umožněno). Velmi často používá nevhodná, neslušná (sprostá) slova, která si ani neuvědomuje.

Pať a je šikovný na manuální práce – to i sám od sebe pomůže, když vidí, že to některý ze spolužáků potřebuje. Je šikovný na tělocvik, ale v době mé praxe měli plavání, tak to nemohu posoudit osobně. Jinak bych neřekla, že v některém předmětu vyniká.

V pololetí měl na vysvědčení z matematiky a prvouky dvojku a z jazyka českého trojku; v dubnu to vypadá, že se o stupeň zhorší v matematice a jinak známky zůstanou.

Písmo je malé, hůře čitelné, spíše stojaté. Linku celkem dodržuje. Vynechává háčky, čárky, občas vynechává písmena, někdy zaměňuje „b – d“ a nedodržuje hranice slov (spojuje je dohromady) a někdy je nedopisuje. I/y většinou nevnímá.

Čte poměrně plynule, někdy se pokouší o intonaci. Delší slova slabikuje. Domýšlí si konce slov – špatně, někdy přečte slovo i několikrát špatně. Udělá-li chybu na začátku nebo uprostřed slova, hned se sám opraví. Nepamatuje si, co právě přečetl. Je schopen odpovídat pouze bezprostředně na konec toho, co se právě dočetlo a maximálně si uvědomí hlavního hrdinu. Občas se snaží odpovědi alespoň tipnout.

Je velmi aktivní, stále se hlásí, i když někdy vymýšlí odpověď až po vyvolání. V matematice lépe pracuje u tabule, samostatně do sešitu pracuje pouze chvíličku. V diktátech nemá při psaní žádné úlevy, protože se tím jenom rozptyluje jeho pozornost. Většinou chce práci co nejrychleji dodělat a co nejdříve odevzdat, i když má dostatek času. Nepomůže ani zdůraznění, aby si práci znovu přečetl, přepočítal, kontrolu neprovádí. Pravidla, která by už měl ovládat, používá pouze při ústním zdůvodňování a to ještě většinou hádá. Při psaní je používá zcela náhodně.

Vedle dyslektického kroužku navštěvuje pohybové hry a pohybovou výchovu. Patrikova příprava do školy je zcela náhodná a spíše žádná. Patřa by potřeboval, aby se mu někdo věnoval, aby ho rodiče vedli k aktivní a kvalitní práci, protože dost často nenosí domácí úkoly, cvičení vůbec nedodělává a pomůcky také nemívá v pořádku.

Závěry PPP:

- Intelektová výkonnost se aktuálně pohybuje v pásmu slabšího průměru, je nerovnoměrně rozvinuta.
- Symptomatologie SPU přetrvává (dysgrafie s dysortografií), úroveň čtenářských dovedností se
- pohybuje na hranici dyslexie (tč. prozatím hodnotím jako legastenii).
- Chlapec má sníženou schopnost koncentrace pozornosti při déletrvajících úkolech, k jejímu udržení vyžaduje častou změnu činností.

Doporučení PPP:

- Nadále chlapce zohledňovat v písemném projevu v souladu s MP MŠMT č. 13 711/2001-24 pro děti s SPU. Nadále přistupovat individuálně, tolerovat pomalejší tempo, umožnit dostatek času na následnou kontrolu chyb, využívat alternativních způsobů ověřování znalostí (doplňovací cvičení, ústní ověřování gramatiky, příp. zkrácené diktáty). Nezhoršovat známku za neúhlednost rukopisu a specifickou chybovost

- Vhodné, aby chlapec seděl v první lavici z důvodu optimalizace individuálního přístupu a minimalizace nepozornosti.
- Chlapce oceňovat za každý úspěch i snahu, při neúspěchu povzbudit. Klást důraz na ten druh chlapcova projevu, ve kterém může podat dobrý výkon. V rámci možností školy umožnit častější změnu činnosti během vyučování.
- Pokračovat v docházce do DK, kde je třeba trénovat nadále grafomotorické a percepčně-motorické dovednosti, fonematický sluch a sluchovou syntézu, procvičovat hlasité čtení, podporovat také tiché čtení s důrazem na porozumění textu.
- Při domácí přípravě přistupovat důsledně, učivo nejlépe rozfázovat na kratší úseky, podporovat čtení vzbudit zájem o četbu.

