

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

**Důsledky specifických poruch učení pro
vzdělávací cestu a uplatnění v dospělosti**

Radek Cmunt

Studijní obor: Pedagogika

Forma studia: Prezenční

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marta Kremličková

Akademický rok: 2005/2006

**Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně
a k jejímu zpracování jsem využil literatury uvedené
v seznamu.**

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized, cursive letters that appear to be 'A. P.' followed by a period.

Děkuji PhDr. Martě Kremličkové za odbornou a lidskou pomoc při tvorbě této diplomové práce.

Obsah

Úvod	6
<u>1. Charakteristika specifických poruch učení, základní východiska a koncepty</u>	8
1.1. <u>Etiologie specifických poruch učení</u>	10
1.1.1. <u>Teorie základní příčiny</u>	11
1.1.2. <u>Teorie poškození, malformace, dysfunkce a zpožděného dospívání mozku</u>	12
1.1.3. <u>Teorie selhání mozkové dominance</u>	14
1.1.4. <u>Teorie vadného zpracování informací</u>	16
<u>2. Druhy specifických poruch učení</u>	18
2.1. <u>Specifické poruchy čtení</u>	18
2.1.1. <u>Projevy dyslexie</u>	18
2.1.2. <u>Reedukace</u>	19
2.2. <u>Specifické poruchy psaní</u>	22
2.3. <u>Specifické poruchy pravopisu</u>	26
2.4. <u>Specifické poruchy matematických dovedností</u>	28
2.5. <u>Specifické poruchy osvojování, plánování a provádění volných pohybů</u>	30
2.6. <u>Specifické poruchy chování</u>	32
<u>3. Diagnostika specifických poruch učení</u>	37
3.1. <u>Diagnostika v běžné třídě základní školy</u>	38
3.2. <u>Diagnostika na odborném pracovišti</u>	40
3.2.1. <u>Zpráva o vyšetření žáka 4. třídy ZŠ</u>	42
<u>4. Reedukace specifických poruch učení</u>	44
4.1. <u>Oblasti reedukace</u>	46
4.2. <u>Časté chyby při reedukaci</u>	47
4.3. <u>Děti se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy</u>	48
4.4. <u>Specifické poruchy učení u dospívajících a dospělých</u>	52
4.4.1. <u>Diagnostika dospívajících a dospělých</u>	54

<u>5. Empirická část: případové studie</u>	57
5.1. Kazuistika J.K.	57
5.2. Kazuistika O.H.	66
5.3. Kazuistika P.H.	69
<u>Závěr</u>	72
<u>Použitá literatura</u>	74
<u>Anotace</u>	77
<u>Přílohy</u>	79

Úvod

Specifické poruchy učení jsou poruchou, která se v populaci zřejmě vyskytuje odpradáвна. Můžeme se ale domnívat, že častěji však byla identifikována tehdy, když byla zavedena povinná školní docházka, v níž podstatnou roli hrálo trivium. Nicméně její projevy byly až do konce devatenáctého století kvalifikovány jako celkový deficit intelektu, resp. učebních předpokladů.

První formou specifických poruch učení, které byly popsány, byly obtíže se čtením. Německý lékař A. Kussmaul popsal v roce 1878 muže, který nebyl schopný naučit se číst, ačkoli měl normální inteligenci a získal adekvátní vzdělání. Dr. Kussmaul nazval tento problém „slovní slepota“. Obdobnou ztrátu schopnosti v oblasti sluchového vnímání označil Kussmaul jako „slovní hluchotu“. O devět let později použil německý neurolog R. Berlin pojem „dyslexie“. Což můžeme přeložit jako zvláštní forma slovní slepoty (z řečtiny). První britská zpráva o SPU se také týkala dospělého člověka s poruchou čtení. Skotský oční chirurg J. Hinshelwood publikoval tuto zprávu v roce 1895. Jeho článek podnítil první popis SPU u dítěte. O rok později P. Morgan popsal čtrnáctiletého chlapce, který trpěl specifickými poruchami čtení. Jeho učitel napsal, že chlapec by byl nejchytřejším studentem ve škole, kdyby bylo vyučování vedeno kompletně orální formou. Začátkem dvacátého století se zájem stále soustředil na poruchy čtení. V roce 1925 americký neurolog Samuel T. Orton navrhl první teorii vzniku specifické poruchy čtení. Kládl velký důraz na vývoj dominance mozkových hemisfér. Společně se svou asistentkou Annou Gillinhamovou vyvinul velký počet učebních metod, z nichž se některé stále používají. Jiné formy SPU byly také popsány během tohoto období, ale nebyly přesněji odlišeny až do roku 1939, kdy dr. Alfred Strauss a dr. Heinz Werner

publikovali popis dítěte se širokým stupněm poruch učení. Jejich práce se stala hybnou silou k ustavení klinických a vyučovacích služeb pro děti s SPU, nejdříve v USA, později i v dalších státech světa. Naše domácí historie SPU je spojena s průkopnickou osobností docenta chorob nervových a duševních Karlovy univerzity Antonína Heverocha, který v roce 1904, zřejmě jako první v Evropě, uveřejnil článek „O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti“. A. Heveroch v tomto článku vyzývá pedagogy, aby si případů dyslexie všímali ve své praxi, poněvadž je velmi pravděpodobné, že těchto případů není tak málo, jak by se ze sporných zpráv v medicínské literatuře mohlo zdát. Záslouhou J. Langmeiera (tehdy psychologa Dětského oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě), O. Kučery (primáře tohoto oddělení) a samozřejmě Z. Matějčka se začalo s nápravou prvních případů dyslexie již v roce 1952. V dalších letech byly otázky specifických poruch učení dále propracovány i ve školské praxi a zůstávají velkým tématem dodnes.

Předložená diplomová práce se zabývá samozřejmě základními východisky, deskripcí projevů poruchy a také reedukací. Jejím hlavním smyslem však je na pozadí celé školní dráhy dítěte sledovat jedno z klíčových období vývoje, a to jak specifické poruchy učení ovlivňují rozhodování o volbě povolání a jaké důsledky mají pro uplatnění v životě.

Pokud sledujeme odbornou literaturu, můžeme konstatovat, že převážná většina dostupných informací o specifických poruchách učení se zaměřuje na věk základní školy, resp. na otázky prvního stupně základní školy. Jen výjimečně se objevují studie a poznatky, nebo zcela chybí, které si berou za cíl zkoumání věku středoškolských studií či ještě později - uplatnění v životě a na trhu práce. Proto bylo obtížné zabývat se těmito otázkami s oporou odborné literatury a zvolené těžiště tématu diplomové práce bylo přesunuto do empirické části ve formě kazuistických studií.

1. Charakteristika specifických poruch učení, základní východiska a koncepty

Obecně lze říci, že osoby se specifickými poruchami učení (dále už jen SPU) jsou považovány za studenty (žáky) se specifickými vzdělávacími potřebami. SPU jsou problémem nejen pedagogickým, ale i psychologickým, na jehož řešení se podílejí často neurologové, psychiatři a jazykovědci.

V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992, jsou zařazeny specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje. Pojem SPU je nadřazen pojmům **dyslexie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspixie a dyspraxie**. Pojmy dysmúzie, dyspixie a dyspraxie jsou českým specifikem, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáme. Menší nesrovnalosti máme s pojmem dyslexie, který označuje poruchu čtení, ale bývá také používán pro označení poruchy čtení a psaní, nebo dokonce jako označení poruchy učení jako celek. Terminologie SPU není stále v odborné literatuře jednotná.

„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. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“ (Zelinková, 2003, str.10)

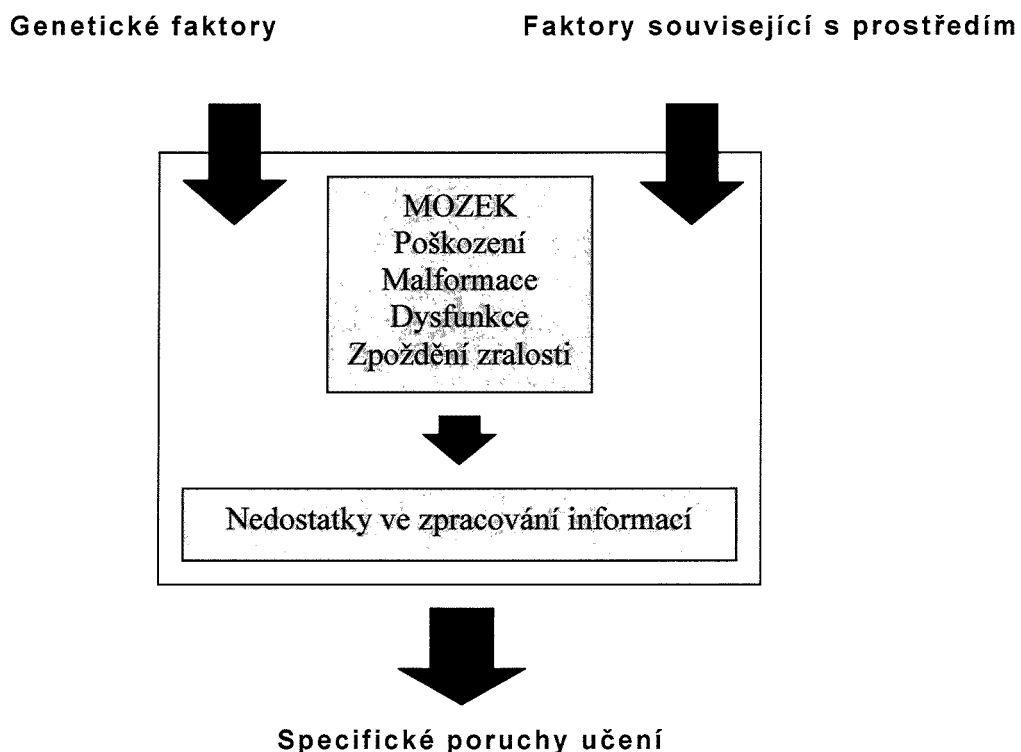
Základními příznaky SPU, které jsou jen těžko přehlédnutelné, jsou výrazné potíže ve čtení nebo při psaní a počítání. Dítě se obtížně učí číst, čte pomalu, brání se čtení...., a podobně i v dalších oblastech učení. Někdy je pro rodiče těžké rozhodnout, zda se již jedná o problém, nebo zda jde jen o běžné „potíže růstu“. Bohužel ani učitelé nejsou vždy objektivní posuzovatelé, protože výkonnost konkrétního dítěte posuzují téměř vždy ve vztahu k ostatním dětem ve třídě, což může být zavádějící. Důležitou podmínkou pro přidělení diagnózy SPU je, že dítě disponuje normální inteligencí. Často se objevuje otázka, zda mohou být SPU diagnostikovány u jedinců s mentálním postižením. Na tuto otázku neexistuje jednoznačná a správná odpověď, ale dá se předpokládat, že jestliže je dítě celkově slabé, pomalu si osvojuje nové poznatky ve všech předmětech a zároveň pomalu čte a chybuje v psaní, pak příčinou zřejmě není porucha, ale celkově slabší nadání.

Další podstatnou podmínkou je výrazný rozpor mezi normální inteligencí a výrazně sníženou výkonností v konkrétní oblasti učení. Rodiče často nechápou, proč jejich dítě, které se jeví jako bystré, normální, má problémy naučit se číst, psát nebo počítat. Také se musí vyloučit všechny známé příčiny chabého prospěchu, jako: smyslové poruchy (poruchy zraku a sluchu), nevýhody prostředí (nekvalitní vyučování, prodlužované nebo dlouhodobé absence ve škole, odlišné kulturní faktory) a emocionální poruchy.

1.1. Etiologie specifických poruch učení

Bylo zjištěno, že děti s dyslexií mají kromě obtíží ve čtení a psaní problémy v dalších oblastech, např. úroveň motoriky, rychlé zpracování podnětů, paměť, vizuální a auditivní procesy, stavba a funkce centrální nervové soustavy. Tyto obtíže se projevují v mnoha kombinacích a v různé závažnosti. Proto není možné naleznout dva stejné jedince s poruchou čtení a proto nelze vytvořit optimální metody stejné pro všechny.

Obr. 1 Řetězec příčin, které mohou vést ke specifickým poruchám učení. (Selikowitz, 2000, str.34)



Podle M. Selikowitze je teorií vysvětlujících SPU mnoho,

většina z nich je založena na předpokladu určitého poškození mozku. Teorie se vzájemně nevylučují, každá může vysvětlit některou z příčin SPU.

1.1.1. Teorie základní příčiny

Podle této teorie činitele zapříčiňující vznik SPU lze dělit na dvě skupiny:

- Genetické faktory
- Faktory související s prostředím

Genetické faktory

Genetické faktory mají při vzniku SPU svou nezanedbatelnou roli. Mnoho studií ukázalo, že děti se SPU mají pravděpodobně blízké příbuzné se stejnými potížemi. Nebyl však zjištěn žádný obecný vzorec pro dědění těchto potíží. SPU převládají u chlapců 3x častěji než u dívek. Genetickou výbavu člověka tvoří 30-50 tisíc genů. Z toho přibližně 30 % genů ovlivňuje vývoj mozku a mozkové aktivity přímo, zbývajících 70 % se účastní v jiných tělesných systémech a procesech. Není jeden gen způsobující SPU, ale existuje přinejmenším několik klíčových genů.

Faktory související s prostředím

Řada studií se zabývala otázkou, zda se problémy v těhotenství, při porodu a v novorozeneckém období vyskytovaly častěji u matek dětí s SPU. Výsledky těchto studií nejsou jednoznačné. Většina studií dokládá, že se na SPU podílí celý soubor problémů. Lehká virová onemocnění jsou během těhotenství jen těžko zjistitelná, ale mohou mít vliv na vznik SPU. Proto je nelze vyloučit.

1.1.2. Teorie poškození, malformace, dysfunkce a zpožděného dospívání mozku

Teorie poškození mozku

Mozek jedince s dyslexií se liší strukturou i funkcí od mozku jedince bez této poruchy. Vědci objevili velké anatomické rozdíly v buňkách a jejich spojích. Děti s SPU mají některé problémy s učením podobné těm, které se vyskytují u dětí se zjevným poškozením mozku. Například dítě, které prodělalo virovou encefalitidu, může mít potíže nerozeznatelné od SPU. Tyto změny jsou způsobeny poškozením určitých částí mozku, které jsou zjistitelné počítačovou tomografií* a magnetickou rezonancí**. Ale některá poškození, nejsou provedenými testy zjištěna.

Teorie menší malformace mozku

Tato teorie by mohla posloužit jako důkaz pro existenci základní genetické příčiny potíží, neboť právě geny kontrolují způsob utváření mozku. Teorie malformace mozku je podobná teorii poškození mozku, ale předpokládá se u ní, že určité části mozku byly deformovány během vývoje plodu. Malformace pravděpodobně změni umístění a rozdělení nervových buněk způsobem zapříčiňujícím nižší efektivitu mozku při učení. Malformace mozku jsou tak malé, že nemohou být zjištěny pomocí počítačové tomografie nebo magnetické rezonance. V současné době však nemáme žádný důkaz, že by se takové

* Druh rentgenového vyšetření, kdy řada snímků v řezech sejme a opět složí vyšetřovanou část těla.

** Využívaná metoda při výzkumech mozku, která měří rozdíly v šíření krve a spotřeby kyslíku ve tkáních.

malformace v mozku dětí se SPU vyskytovaly.