Opatření:

- Pokračovat v nápravě SPU v kroužku na ZŠ
- Individuální přístup ve třídě
- Soustavná a systematická domácí příprava na vyučování
- Rodiče byly již v 1. tř. seznámeni se způsobem domácí přípravy – pracovat s dítětem každý den (i o sobotách a nedělích!), střídat výuku s oddechem a dodržovat kratší časové intervaly
- Opakovat vše, co se učí v JČ a Mat
- Zapojit rodiče, aby dohlíželi na plnění školních povinností
- Využívat motivaci k soustředění, k aktivní práci ⇒ lepší výkony
- Naučit ho zkontrolovat si každou práci
- Zaměřit se na kontrolu každé práce – vést postupně Patrika k samostatné kontrole, nespolehat jen na pomoc dospělého
- Nešetřit pochvalou, oceněním ve škole a samozřejmě i doma

Prognóza:

Patřa zřejmě půjde se známkama hodně dolů. Rodiče kladli velké nároky na Romana (jeho staršího bratra) a mám pocit, že na Patrika se „vykašlali“, že na něj pro změnu nemají žádné nároky a nechávají ho školou proplouvat, jak to jde. Patrik je velmi manuálně šikovný, dobře socializovaný, nemá problémy v navazování kontaktů a proto si myslím, že se v životě neztratí a rodiči je v tomto směru podporován.

Jeho chování a jednání, pokud si rodiče nevezmou „k srdci“ rady kantorů, povede k výchovným problémům až k problémům se zákonem. Patrik má zájem o sportování a toho by bylo dobré využít. Zde se musí dodržovat pravidla hry, hra fair-play; mít radost z vítězství, ale i umět unést porážku. Při kolektivních hrách si uvědomit sílu družstva a ne jednotlivce $\Rightarrow$ hrát za tým, ne za sebe.

Ve škole využívat vhodných motivací k plnění úkolů, i když PPP doporučuje úlevy. Ty u něj vedou k narušení pozornosti, k nezájmu a nežádoucímu chování (houpe se, začne rozptylovat pozornost spolužáků...). Tak jak u některých dětí, tak i zde se příliš neosvědčuje „méně“ práce. Vhodnější a efektivnější se jeví stejný rozsah úkolů jako u ostatních dětí (samozřejmě je nutné respektovat práh unavitelnosti – nechat ho projít...). Při hodnocení jsou brány v úvahu jeho potíže.

Patrik vzhledem ke své manuální zručnosti a při vhodném výchovném působení školy, ale hlavně rodiny může absolvovat odborné učiliště nebo střední odborné učiliště.

4.5 Kazuistika č. 5

MAREK – žák 3. tř. ZŠ; 9,8 let

Anamnéza:

Marek vyrůstá jako mladší ze dvou bratrů v úplné rodině. Maminka má středoškolské vzdělání (gymnázium), nyní pracuje jako prodavačka. Tatínek je vyučený a pracuje v místní firmě jako řidič vysokozdvizného vozíku. Dominik, starší bratr, navštěvuje 7. tř. na téže ZŠ. Dominik je klidný, pracovitý, rozvážný, bez problémů s učením.

Marek měl problémy při nástupu do MŠ, kam začal chodit ve čtyřech letech, než si zvykl. Po dvou dnech mamince řekl, že už má školu vychoděnou. Nástup do školy již probíhal bez problému. Mary byl k vyšetření v PPP poprvé pozván v roce 2002 z důvodu posouzení školní zralosti, rodiče se s chlapcem k vyšetření nedostavili, protože se rovnou rozhodli pro odklad ŠD. Marek je od konce 2. třídy v péči neurologa, byl dg. komplexní tik.

Školní dotazník:

Těžkopádně píše, došlo k zvětšení písma, chybovost v psaní velkých písmen u vlastních jmen, ale i na začátku věty. Občasné spojování předložek se slovy. Čte dobře, ale bez interpunkce.

Při zadání úkolu dlouho přemýšlí, pomalá reakce – je nejistý. Velmi rád povídá o svých zájmech – rybaření, ale jinak jsou vyjadřovací schopnosti slabé.

Ke konci 2. tř. lékařské vyšetření: diagnostikován komplexní tik – užívá RIVOTRIL. V srpnu prodělal operaci – přišíití ušních boltců.

Vyšetření PPP z ledna 2006

V průběhu vyšetření vyzorováno celkově zpomalené psychomotorické tempo, horší chápání instrukcí, často nepřiléhavé odpovědi. Mluvený projev je taktéž zpomalený, řeč nezřetelná a hlas nejistý.

Globální intelektová výkonnost zjištěna jako průměrná.

Písemný projev je velmi pomalý, těžkopádný, úchop psací potřeby křečovitý (palec přes ukazováček), jinak správný. Písmo je kostrbaté. Specifické chyby se vyskytují ojediněle, při toleranci pomalého tempa se chlapci daří psát bez chyb.

Úroveň čtenářských dovedností je na lepší úrovni, než by odpovídalo zjištěným intelektovým předpokladům, odpovídá průměrnému výkonu. Porozumění je však slabé, chlapec si vybavuje jen velmi omezené údaje, děj příběhu mu uniká.

Ze specifických zkoušek zjištěny výrazné nedostatky ve sluchové syntéze a nejistá sluchová diferenciaci. Artikulace je nezřetelná. Lateralita orientačně posouzena jako souhlasně pravostranná.