Teorie lehké mozkové dysfunkce

Lehké mozkové dysfunkce - LMD

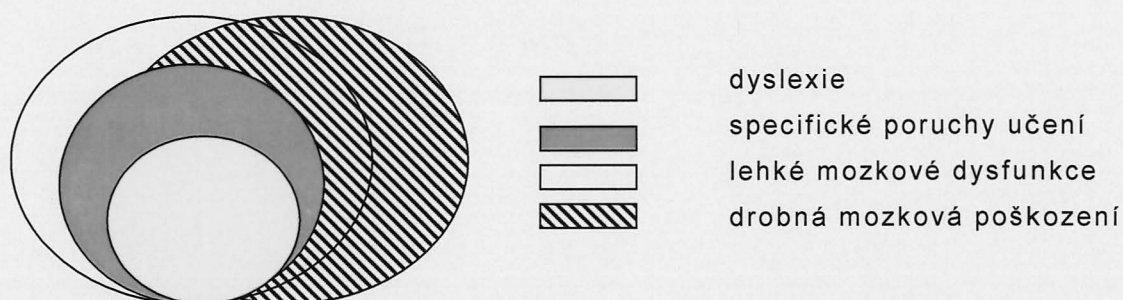
„Syndrom LMD se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevovat různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti, popudů nebo motoriky.“

(Zelinková, 1998, str.13)

V mozku je obsaženo velké množství chemických látek – neurotransmiterů, které zabezpečují kontrolu a fungování mozku předáváním podnětů mezi nervovými buňkami. Tato teorie vysvětluje SPU na základě abnormalit ve vlastnostech a v množství těchto neurotransmiterů. Tyto abnormality narušují schopnost mozku učit se. Chemické abnormality mohou být výsledkem genetických poruch, neboť vznik těchto látek v mozku je řízen geneticky.

Lehké mozkové dysfunkce se v chování dítěte projevují především tak, že je často neklidné, impulsivní, nesoustředěné, může mít výkyvy nálad apod. Tyto poruchy v chování se však nemusí nijak výrazně dotýkat jeho školního prospěchu a školní výkonnosti.

Obr. 2: Grafické znázornění poměru dyslexie, specifických poruch učení, lehkých mozkových dysfunkcí a drobných mozkových poškození. (Matějček, 1995, str. 28)



Teorie zpožděného dospívání

Nevíme, jaké změny v mozku jsou s vývojem dítěte spojeny, ale víme, že jak dítě roste, stává se stále schopnějším. Tato teorie tvrdí, že děti s SPU neprošly ještě těmito změnami a proto jsou zpožděny v jedné nebo více oblastech učení. Tato teorie má ale také řadu kritiků.

1.1.3. Teorie selhání mozkové dominance

Tato teorie předpokládá, že SPU jsou způsobeny tím, že jedna polovina mozku se nestane dominantní nad druhou. Hlavní část mozku se skládá ze dvou polovin – levé a pravé mozkové hemisféry. Obě spojuje svazek nervových vláken nazývaný

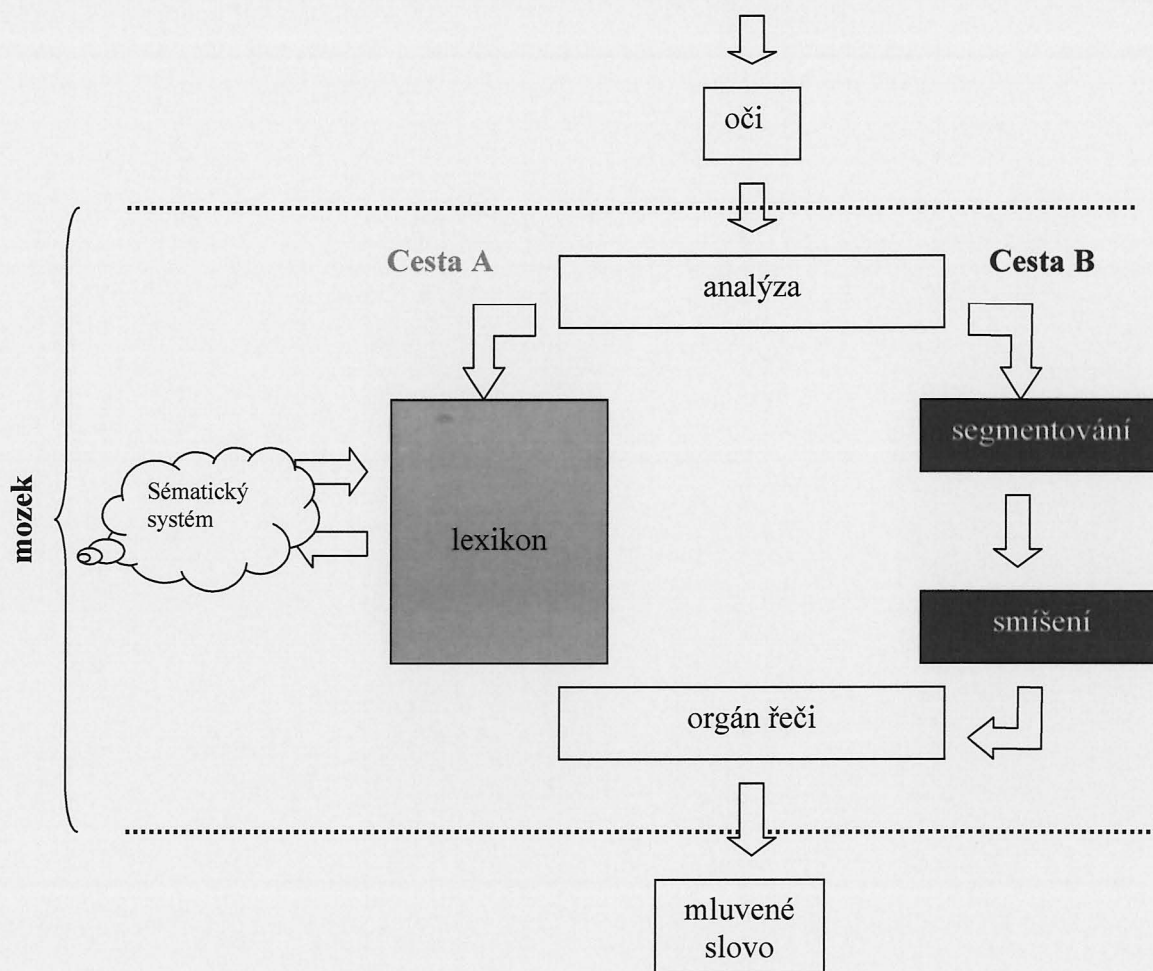
corpus callosum. Obě mozkové hemisféry mají podobný vzhled a vzájemně se doplňující funkce. Každá řídí pohyb jedné strany těla. Pravá hemisféra kontroluje pohyb levé strany těla a levá hemisféra pohyb pravé strany těla. Obvykle jedna hemisféra řídí většinu funkcí řeči, zatímco druhá je důležitější při jiných funkcích, např. při prostorové orientaci, vidění či hudebním nadání. Je zvykem označovat hemisféru, která řídí řeč, jako dominantní hemisféru. Někdy, ale ne vždy, je tato hemisféra nepatrně větší než nedominantní, neboli minoritní hemisféra. Přednostní užívání jedné nebo druhé strany (ruky) se nazývá lateralita. U většiny praváků levá mozková hemisféra kontroluje jak řeč, tak preferovanou ruku, tzn. lateralita s dominancí je ve shodě. Naproti tomu u většiny leváků dominance a lateralita ve shodě nejsou, jejich řeč je obvykle řízena jejich levou mozkovou hemisférou, zatímco jejich preferovanou ruku kontroluje pravá hemisféra. Někteří leváci mají řeč řízenou oběma hemisférami.

Teorie selhání dominance stanoví, že aby se dítě bylo schopno správně učit, musí jedna mozková hemisféra dominovat nad druhou, což značí, že se musí specializovat na určité funkce, zejména řečové. Pokud se dominance neobjeví, dochází ke zmatkům a zpoždění, tzv. strephosymbolie (neschopnost rozeznání podobných obrácených písmen).

Na podporu této teorie existují zjištění, že se děti s SPU často opoždí ve výběru preferované ruky a že se u těchto dětí objevují známky tzv. křížené laterality. Děti například pravou rukou píší a levou rukou chytají míč, nebo upřednostňují užívání levého oka u praváka či pravého u leváka. Existují ale také velké námitky proti této teorii. Testy laterality nejsou spolehlivé, mnoho informací o lateralitě a učení je rozporných, u mnoha dětí lateralita vůbec nemusí souviset s dominancí hemisfér. Tato teorie tak zůstává neprokázanou.