Pozorování:

Marek je vysoký, hubený, brýlatý a téměř se neprojeví chlapec. V hodinách nevyrušuje, je klidný i o přestávkách. Když je vyvolán, mluví velmi potichu, ale o přestávce umí i zařvat. Je extrémně pomalý. Není schopen pracovat samostatně. Má velmi krátkodobou paměť (během práce na cvičení zapomene, co má vlastně dělat), proto se musí kontrolovat, co a jak dělá. Je svéhlavý – nesmí se na něj zvýšit hlas nebo projevit netrpělivost, protože se zatvrdí a dál nepracuje.

V pololetí letošního školního roku měl z jazyka českého, matematiky i prvouky dvojku a v dubnu mu vychází stejné známky.

Písmo je poměrně velké, neupravené (nedodržuje linku, písmenka jsou kostrbatá a nemají jednotný sklon), ale je poměrně dobře čitelné. Nedodržuje hranice slov. Někdy si to uvědomí a opraví, jindy však rozdělí sousloví nebo slovo na části. Zapomíná háčky, čárky, ale v minimálním množství. I/y má většinou v pořádku. Dovede odůvodnit i párové souhlásky. Píše strašně pomalu.

Čte potichu, rychle (drmolí), bez intonace a pochopení. Nejčastěji dělá chyby v délce samohlásek a domýšlí si slova (jiné koncovky, slabiky či tvary – zdvojnásobky). Text většinou nesleduje, zřejmě proto že nestíhá. Nikdy neví, kde se právě čte. Text si nepamatuje.

V matematice je schopen pracovat samostatně, má-li dost času. Pětiminutovky nebo počítání z paměti vůbec nezvládá. V geometrii je nutná pomoc téměř při každém kroku.

Navštěvuje dyslektický kroužek a velmi rád rybaří. O rybách toho hodně ví. Maminka se mu maximálně věnuje, a snaží se, aby Marek stíhal a zatím se to celkem daří.

Závěry PPP:

- Intelektová výkonnost je průměrná.
- Písemný projev je těžkopádný, písmo kostrbaté, při toleranci pomalého tempa bez specifických chyb.
- Úroveň čtenářských dovedností je ve srovnání s intelektovými předpoklady nadprůměrná.
- Chlapec je dobře sociálně adaptovaný, což prozatím tlumí rozvoj negativního postoje ke škole.

Doporučení PPP:

Chlapci věnovat zvýšenou pozornost, přistupovat nadále individuálně. Tolerovat pomalejší tempo, poskytovat dostatek času na následnou kontrolu chyb, oceňovat jej za každý úspěch a snahu, při neúspěchu povzbudit. Nezhoršovat známku za neúhlednost rukopisu.

Kvůli potížím v písemném projevu doporučuji docházku do DK, kde je třeba procvičovat percepčně-motorické dovednosti, provádět uvolňování rukou a trénovat psaní. Dále procvičovat sluchovou syntézu a artikulační obratnost. Podporovat čtení s důrazem na porozumění obsahu.

Chlapce zohledňovat v souladu s MP MŠMT č. 13 711/2001-24 pro děti s SPU. Matka byla poučena o tom, jak s chlapcem pracovat – stanovit si režim dne.

Opatření:

- Pokračovat v nápravě SPU v kroužku na ZŠ
- Individuální přístup ve třídě
- Soustavná a systematická domácí příprava na vyučování
- Rodiče byly již v 1. tř. seznámeni se způsobem domácí přípravy – pracovat s dítětem každý den (i o sobotách a nedělích!), střídat výuku s oddechem a dodržovat kratší časové intervaly
- Využívat motivaci k soustředění, k aktivní práci ⇒ lepší výkony

- Zaměřit se na kontrolu každé práce – vést postupně Marka k samostatné kontrole, nespolehat jen na pomoc dospělého
- Nešetřit pochvalou, oceněním ve škole a samozřejmě i doma
- Zohlednit pomalejší tempo a ověřovat si, že rozumí zadání (správně pochopil, co má dělat)
- Zadávat mu kratší úkoly se stále stejným způsobem vypracování, neměnit jej, aby neřešil otázku „Jak úkol zpracovat“, ale „co má zpracovat“
- Doma stále procvičovat základní operace (psaní velkých písmen na začátku vět, hranice mezi slovy s předložkou či slovesem a zájmenem se, si, sčítání a odčítání do 100, malá násobilka...)

Prognóza:

Markovým největším problémem je jeho výrazně pomalé tempo a velmi krátkodobá paměť, což bude i při jeho pravidelné přípravě dělat čím dál větší problémy. Je nutná soustavná, důsledná, systematická a cílevědomě zaměřená práce jak ve škole tak doma. Využívat jeho „dobré nálady“ k opakování, prohlubování a upevňování znalostí (vzhledem k jeho krátkodobé paměti). Pro ověřování znalostí je vhodnější ústní zkoušení (písemný projev dělá problém).

V současné době je nejdůležitější dát dohromady jeho zdravotní potíže – tik. Na vyřešení tohoto problému klade matka velký důraz (tik se momentálně projevuje v řeči – zadržává).

Do budoucna využít jeho zájmu o rybaření, rozvíjet aktivitu tímto směrem a snažit se využít jeho dosavadních znalostí v hodinách prvouky (později přírodopisu). Vytvořit tak lepší podmínky pro jeho zapojení do kolektivu třídy. A stále pokračovat v nápravě SPU.

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit možnosti integrace dětí se specifickou poruchou učení v běžné třídě na základní škole. Pro své zjišťování jsem si vybrala základní školu v místě mého bydliště, kde jsem také absolvovala souvislou praxi. Učila jsem ve třetí třídě, kde bylo pět diagnostikovaných žáků se SPU.

Dříve než Vás seznámím se svými výsledky, připomenu, jak tuto problematiku řeší rámcový vzdělávací program, který vychází ze zákona č. 561/2004 Sb.

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na:

- vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem,
- vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní,
- poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. (§ 16 odst. 6 zákona č. 561/2004 Sb.)

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se uskutečňuje:

- ve školách samostatně zřízených pro tyto žáky;
- v samostatných třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy;
- formou individuální integrace do běžných tříd.

Ve všech organizačních formách vzdělávání je nutné vytvářet žákům podmínky pro jejich úspěšné vzdělávání a uspokojování jejich speciálních vzdělávacích potřeb. (RVP in § 16 odst. 8 zákona č. 561/2004 Sb.)

Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. (§ 18 zákona č. 561/2004 Sb.)

Jak z výše uvedeného vyplývá měly by být děti s SPU (které jsou řazeny mezi děti se zdravotním znevýhodněním) v běžné škole integrovány do běžných tříd. Ve škole, kde jsem působila, však toto z finančních a také kapacitních důvodů není dodrženo.

Děti jsou vedeny jako děti s SPU, mají jisté úlevy (především mírnější hodnocení nebo hodnocení s ohledem na jejich problémy), provádí se náprava jejich obtíží v dyslektickém kroužku, ale k integraci nedochází. Tím pádem nemá nikdo individuální vzdělávací program, který by jim poskytoval možnost úpravy nároků, což by velmi pomohlo Markovi a Michalovi v jejich budoucím vzdělávání. Integrace je navržena u Pavlíka, protože byl v PPP v krajském městě, kde je jiná situace.

Všech pět chlapců je ve třídě velmi dobře situováno, žádné netrpí kvůli svým potížím. Ostatní děti se jim nesmějí, naopak jsou vedeni k tomu, aby jim pomáhaly. Učitelka se snaží vyjít jim vstříc, ale nemá proto moc prostoru. Jak jsem uvedla na začátku praktické části, jde o učitelku, která učí prvním rokem a vzdělání si bude teprve doplňovat. A především musí stále bojovat s tím, že děti nemají zažitá základní dovednosti, čímž nejvíce trpí tyto děti, protože potřebují daleko více času než jim učitelka může ve vyučování poskytnout.

Během mého působení v této třídě, se mi nejvíce osvědčilo zapojovat tyto chlapce, stejně jako ostatní děti a pracovat s nimi během samostatné práce. Úlevy typu kratší cvičení vedly k rozptýlení pozornosti a bylo velmi těžké (především u Patrika nebo Pavlíka) vrátit je zpátky k práci. Při práci se mnou byli velmi šikovní, bohužel většina neumí dovednosti, které ovládá, použít při samostatné práci. Myslím si, že je to dost ovlivněno způsobem výuky, jejich paní učitelky, která žáky vůbec nevede k tomu, aby nad svou prací přemýšleli. Všechno jim nadiktuje a nebo jim pokládá takové otázky, že je k výsledku přímo dovede.

Problematiku specifických poruch učení jsem si vybrala, protože jsem chtěla získat co nejvíce námětů, jak s těmito dětmi pracovat – získat vlastně jakýsi model. Zjistila jsem, že to není možné. Nejenže je každé dítě osobnost a metody na ně působí různě, ale na způsob práce má také velký vliv kolektiv dětí ve třídě. Co je vyzkoušeno v jedné třídě nemusí v druhé třídě vůbec fungovat.

Na závěr bych chtěla říct, že si každé dítě zaslouží, abychom mu při přípravě věnovali dostatek času a snažili se přijít na způsob práce, který mu umožní být v rámci jeho možností co nejlepší.