1.1.4. Teorie vadného zpracování informací

Obr. 3 Proces čtení v mozku. (Selikowitz, 2000, str.40)



Obrázek 3 ukazuje diagram zpracování informací dospělou osobou při čtení nahlas. Tištěné slovo je přeneseno pomocí očí do mozku, kde dojde k několika krokům. Nejprve se zjišťuje, zda dané slovo je osobě známé či nikoli. Pokud je slovo známo, je dále zpracováno lexikální cestou A. Jestliže je slovo úplně neznámé, bude zpracováno druhou, fonologickou cestou B.

Existence těchto dvou cest byla potvrzena klinickými a výzkumnými poznatky. Na cestě A vstoupí slovo do lexikonu (slovníku) spojeného se sémantickým systémem (zde máme uloženy významy všech již známých slov). Jakmile je slovu přiřazen jeho význam, může být pomocí orgánu řeči vysloveno. Mluvicímu ústrojí dává podněty mozek. Neznámé slovo je zpracováváno cestou B. Písmena ve slově jsou zde rozložena na jednotlivé zvukové složky (fonémová segmentace). Předtím, než může být slovo vyřčeno, je třeba jednotlivé zvukové složky opět spojit (fonémové smíšení). Vyslovení je dále provedeno orgánem řeči.

Pomocí tohoto modelu můžeme zjistit, jestli dítě se SPU má nedostatky v lexikálním nebo fonologickém procesu. Některé dítě může být výrazně lepší při čtení skutečných slov než nesmyslných slov.

Některé vady ve zpracování informací, které jsou považovány za příčinu SPU, mohou být pouze důsledkem nedostatečných zkušeností dítěte. Například dítě se specifickou poruchou čtení neumí dobře číst, čte méně, a proto nemá oproti svým vrstevníkům tolik zkušeností, ze kterých by mohlo čerpat.

2. Druhy specifických poruch učení

2.1. Specifické poruchy čtení

Specifická porucha čtení, neboli dyslexie, se projevuje neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a žije v prostředí, které mu dává dostatek potřebných podnětů k rozvoji. Specifické poruchy čtení jsou nejznámější a nejčastěji studovanou formou specifických poruch učení.

2.1.1. Projevy dyslexie

- záměny písmen tvarově a zrcadlově podobných (p-b-d, a-e, m-n)
- vynechávky písmen, slabik, slov
- přidávání písmen, slabik, slov
- vkládání písmen, slabik, slov
- přesmykování, přehazování sledu písmen, slabik ve slově (kus-suk, od-do)
- domýšlení slov
- nesprávné čtení délek, nerozlišování dlouhých a krátkých samohlásek
- dvojí čtení (nejprve potichu pak nahlas)
- čtení je pomalé, namáhavé, neplynulé, slova jsou zkomolená
- reprodukce textu chudá, taktéž bez zapamatování čteného

Dítě s dyslexií bývá často neprávem označováno za lenivé, nedostatečně pilné a ve snaze situaci dítěte napravit, mu jsou ukládány úkoly v nadměrném množství. Neúspěchy a tresty působí na žáka jako těžké duševní úrazy, situace může vyústit až ke vzniku neuróz, záškoláctví, lžím a zatajováním známek, může

se projevovat i zvýšená agresivita nebo naopak lhostejnost a rezignace.

2.1.2. Reeducace

Nejčastější chyby rodičů:

- Opakují stránku ve slabikáři mnohokrát, dokud dítě všechny slabiky neodříká. Dítě si pak ale většinou necvičí čtení, ale paměť. Má-li ji dobrou, je sice schopno vše bez chyby odříkat, ale při čtení neznámého textu je nejisté.

- Rodiče na dítě spěchají; nutí ho k rychlému přečtení celého slova. Fáze slabikování se nemá přeskočit. Dítě buď hádá druhou polovinu slova nebo si osvojí chybný návyk tzv. "dvojího čtení", který u složitějších slov zdržuje. Pro vytvoření správných čtecích návyků je lepší čtení rovnou nahlas po slabikách ma...so, než když si dítě pro sebe šeptá m..a..s..o a pak teprve vysloví celé slovo maso.

Počáteční čtení zábavnou formou:

- Pro jeho zvládnutí je důležité především zrakové rozlišování a schopnost spojovat části v celek.

- Hry zařazujeme pravidelně (nejlépe každý den).

- Nevěnujeme se jednomu typu cvičení příliš dlouho (cca půl hodiny).

Návrhy cvičení pro dyslektické děti:

1. Zrakové vnímání cvičíme pomocí různých skládanek, puzzlů. Má-li si dítě důkladně osvojit tvary písmen, je nejlepší rozstříhat velké písmeno z časopisu, nebo velké a malé tiskací písmeno nakreslit na čtvrtku a poté rozstříhat. Dítě pak skládá písmeno dohromady. Později rozstříháme celou slabiku; pak jich promícháme několik.

2. Hrajeme obrázkové loto - použijeme několik barevných

celostránkových obrázků z časopisu. Každý dostane jeden obrázek. V obrázcích vystříháme kulaté nebo čtvercové otvory a vystřižené kousky zamícháme dohromady. Soutěžíme, kdo dřív najde své kousky a doplní obrázek.

3. Modelování písmen: Dítě z plastelíny vytvaruje váleček a z něj se pokouší udělat písmenko. To pak přitiskne na papír, kde zůstane stopa. Druhou variantou je modelování písmenek z těsta, které upečeme. Kdo slabiku správně přečte, může ji sníst.

4. Cvičíme postřehování slabik. Dítě by se mělo naučit přečíst slabiku najednou. Začínáme s krátkými začínajícími souhláskami le, la, pe, pa podobným způsobem nacvičujeme i postřehování slabik o třech písmenech. Do jednobarevné papírové krabičky vystříhneme okénko, do kterého se vejdu právě dvě písmena. Okénko pak dítěti přikládáme k textu, třeba v dětském časopise na nejrůznější místa na stránce a dítě má říci co je v okénku. Cvičíme takto i zrakovou paměť - slabiku ukážeme jen chvíli a dítě si má uvědomit, co vidělo. Citlivě volíme délku cvičení.

5. Hry v autě, autobuse, ve městě, na procházce: Hledáme písmena v nápisech, kdo uvidí nejvíce "o", kdo uvidí první "o", kdo uvidí slabiku "ta". Jmenujeme věci, které začínají od stejného písmene, hrajeme na "k", vyhrává, kdo první uvidí komín, kopřivu, kolo. Pozorujeme značky aut, kdo první uvidí P, kolik aut má značku AB. Hrajeme slovní kopanou.

6. Děti mají rády počítače. Napíšeme slabiky na papír, dítě je přepisuje do počítače a přitom čte, po dvaceti přečtených slabikách si může zahrát hru.

7. Vytváříme slovní řetězy, dítě spojuje slabiky tak, aby vzniklo slovo.

8. Vybereme delší slovo, např. automobil. Dítě hledá, kolik je v něm různých jednoduchých slabik. Slovo můžeme rozstříhat na jednotlivá písmena, aby se lépe sestavovalo. Dítě objeví třeba slabiky "li" "bo" "tu". Přečteme mu nové legrační slovo, "vymýšlíme novou řeč".

Můžeme se pokusit vymyslet různé nové písmenkové hry. Dítě pak posoudí, která byla nejzábavnější.

Další cvičení pro dyslektiky:

- spočítej řádky na stránce
- spočítej slova s nejmenším počtem hlásek
- "počtář" - spočítej slova s největším počtem hlásek nebo je najdi
- "bubák" - čti slova s písmenkem B
- "dudák" - čti slova s písmenkem D
- čti slova končící na "ci"
- přečti nejkratší slovo
- "čtenář" - přečti nejdelší slovo
- napiš toto slovo a rozstříhej ho na písmena
- "detektiv" - učitel přečte slovo a žák hledá následující
- nauč se větu a přečti ji zpaměti
- děti poslouchají čtený text a zapíší co nejvíce slov, která si zapamatují
- práce s cvičnými texty se stoupající náročností
- čtení s bzučákem (opticko-akustická pomůcka určená k nácviku slabik a slov, jejíž rytmus se stimuluje dotykem prstu; spolu s akustickým zvukem je rytmus opticky signalizován pomocí svítivé diody)
- "malíř" - obarvi v textu všechna "b" zeleně, "d" modře a "p" červeně
- napiš první tři slova z textu na "p" a poslední tři na "b"
- vyber si větu a řekni ji jinak (přehozením slov, jinými slovy)
- "kouzelník" - zavři oči, polož prst na text a slovo přečti
- napiš si libovolné slovo a pokus se k němu v textu najít podobné (tvarem, zvukem nebo písmeny)
- čtení s okénkem
- oprava "chybného diktátu"
- přečti libovolnou větu a najdi slova z ní okolo sebe
- dospělý říká slova a děti ukazují hlásky, které tam jsou (b, x,

- d...), písmena mají vystříhaná a položená před sebou
- v textu děti doplňují chybějící hlásky (připravené pracovní listy)
 - "b" a "d" - babička, dědeček; "h" a "ch" - houba, chata
 - hry s plastikovými písmeny
 - číst různými způsoby - nahlas, šeptem, zpěvem
 - dětské křížovky, osmisměrky, hádanky...
 - číst všechno - nápisy na obchodech, recepty mamince, návody...
 - paralelní čtení - dospělý čte nahlas sám, dítě s ním sleduje text, pak čtou společně a dítě ukazuje prstem v textu, nakonec čte dítě samo a dospělý mu ukazuje

Všechna cvičení hravou formou: „ Zahrajeme si na detektiva, kouzelníka....“

2.2. Specifické poruchy psaní

Specifická porucha psaní, neboli dysgrafie, je poruchou psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu dítěte, dítě si obtížně pamatuje písmena, obtížně je napodobuje, písemný projev bývá špatně čitelný.

To, že psaná práce dítěte je nesrozumitelná, mohou způsobit tři druhy poruch. První je specifická porucha pravopisu – dysortografie, kdy jsou některá slova tak špatně hláskována, že jsou obtížně rozeznatelná. Druhou poruchou je specifická porucha psaní – dysgrafie, kdy psaní může být tak neupravené, že je nečitelné. Třetí poruchou je porucha jazyková, kdy jazyk, který dítě používá, může být plný chyb tak, že nedává smysl. Specifická porucha psaní se často vyskytuje u dětí s poruchami

čtení. U jiných dětí je dysgrafie izolovaným problémem. Tato porucha může být zjištěna teprve později na základní škole. Děti s dysgrafií mohou být schopny psát čitelně, pokud na psaní mají dostatek času.

Potíže při počátečním zvládnání psaní:

Dítě umí tvary písmen hezky obkreslit, opisuje dobře i slova; problém nastává u diktátu: vynechává písmena, nepíše čárky, jakoby neslyšelo, že se slovo skládá z jednotlivých hlásek.

Na co rodiče obvykle zapomínají, je důležitost sluchového rozlišování pro zvládnání čtení a psaní. Dítě musí objevit, že mluvená řeč se skládá z hlásek a každé hlásce odpovídá grafická podoba - písmeno. Složení slova postřehované sluchem je stejně důležité jako optická podoba slova. I tato fáze výuky čtení a psaní se musí důkladně nacvičit a zautomatizovat. Pokud potíže při nácviku přetrvávají, je potřeba vyhledat odbornou pedagogickou a psychologickou pomoc, aby se vyloučila specifická porucha učení.

Stejně důležitá je správná výslovnost a artikulace. Logopedický nácvik by měl být v první třídě dokončen. Rodiče někdy zahlceni novými úkoly, které přináší škola, poleví v pravidelném nácviku správné výslovnosti.

Hry a cvičení, které podporují sluchové rozlišování:

1. Poznáváme různé zvuky. Za zády dítěte vytváříme různé zvuky - klepeme lžičkou do hrnku, trháme papír, tleskáme, škrábeme nehtem po dřevě atd. - snažíme se vymyslet zajímavé a legrační zvuky. Dítě se je pokouší uhádnout. Zaznamenáme na nosič různé zvuky - např. hlasy zvířat a dítě hádá. Schováme tikající budík v místnosti a dítě ho musí podle zvuku najít. Upustíme na zem různé předměty a dítě hádá, co nám upadlo (klíče, kniha, papír atd.)

2. Vymyslíme a na papír napíšeme dvojice slov, která nic

neznamenají a přitom se některé dvojice jednou hláskou liší např. keš-kaš. Předčítáme (ne více než 15 najednou, aby dítě neztratilo zájem) a dítě určuje, zní-li slova stejně či jsou-li jiná.

3. Určíme si jedno slovo v textu, které se často vyskytuje (např. "Honza" v pohádce o Honzovi). Text dítěti předčítáme a vždy, když uslyší slovo "Honza", musí poklepat rukou na stůl. (Místo předčítání můžeme dítěti i něco vyprávět.)

4. Napodobení rytmu. Vytleskáváme dítěti určitý rytmus a dítě ho napodobí. Můžeme použít i dětskou píšťalku nebo trubku, kterou koupíme v hračkářství. Pomocí píšťalky dítě znázorňuje délku slabik - vyslovíme slovo např. "kočárek" a dítě píská: krátce - dlouze - krátce. Můžeme připojit i grafické znázornění slova, krátká slabika je tečka, dlouhá svíslá čárka (./.). U dětí, které mají potíže s vynecháváním čárek a rozeznáváním délky slabik, je důležité, aby při psaní psaly znaménka hned u písmene, ke kterému čárka patří a ne až najednou, když dopíší celé slovo. Dítě si potichu předříkává "má-lo" a píše hned čárku nad "a", protože slyší dlouhou slabiku.

5. Hrajeme slovní kopanou. Každý hráč musí vymyslet slovo, které začíná poslední slabikou předchozího slova: ma-so, so-lí, lí-pa.

6. Hrajeme na tichou poštu. Využijeme situací, kdy je celá rodina pohromadě a je nás na hru více.

7. Na určitou dobu, např. hodinu mezi 6. a 7. večer, doma všichni mluvíme určitým způsobem - používáme jen jednu samohlásku: "Vičiři ji ni stili. Imij si rici" (Večeře je na stole. Umyj si ruce.). Cvičíme rozklad slov "n-a-p-i-š s-i ú-k-o-l". Dítě odpovídá "d-n-e-s ž-á-d-n-ý n-e-m-á-m-e".

8. Vymýšlíme rýmy.

9. Vymýšlíme legrační jména tak, že ve jménu smíme změnit vždy jen jednu hlásku: Pepík-Papík-Pipík-Pupík-Pepín atd.

10. Vyslovíme slovo bez prvního písmene a dítě hádá, o jaké slovo se jedná. Někdy jich může vymyslet víc: -kola (škola), -lice (ulice, Alice), -es (les, pes, ves).

Obecné zásady při práci s dětmi s poruchami čtení a psaní:

- Nešetřeme povzbuzením, pochvalou a oceněním za projevenou snahu, za výkony.

- Zařídíme věci tak, abychom dítě mohli pochválit.

- Nedopusťme, aby se dítě naučilo něčemu špatnému. Ulpívá pak na tom, co si osvojilo. Nespoléhejme na jeho samostatnost.

- Spolupracujeme s dítětem nejvíce, jak to jen jde (vedeme je k předvedení postupu příkladu, udržujeme tělesný kontakt - např. položení ruky na rameno pomáhá soustředění - viz níže). Předědeme chybám a nevhodnému chování.

- Platí známá zásada: málo a často (soustavné zatěžování pozornosti je nevhodné).

- Dopřejme dětem pohyb (i během vyučování). Při práci je vhodné měnit polohu - klečat, stát, sedět. Musíme však dítě ve třídě umístit tak, aby nerušilo ostatní žáky.

- Nepřipusťme, aby u dítěte vznikl pocit méněcennosti. Najděme pro něj možnosti uplatnění v jiných činnostech, které jsou v dětském kolektivu ceněny. Naopak při přílišné horlivosti jej tlumíme a učíme zdrženlivosti.