LITERATURA

- Dvořáková, M.: Pedagogicko psychologická diagnostika I.; ČB 2000
- Ferjenčík, J.: Úvod do metodologie psychologického výzkumu; Portál 2000
- Hadj Moussová, Z.: Případová studie – kazuistika; Brno 2001
- Janderková, D.: Specifické poruchy učení a chování; Brno 2001
- Jesenský, J. a kol.: Kontrapunkty integrace zdravotního postižení; Karolinum 1995
- Kaprálek, K.; Bělecký, Z.: Jak napsat a používat IVP; Portál 2004
- Kucharská, A.: Metodika práce výchovného poradce v oblasti SPU; Brno 2001
- Kucharská, A.: Sborník Specifické poruchy učení a chování; Portál 2000
- Langmeier, J.: Vývojová psychologie pro dětské lékaře; Avicenum 1991
- Matějček, Z.: Dyslexie – SPU; Praha H & H, 1993
- Mertin, V.: Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky; Portál 1995
- Michalík, J.: Školská integrace dětí s postižením; Olomouc 1999
- Novotná, M.; Kremličková, M.: Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele; SPN 1997
- Pokorná, V.: Cvičení pro děti se SPU; Portál 2002
- Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a náprava SPU; Portál 2000
- Pražáková, R.: SPU. Deficity dílčích funkcí a možnosti jejich nápravy; Břeclav 2001
- Selikowitz, M.: Dyslexie a jiné poruchy; Grada 2000
- Svoboda, M.; Krejčířová, D.; Vágnerová, M.: Psychodiagnostika dětí a dospívajících; Portál 2001
- Tymichová, H.: Nauč mě číst a psát; Praha 1985
- Vocilka, M.: Integrace sociálně a zdravotně postižených dětí do společnosti; Praha 1997
- Zelinková, O.: Poruchy učení; Portál 2003
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; VÚP Praha 2005
- Zákon 561/2004 Sb. § 16 a 18; www.vuppraha.cz

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Sluchová analýza

Vyšetření sluchové analýzy a syntézy řeči

Analýza řeči – dítěti zřetelně, ale přirozeně předřikáváme slova a požádáme je, aby pověděl, z jakých hlásek se každé slovo skládá. Předvedeme mu úkol na jakékoli otevřené slabice. Když dítě pochopilo, co se od něho žádá, přistoupíme k vlastnímu vyšetření:

- | | |
|------------------|--------------|
| 1. tu, me, lo | 7. hra, kra |
| 2. syn, bos, lem | 8. drak |
| 3. dále, zima | 9. blána |
| 4. kašel, válec | 10. cukr |
| 5. pomalu | 11. lepidlo |
| 6. lyžovat | 12. rozsudek |

Zaznamenejme si, který stupeň obtížnosti slov dítě zvládá.

Syntéza řeči – dítěti tentokrát slova hláskujeme, opět zcela přirozeně, rychlostí hlásku za sekundu. Dítě požádáme, aby z hlásek skládalo slovo. I zde se musíme přesvědčit, že dítě úkolu rozumí. Pak předkládáme hlásky:

- | | |
|-------------------------|---------------------|
| 1. p-o, n-a, k-u | 7. d-n-o, z-l-o |
| 2. m-y-s, v-e-s, d-ů-m | 8. p-l-e-s |
| 3. p-u-s-a, h-o-ř-í | 9. b-r-a-d-a |
| 4. n-á-p-o-j, j-a-z-y-k | 10. v-o-s-k |
| 5. t-o-p-i-v-o | 11. n-á-s-a-d-k-a |
| 6. č-a-s-o-p-i-s | 12. p-o-d-p-a-t-e-k |

Opět si zaznamenejme, která slova dítě zvládá a která mu působí obtíže.

Příloha č. 2: Sluchové rozlišování di, ti, ni a dy, ty, ny

Dítě posadíme proti sobě, předřikáváme mu slova a dítě má odpovědět, zda se ve slově píše měkké i nebo tvrdé y. Pro některé děti je výhodnější, když si zavrou oči, aby se lépe soustředily. Můžeme jim to navrhnout.

Slova, která předřikáváme:

*divadlo, dynamo, divák, dítě, díra, dýmka
dudy, schody, hadi, tady, drozdi, medvědi
když, brzdít, vodit, soudit, lodyha
tíše, tykev, týden, týdně, tiskař
ploty, cesty, prsty, kosti, čerti
letišť, notýsek, vtip, květina
nit, nikde, nylon, nic, nýbrž, nýt
kašny, stany, všichni, plány, loni
světnice, kniha, čenich, hroznýš
přetížení, divadelní, strastiplný, křtiny*

Zapisujeme, v kterých slovech dítě chybovalo, abychom mohli chyby dále analyzovat.

Analýza chyb: všímáme si, zda dítě chybí ve slovech, kde se tvrdá a měkká slabika objevuje na začátku, na konci nebo uprostřed. Dítě chybí pouze v posledním řádku.