- Využijme zájmu dítěte. Ten podněcuje a pomáhá udržet pozornost. Pracujeme pokud možno za plného soustředění.

- Vylučme všechny rušivé podněty. Dítě posadíme do lavice s klidným spolužákem. Některé projevy tolerujeme (hraní si s prsty, s tužkou), pokud to nenarušuje vyučování.

- Kladme před dítě reálné cíle. Úkoly mu dávejme splnitelné a nároky zvyšujeme pozvolna, přičemž respektujeme pracovní tempo a stupeň handicapu dítěte.

- Výkony dítěte hodnotíme tolerantně a spravedlivě.

- Vytvoříme atmosféru spolupráce - s dítětem, s rodinou. Dítě se má cítit spokojeně, proto postupujeme společně v zájmu dítěte.

2.3. Specifické poruchy pravopisu

Dysortografie je porucha učení postihující pravopis. Nezahrnuje však celou gramatiku, vztahuje se převážně na tzv. specifické dysortografické jevy, kterými jsou rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen, popř. slabik, nezvládání hranic slov v písmu. Patří sem i problematika nevhodné aplikace gramatických jevů v diktátech. Porucha psaní se často pojí s poruchou čtení a kvality psaní písma. V praxi obvykle dochází ke zlepšování kvality čtení, ale výrazné obtíže v pravopise obvykle přetrvávají mnohdy i na druhém stupni základní školy. V některých případech se jedná o dlouhodobou záležitost z hlediska nápravy, která nemusí být vždy stoprocentně účinná. Velmi záleží na tom, kdo všechno se na nápravné péči podílí, nakolik je péče komplexní a systematická. Klasifikační řád ukládá učitelům přihlížet k diagnostikované poruše, ale pro možnost postupné nápravy poruchy psaní a pravopisu je nutné s žákem pracovat specifickými metodami.

Projevy dysortografie:

- dítě píše ve škole velice pomalu, celková úprava v sešitech je neúhledná
- dítě není příliš motivováno pro práci v hodinách českého jazyka a dalších předmětů
- záměna písmen b-d-p, a-o, h-ch, m-n.
- měkčení v diktátech dy-di (dyvadlo-divadlo)
- vynechávání písmen, vkládání nesmyslných písmen
- spojování více slov v jeden větný celek
- znalost gramatických pravidel neodpovídá výkonu v diktátech

- vynechávání čárek, vkládání čárek
- neschopnost rozložit slovo na hlásky, slabiky a naopak
- chyby plynoucí ze specifické asimilace - píše tak jak sám sebe slyší
- nezvládání souhláskových shluků (krtek)
- záměna sykavek (s, c, z, š, č, ž)
- problematické osvojování si gramatického učiva

Cvičení pro dysortografiky:

- psaní diktátu s bzučákem
- dy, ty, ny - di, ti, ni - tvrdé a měkké kostky
- čtení se bzučákem
- hra na námořníky - psaní slov "morseovkou"
- artikulování s počítadlem - po slabikách, po hláskách
- hádání i - y (na „i“ děti vstanou, na „y“ udělají písmeno z rukou)
- najdi rým na dané slovo
- hledání slov na stejnou hlásku
- zakuklené hlásky (hlemý-šxž-d', kone-fxv), správnou hlásku výrazně vyslovíme, foukneme, zabzučíme...
- slovní kopaná (řekni slovo na slabiku/hlásku, na kterou končí jiné), pozor na koncovky a,e (později se jim děti naučí vyhýbat)
- opakování přesného rytmu věty a vytvoření stejně rytmické, rytmická deklamace hezkých slov (kopretinka, chocholoušek)
 - vymyšlení slov k danému rytmu (máma, táta)
 - rytmická deklamace slovních skupin (hřejivé sluníčko, bublavý potůček)
 - deklamace pořekadel a úsloví
- hra na ozvěnu (opakování motivů v tempu, síle, rytmu)
- cvičení se zpěvem a básničkami
- "svůj sešit" - dítě má svůj sešit, do kterého lepí obrázky, které se mu líbí a píše si k nim vlastní text
- psát pohlednice babičkám, známým...
- domácí bojovka - dítě píše rodičům zprávy a schovává je po

bytě, rodiče je hledají, odepíší a hledá zas dítě
- pravopisné tabule a tabulky - dítě si může hrát na učitele,
opravuje chybné texty...

2.4. Specifické poruchy matematických dovedností

Specifická porucha matematických dovedností, neboli dyskalkulie je multifaktoriálně podmíněná porucha, při které se kombinuje působení příčin organických, psychických, sociálních a didaktických. Můžeme se setkat s různými formami dyskalkulií, které také vyžadují různé reedukační postupy. Úroveň výkonů v matematice je závislá do určité míry na rozumových schopnostech. Specifické poruchy byly popsány v mnoha oblastech matematiky, nejvíce pozornosti ale přitahují poruchy aritmetiky. Je to proto, že ode všech dětí jsou vyžadovány aritmetické výpočty v raných školních letech, až později si mohou vybrat alternativní předměty.

Dětem může dělat potíže mechanické počítání, nemohou se naučit sčítat a odčítat přes desítku, násobilku. Matematika, zvláště na některých školách stále oblíbené desetiminutovky, tj. počítání zpaměti rychle a na známky, se pro ně stává postrachem.

Je důležité, aby se s dítětem v prvních třídách učil matematiku ne ten, který ji lépe ovládá, ale ten z rodičů, který je trpělivější. Pokud potíže přetrvávají a oba rodiče jsou již vyčerpáni, je možné uvažovat i o doučování jinou osobou, např. studentem. Ten totiž není tolik citově zaujatý a chyby a nedostatky dítěte se jej osobně nedotýkají.

Pokud se dítě jakoby vůbec neorientuje v číselné řadě, nepozná, co je menší a co větší, plete si jednotky a desítky, obrátíme se na odborníka v pedagogicko-psychologické poradně.

Děti, které špatně čtou, mají někdy potíže při zvládnání

slovních úloh ne proto, že by úkol nechápaly, ale protože chybně nebo dlouho čtou zadání. Můžeme s nimi jako nácvik čtení přečíst slovní úlohy v matematice předem.

Hry k procvičení matematických dovedností:

1. Napíšeme dítěti 10-15 čísel jedno i dvouciferných přeházeně, dítě je do další řádky seřadí podle velikosti.

2. Hrajeme člověče nezlob se, ale místo jednou házíme dvěma nebo třemi kostkami. Výsledky na kostkách si každý sečte a podle výsledku postupuje.

3. Sedíme proti sobě a přeříkáváme číselnou řadu, každé číslo doprovázíme tlesknutím. Předem dohodnutá čísla (např. násobky tří, pěti atd., podle toho, co potřebujeme nacvičit) nesmíme vyslovit, ale místo toho tleskneme dvakrát. Kdo se splete, dá fant.

4. Hrajeme na nakupování. Můžeme použít vystříhané obrázky předmětů, knížky, vymodelovat z moduritu potraviny (rohlíky, brambory, zeleninu, ovoce). Pak opatříme vystavené předměty cenovkami - podle úrovně dítěte. Dítě je prodavač, my nakupujeme a dítě počítá, kolik máme zaplatit. Můžeme koupit dětské peníze, nebo peníze vyrobíme a vystříháme. Hra je náročná na přípravu, ale dětem se velmi líbí a často při ní zapomenou, že jde o nácvik sčítání.

5. Při jízdě autem sledujeme kilometrové údaje a dítě má za úkol vypočítat, kolik cesty nám ještě zbývá.

6. Hra s kostkami. Házíme několikrát za sebou kostkou a výsledky sčítáme. Pokud padne jednička, vše se ruší. Jinak můžeme házení kdykoliv přerušit a získané body zapíšeme na papír. Pokračuje druhý hráč. (Příklad: Prvnímu hráči padne dvojka, šestka, trojka, čtyřka. Hráč sám podle svého uvážení házení přeruší a zapíše si 15 bodů. Druhý hráč: dvojka, trojka, trojka, jednička. Protože padla na konci jednička, zapíše si hráč nulu.) Vyhraje ten, kdo první dosáhne ve všech sériích

dohromady 100 bodů.