Čím přesnější jsou diagnostická zjištění, tím přiměřenější budou pak i naše intervence při nápravě specifických poruch.

Příloha č. 3: Sluchová diferenciací délkou samohlásek

Dítě zapisuje slova, která mu diktujeme zřetelně, ale zcela přirozeně, bez zdůrazňování délky samohlásky.

Dítěti, které dokončuje první třídu nebo navštěvuje třídu druhou:

máma, nese, padá, peří, kací, měsíc, koláč, šátek.

Dítěti třetí třídy a vyšších tříd:

střední, lžička, míček, zápas, klíč, včelín, déšť, přítel, mlynář, štěně, králík, příliv, přirovnání, půlměsíc, zřícenina.

Opět zapisujeme všechna pozorování a analyzujeme chyby, které dítě udělalo.

Příloha č. 4: Zraková percepce tvarů

Testy nemohou být volně rozšiřovány.

Seznámení s některými materiály, které jsou volně přístupné:

1. zde je možné zjistit, zda dítě rozlišuje figuru a pozadí. Požadujeme od dítěte, aby obrázky obtáhl tužkou.

2. tato ukázka zkoumá, zda dítě zrakem rozlišuje inverzní obrazce. Vyžadujeme od dítěte, aby nejen ukázalo na obrázek, který se od ostatních tří liší, ale aby i slovně co nejpřesněji popsalo změnu obrázku.

3. tyto úkoly zjišťují úroveň percepce tvarů s dovedností tyto tvary znázornit. Zjišťuje se i krátkodobá zraková paměť. Proto má dítě geometrický tvar nakreslit až na druhý konec přímky.

Zaznamenáváme si, co dělá dítěti potíže, jak se při práci chovalo, zda o úkol projevovalo zájem a zdali úkol pro ně byl těžký nebo příliš snadný.

Příloha č. 5: Kinestetické vnímání

V pedagogicko-psychologických poradnách se používá Žlabův test Orientace vpravo-vlevo z jeho Souboru specifických zkoušek. Ve druhé a třetí části tohoto textu jsou úkoly, které mají zjistit úroveň kinestezie u dítěte.

Dítě má.

*zvednout pravou ruku,
levou ruku dát na pravé ucho,
pravou ruku na pravé oko,
postavit se na levou nohu,
poškrábat se levou rukou na pravém stehně,
dát pravou patu na levé koleno.*

Dítě, které navštěvuje třetí a vyšší třídu, dostává další úkoly.

Na terapeutovi, který stojí proti němu, ukázat:

*svou pravou rukou jeho pravou ruku,
svou levou rukou jeho pravé oko,
přisunout svou levou nohu k jeho levé noze,
ukázat svou pravou rukou jeho levé ucho.*

Je to zkouška informativní a rozšířená. B. Sindelarová doporučuje zadávat dítěti nejprve úkoly, kdy dítě dělá stejné pohyby oběma rukama, pak se pravou rukou dotýká částí těla na pravé straně, levou rukou na levé straně a nakonec pohyby které kříží střední linii těla. Dítě dostává zároveň dvě instrukce. Má dodržovat i pořadí instrukcí.

Příloha č. 6: Vyplněný dotazník – Michal

Jméno:

Třída: 3

Škola:

1. Myslím, že hodně lidí *naši naši rodiče a přátelé*
2. Kdyby tak někdy bratr (sestra) *byli namě hodní*
3. Máme maminku rádi, ale *máme rádi maminku*
4. Dítě je v rodině *ch. pakáři se slušně*
5. Můj bratr (sestra) *se muji bratra mi někdy je*
6. Naši si o mně myslí, že *su. skvělý blub*
7. Tatínkové někdy *sou mo. ho-ní*
8. Děti, s nimiž si hrávám *se nehrávám*
9. Kdyby tak náš táta *byl myslivostem*
10. Bývám mezi dětmi, ale *někdy ne*
11. Myslím, že maminka většinou *se vše kradoucí*
12. Moji kamarádi mě často *hují*
13. Přál bych si, abych neměl *porůznomky*
14. Nemocné dítě *se neučí*
15. Jsem dost šikovný, abych *dosáhl na podlaží*
16. Kdyby nemusela být škola *byla by se super*
17. Někdy se celý třesu, když *dojde ke posádce*
18. Když myslím na školu, tak *naši se mi nemí slíci*
19. Kdyby tak děti věděly, jak se bojím *že si děti nemý jak se bojím*
20. Byl bych šťastný, kdybych *se měl sone jedničky*
21. Nejslabší jsem *mi zřejmě nejčastěji*
22. Až budu starší *už by Lau stasý je třetí*
23. Moje učitelka *je mo. hodná*
24. Vždycky si tajně přeji *noudřek*

Příloha č. 7: Vyplněný dotazník – Pavlík

Jméno:

Třída: 3

Škola:

1. Myslím, že hodně lidí *je hodných je hodných*
2. Kdyby tak někdy *(bratr) (sestra) my jdu s pomocí*
3. Máme maminku rádi, ale
4. Dítě je v rodině
5. Můj bratr (sestra) *moje sestra je zlobí*
6. Naši si o mně myslí, že *si myslí že jsem hodný*
7. Tatínkové někdy *občas a máma se*
8. Děti, s nimiž si hrávám *hrávám*
9. Kdyby tak náš táta *chovil se s náma se*
10. Bývám mezi dětmi, ale
11. Myslím, že maminka většinou *dělá všechno*
12. Moji kamarádi mě často *posílají*
13. Prál bych si, abych neměl *nechci marně v životě*
14. Nemocné dítě
15. Jsem dost šikovný, abych *dobře bralím*
16. Kdyby nemusela být škola *prošli na výlet*
17. Někdy se celý třesu, když *mám žluhu*
18. Když myslím na školu, tak *se mím*
19. Kdyby tak děti věděly, jak se bojím
20. Byl bych šťastný, kdybych *je do nemocnice*
21. Nejslabší jsem *se marně*
22. Až budu starší *budu sklařem*
23. Moje učitelka *je hodná*
24. Vždycky si tajně přeji *aby se nemohl jít do školy*

Příloha č. 8: Obrázek rodiny – Pavlík



Příloha č. 9: Začarovaná rodina – Pavlík



Příloha č. 10: Vyplněný dotazník – Honzík

Jméno:

Třída:

Škola:

1. Myslím, že hodně lidí *umírání lidí*
2. Kdyby tak někdy bratr (sestra) *bratr maminka*
3. Máme maminku rádi, ale *bratr bratr*
4. Dítě je v rodině *mladý bratr*
5. Můj bratr (sestra) *moji sestru mi přemýšlí*
6. Naši si o mně mslí, že *am blázniv*
7. Tatínkové někdy *bratr*
8. Děti, s nimiž si hrávám *bratr*
9. Kdyby tak náš táta *bratr bratr*
10. Bývám mezi dětmi, ale *bratr*
11. Myslím, že maminka většinou *bratr*
12. Moji kamarádi mě často *bratr*
13. Přál bych si, abych neměl *bratr*
14. Nemocné dítě *bratr nemocní*
15. Jsem dost šikovný, abych *bratr chytřejší bratr*
16. Kdyby nemusela být škola *bratr maminka*
17. Někdy se celý třesu, když *bratr*
18. Když myslím na školu, tak *bratr*
19. Kdyby tak děti věděly, jak se bojím *bratr*
20. Bvl bych šťastný, kdybych *bratr*
21. Nejslabší jsem *bratr*
22. Až budu starší *Bratr Fr. Bratřič*
23. Moje učitelka *Bratr Bratřičů Jani Bratřičů*
24. Vždycky si tajně přeji *bratr*