7. Naučíme se karetní hru "Oko bere" neboli "Jednadvacet". Nehrajeme samozřejmě o peníze, ale třeba o sirky nebo jen počítáme výhry. Každý hráč dostane jednu kartu (hra se hraje s mariášovými kartami) a postupně po jedné se přibírají další. Vyhrává ten, kdo se nejvíce přiblíží součtu dvacet jedna. (Hodnoty karet: 1-10, spodek a svršek-1, král-2, eso-11, dvě esa platí výjimečně za 21.)

8. Návik násobilky. Na velký papír nebo venku křídou nakreslíme síť 3x3, do každého čtverce napíšeme číslo od 1 do 9. Házíme dvěma kamínky, políčka, do kterých padnou, musíme vynásobit. Venku hry vylepšíme o skákání po jedné noze po políčkách a svírání kamínek.

9. Ve čtvercové síti 10x10 nacvičujeme sčítání a odčítání přes desítku. Používáme barevného odlišení - dítě si čtverečky samo vybarvuje.

2.5. Specifické poruchy osvojování, plánování a provádění volných pohybů

V české literatuře tuto poruchu nazýváme dyspraxie. V zahraniční literatuře je užívána řada jiných označení, např. vývojová verbální dyspraxie, vývojová artikulační dyspraxie, minimální mozková dysfunkce, vývojové poruchy koordinace, senzomotorická dysfunkce a další.

Dyspraxie je v současné době kategorie používána spíše neurology než pedagogy. Zároveň je však zřejmé, že se učitelé s touto kategorií dětí setkávají a jejich projevům často nerozumějí, považují je za nedbalost, lajdáctví a především nekázeň. Děti postižené touto poruchou mají obtíže naučit se jíst lžičkou, jasně a srozumitelně hovořit, zapínat si knoflíky, jezdit na kole a ve školním věku psát.

Cvičení a tipy pro děti s dispraxií, pohybová výchova:

1. Systematicky vést dítě k zachování správné životosprávy, hygieny a pevného denního režimu.

2. Podporovat u dítěte přirozenou touhu po pohybu, pěstovat jeho tělesnou zdatnost a pohyblivost. Uskutečňovat delší pěší pochody, přeskoky, koupání, podlézání a přelézání přírodních překážek.

3. Odbourávat v dítěti strach z překonávání běžných překážek. Vystupovat a sestupovat po schodech a po žebříku střídavě levou a pravou nohou, vystoupit na stoličku, odtud na židli, pak se židle seskočit (měkký skok), přeskakování nízké překážky, překročit z jedné židle na druhou (vzdálenost asi 20 cm). To vše sice za přímého dohledu, avšak bez pomoci.

4. Cvičit s dítětem základní dovednosti v zacházení s míčem. Vykopnutí, házení a chytání horním i dolním obloukem, chytání po odrazu od země i ode zdi, chytání míče po vyhození do vzduchu, hraní "školky".

5. Pořídte dítěti švihadlo!

6. Umožněte dítěti docházet do sportovního oddílu, v případě možnosti účastněte se spolu s ním cvičení.

7. Ukazujte dítěti možnost cvičení podle hudby, vyjadřovat hudbu pohybem podle vlastní fantazie dítěte, popř. napodobování vzorů rodičů.

8. Výcvik dítěte v základních druzích sportu: sáňkování, lyžování, bruslení, plavání.

9. Pro vytváření tělesné obratnosti a síly je důležité účast dětí při práci v rodině. Zacházení se smetáčkem a lopatkou při úklidu; s lopatkou, motyčkou a hrabičkami při práci na zahradě a zaměstnávání dítěte drobnou fyzickou prací (donášení, podávání atd.). Důležitá je přítomnost dítěte při práci dospělých.

10. Učte dítě hrubé pohybové obratnosti při plnění následujících úkolů: poskoky snožmo, po jedné noze, po čáře, po značkách, chůze pozpátku, krok poskočný, cvičení se švihadlem. Výborná je hra "Panák". Učit lehké rytmické chůzi a dětským tanečkům.

11. Učte dítě jemné pohybové obratnosti, zejména ruky - jedná se o velmi důležitá průpravná cvičení pro pozdější systematickou výuku psaní: hry s prsty (To je táta, to je máma..., Vařila myšička, Tluču, tluču mák). Postupné zavírání a otevírání prstů.

12. Procvičování obratnosti prstů rukou: stříhání prsty, louskání prsty, kutálení a uchopování drobných míčků, kuliček a korálků, vkládat korálky do nádoby s úzkým hrdlem, veškeré ostatní práce s korálky jako navlékání, stavění mozaiky apod., dále mačkání a trhání papíru, modelování, vystřihování, zapínání, rozepínání, vázání aj. Ve věku 5 a 1/2 roku má být dítě schopno zavázat tkaničku u boty tak, aby držela.

2.6. Specifické poruchy chování

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)

„Porucha pozornosti provázená hyperaktivitou (toto označení se užívá - pod vlivem americké odborné literatury - pro vývojové/specifické poruchy chování, popř. **ADD (Attention Deficit Disorder)** tam, kde porucha pozornosti hyperaktivitou provázena není).“

(Průcha, 1998, str.180)

ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm nepozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Ačkoliv nebývá zvykem řadit ADHD mezi SPU (je to samozřejmě

specifická porucha chování), považuji za důležité zde ADHD zmínit, a to hlavně s ohledem na fakt, že tato specifická obtíž v praxi velmi často doprovází tradiční specifické poruchy učení.

Porucha pozornosti

Nepozornost se může projevovat ve škole, v zaměstnání, či ve společenských situacích. Děti trpící touto poruchou se dopouštějí chyb z nepozornosti, jejich práce je většinou neuspořádaná, nepečlivá a nepromyšlená. Říká se o nich, že jsou zbrklí, rozlítaní a nic nedotáhnou do konce. Mají potíže udržet pozornost dlouhodobě, při plnění úkolů i třeba při hře. V hovoru s druhými se jejich nepozornost projevuje tím, že často odbíhají od tématu, nevnímají ostatní, nejsou schopni se soustředit na probíhající rozhovor. Mají problémy dodržovat pravidla hry. Porucha pozornosti je "modelovou" LMD - zvláště ve spojení s tzv. hyperaktivním syndromem. Jejím pravidlem jsou nepravidelnosti.

Nesoustředěnost, neklid, odbíhání od práce, která není příliš zábavná, je často prvním projevem únavy. Nenecháme učení na poslední chvíli večer, přesuňme činnost, která vyžaduje soustředění, do časnějších odpoledních hodin.

Dítě neodpočívá jako my, dospělí. Většinou pro ně není ideálem lehnout si na gauč, ale naopak volný, přirozený pohyb, který si samo zvolí. Nechme dítě, které se začne vrtět, projít, proběhnout, prostřídat činnost.

Místo upozorňování na nevhodné a nežádoucí projevy např. "kam koukáš, nekopej nohama, sedni si rovně", posilujeme vhodné chování tím, že je pochválíme a zdůrazníme: "jde ti to hezky, už píšeš druhou řádu a ani jednou si nekoukal okolo, dnes jsi vydržela nad úkolem sedět celou čtvrt hodinu". Při důsledném posilování vhodného chování a přehlížení nevhodného, se délka soustředění zlepší.

Soustředění podporuje klidné okolní prostředí bez nervozity

a zmatku: v místnosti nehraje televize, mladší sourozenci si nejezdí s autíčkem pod stolem, maminka neodbíhá každou druhou minutu do kuchyně ke své práci. Soustředění podporuje i tělesný kontakt. Dítěti dáme ruku na rameno, pohladíme ho po hlavě.

Hry k nácviku soustředění:

1. Všechno lítá, co peří má. Jmenujeme různá zvířata a věci - pes lítá, kuře lítá, letadlo lítá a dítě zdvihne ruce, pokud je to pravda. Hrajeme i se sourozenci nebo kamarády dítěte.