Příloha č. 11: Vyplněný dotazník – Patrik

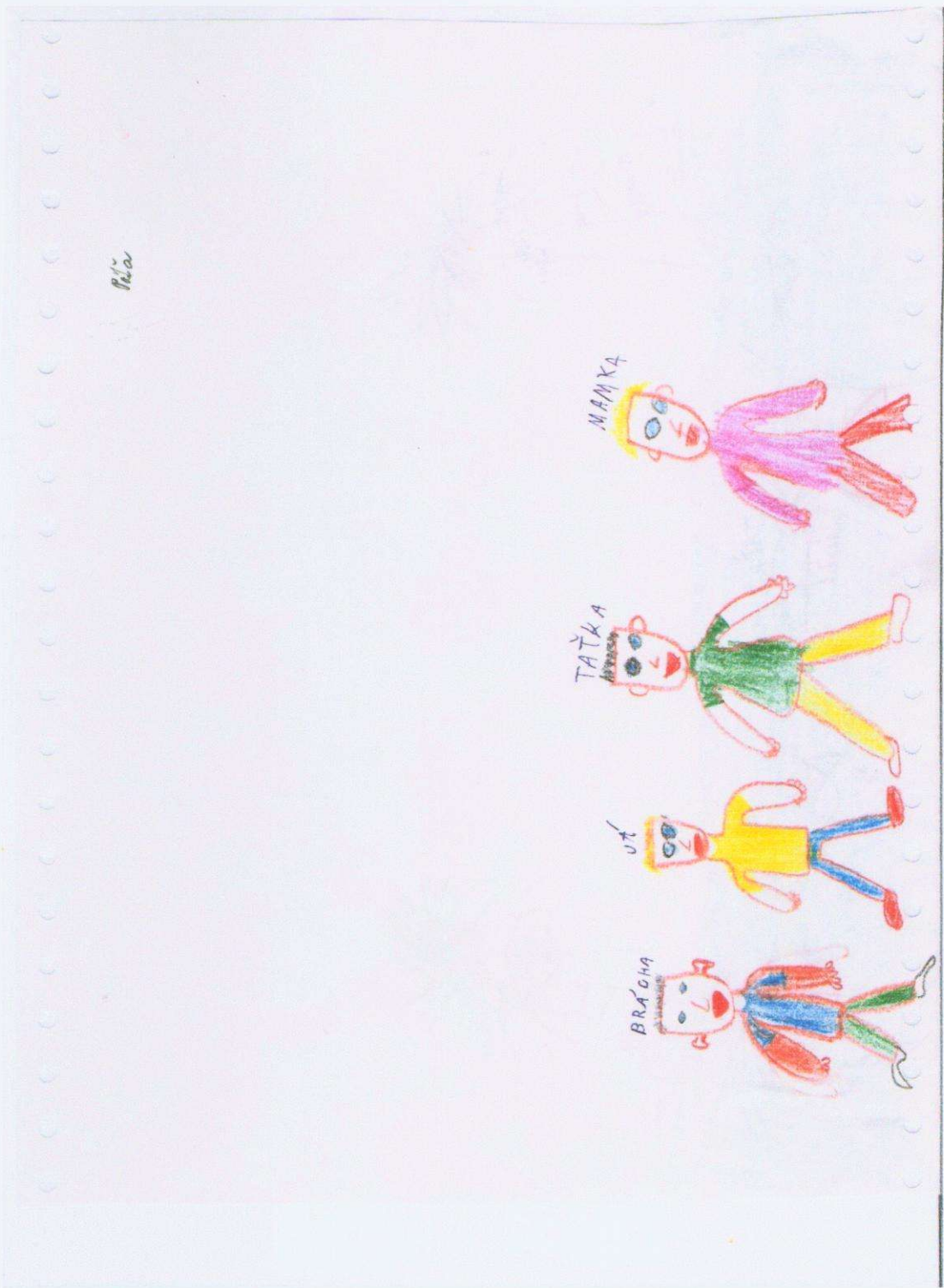
Jméno:

Třída: 3

Škola:

- Myslím, že hodně lidí se lije.
- Kdyby tak někdy bratr (sestra) bratr
- Máme maminku rádi, ale ale sásky s máme rádi sásky.
- Dítě je v rodině and.
- Můj bratr (sestra) bratr je super
- Naši si o mně myslí, že jeem negdi. kloupej.
- Tatínkové někdy je gdič je hezky sáky s sáky jedu na motorce
- Děti, s nimiž si hrávám na volběch
- Kdyby tak náš táta minel novou motorku
- Bývám mezi dětmi, ale negdi mně nechce
- Myslím, že maminka většinou hodně do práce.
- Moji kamarádi mě často na sáky často volají a nemám blit.
- Přál bych si, abych neměl minu sáky minu baghy.
- Nemocné dítě je mně brácha.
- Jsem dost šikovný, abych na šikovník
- Kdyby nemusela být škola lich sáky
- Někdy se celý třesu, když sáky mně
- Když myslím na školu, tak sáky sáky mně
- Kdyby tak děti věděly, jak se bojím nebojím se ničeho
- Byl bych šťastný, kdybych mně mně baghy
- Nejslabší jsem se mně
- Až budu starší sáky mně
- Moje učitelka je mně
- Vždycky si tajně přeji mně mně baghy.

Příloha č. 12: Obrázek rodiny – Patrik



Příloha č. 13: Začarovaná rodina – Patrik



Příloha č. 14: Vyplněný dotazník – Marek

Jméno:

Třída:

Škola:

1. Myslím, že hodně lidí *byl*
2. Kdyby tak někdy bratr (sestra) *byl*
3. Máme maminku rádi, ale *patřína*
4. Dítě je v rodině *byl*
5. Můj bratr (sestra) *byl*
6. Naši si o mně mslí, že *pravě hodně*
7. Tatínkové někdy *byl*
8. Děti, s nimiž si hrávám
9. Kdyby tak náš táta *byl byt doma*
10. Bývám mezi dětmi, ale *hodně*
11. Myslím, že maminka většinou *pravda*
12. Moji kamarádi mě často *obracují*
13. Přál bych si, abych neměl *byl*
14. Nemocné dítě *byl*
15. Jsem dost šikovný, abych *byl bych uměl*
16. Kdyby nemusela být škola *byl bych šťastný*
17. Někdy se celý třesu, když *byl bych*
18. Když myslím na školu, tak *byl bych šťastný*
19. Kdyby tak děti věděly, jak se bojím *byl bych šťastný*
20. Byl bych šťastný, kdybych *byl bych šťastný*
21. Nejslabší jsem *byl bych šťastný*
22. Až budu starší *byl bych šťastný*
23. Moje učitelka *byl bych šťastný*
24. Vždycky si tajně přeji *byl bych šťastný*