2. Pantomima. V jednoduchém příběhu, který vyprávíme, spojíme určitá slova s určitým pohybem - při zachycení slova pak dítě udělá příslušný pohyb (zajíc - rukou děláme uši - běžel do lesa - znázorníme stromy). Podobně upravujeme známé písničky. Místo zazpívání dohodnutého slova předvedeme pohyb. Nejčastěji se takto upravená používá písnička "Na tý louce zelený".

3. Čtverečkové obrazce. Na přeložený čtverečkový papír nakreslíme na jednu stranu různé obrazce od jednoduchých (obdélník, čtverec, "cimbuří") ke složitějším. Dítě je přesně obkresluje na druhou stranu tak, aby zachovalo přesný tvar i počet čtverečků.

4. Podtrhávání slov. V textu podtrhujeme např. všechna slova, která začínají od "p". Ve složitějším provedení použijeme pastelky. Slova, ve kterých je "a", podtrhujeme červeně, ve kterých je "o" modře a ve kterých je "a" i "o" zeleně. Volíme krátké texty, ale délku cvičení můžeme postupně prodlužovat.

5. Domácí bingo. Vytvoříme osm tabulek, na kterých jsou nepravidelně napsány číslice od 1 do 40 - na každé tabulce 5 číslic, barevně. Na jedné tabulce je např. 3, 18, 20, 36, 40. Na čtverečky tvrdšího papíru napíšeme čísla od 1 do 40, hodíme je do klobouku a zamícháme. Hrají nejméně dva hráči. Každý má před sebou čtyři tabulky. Čísla postupně taháme z klobouku a

kdo ho najde na své tabulce, zakryje ho. Vyhrává ten, kdo první zakryje jednu ze svých tabulek. Postupně můžeme hrát i s více čísly (např. 1-80, po deseti na jedné tabulce).

6. Stolní hry. Soustředění podporují i běžné stolní hry - naučíme dítě dámu, šachy, halmu, lodě, piškvorky atd.

Porucha chování na bázi LMD: Impulzivita a hyperaktivita

Impulzivita se projevuje jako netrpělivost. Děti i dospělí - mají problémy počkat, až na ně přijde řada. Překřikují ostatní, skáčou jim do řeči. Sahají na předměty, na které by neměli. Neposlouchají pokyny. Dělalí ze sebe šašky. Impulzivita může být příčinou nejrůznějších nehod a úrazů. Děti zakopávají, narazí do kolemjdoucího, sáhnou po rozpálené pánvi. Pouští se do nebezpečných činností, aniž by uvážily následky. Dospělý může způsobit autonehodu, protože má výpadky pozornosti, nebo není schopen jet pomalu, pozdě brzdí nebo předjíždí v nepřehledných situacích.

Hyperaktivita se projevuje chronickým neklidem. Děti s touto poruchou neustále poposedávají a vrtí se na židli, pobíhají a přelézají předměty v nevhodných situacích. Nejsou schopni si hrát potichu nebo se jinak zaměstnat bez hluku. Jakoby neustále byli puzeni něco dělat, něčím se zabývat, nadměrně mluvit.

Projevy hyperaktivity se liší podle věku:

Batolata a předškoláci, trpící touto poruchou, stále pobíhají sem a tam, sedavé aktivity, do kterých jsou zapojovány od předškolního věku (např. naslouchání čtenému příběhu), pro ně představují nepřekonatelnou námahu a nudu. U dětí školního věku se setkáváme s podobným způsobem chování: těžko dokáží v klidu sedět, padají ze židle. Stále si s něčím pohrávají, do něčeho bouchají, houpají se na židli, kopají nohama. Mají

potřebu hodně mluvit a vydávají rámus. U adolescentů a dospělých se hyperaktivita projevuje jako vnitřní pocity neklidu (i bez pohybového doprovodu) až po problémy se setrváním u klidných sedavých činností.

Příznaky impulzivity a hyperaktivity se většinou projeví nebo zhorší v situacích, které:

- a) vyžadují soustředěnou pozornost či duševní úsilí
- b) postrádají dojem novosti (např. sledování výuky, vykonávání zadaných úloh při vyučování, poslech či četba zdlouhavých textů, monotónní a opakující se činnosti).

3. Diagnostika specifických poruch učení

„Cílem diagnostiky SPU je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte. Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace“.
(Zelinková, 2003, str. 50)

Diagnostika prováděná na specializovaném pracovišti se liší od diagnostiky provedené v běžné nebo speciální třídě školy. Na specializovaném pracovišti lze po navázání individuálního kontaktu utvořit takové podmínky, v nichž dítě podá optimální výkon. Používají se zde speciální testy, které umožňují porovnat žáka s dětmi stejného věku. Cenné jsou závěry obou pracovišť za předpokladu vzájemného využití získaných poznatků ve prospěch dítěte. Diagnózu, která opravňuje dítě k integraci může stanovit pouze pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum. Tyto dvě pracoviště jsou garantem diagnóz, závěry z vyšetření formulované jinými institucemi mohou být podkladem pro zařazení dítěte do systému speciální péče jedině po schválení výše uvedenými pracovišti. 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 a pracuje podle individuálního vzdělávacího programu.

Diagnostická kritéria vycházejí z definice poruch, z teoretických poznatků, které objasňují jejich příčiny, projevy i průvodní znaky. Respektují školský systém, pro který jsou utvářena. Stanovit jasná kritéria pro diagnostiku SPU není

možné, protože aktuální stav dítěte je výslednicí mnoha proměnných.

Diagnóza osobnosti

„Výsledek psychologické diagnostiky osobnosti, zjištěný s určitou mírou spolehlivosti. Určuje např. typ osobnosti, rysy osobnosti anebo se vyjadřuje k některé dílčí složce osobnosti (temperament, schopnosti, tvořivost, motivace, emoce, apod.); **D. pedagogická** - výsledek činnosti v rámci pedagogické diagnostiky. Mj. obsahuje: zařazení objektu, jevu, znaku do konvencemi stanovené diagnostické kategorie; jeho označení podle platného názvosloví; příčiny; odhad dalšího vývoje (pedagogická prognóza).“

(Průcha, 1998, str. 48)

3.1. Diagnostika v běžné třídě základní školy

Učitel provádí pedagogickou diagnostiku se zaměřením na úroveň vědomostí i psychických funkcí, které tyto vědomosti ovlivňují. Při podezření na některou ze specifických poruch učení se učitel zaměřuje na následující oblasti:

Úroveň čtení: rychlost, chyby, porozumění, chování při čtení

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 výše uvedených oblastí je třeba zvažovat, jaké jsou rozumové schopnosti dítěte, jakých výkonů dosahuje v jiných předmětech. Jak jsem již dříve uvedl, je také třeba vyloučit další příčiny, které jsou uvedeny v diferenciální diagnóze (dlouhodobá nemoc, střídání učitelů, celková nezralost).

Zpráva učitele je zpravidla prvním diagnostickým vodítkem. Učitel totiž většinou jako první doporučuje vyšetření dítěte a posílá vyplněný **školní dotazník** nebo jiné vyjádření o školním prospěchu a chování. Občas vychází iniciativa přímo od rodičů, kteří shledávají u svého dítěte příznaky dyslexie, o nichž se dočetli v populární nebo odborné literatuře, a přitom u třídního učitele narážejí na neznalost této problematiky nebo nepochopení pro obtíže dítěte. Další důležitou informací, kterou může podat učitel, je časový průběh školních obtíží dítěte. Existují od začátku školní docházky, nebo se objevily v některém pozdějším stadiu? Postupem doby se spíše zvýraznily, nebo jich ubývá?

Učitel může používat metody a pomůcky určené pro jedince s poruchou ještě předtím, než byl žák vyšetřen na odborném

pracovišti. Mnohdy se totiž stává, že dočasné snížení nároků na dítě, zpomalení pracovního tempa, vede ke zlepšení.

3.2. Diagnostika na odborném pracovišti

Garantem diagnostiky SPU jsou v současné době **pedagogicko-psychologické poradny** nebo **speciálněpedagogická centra**. Ke komplexní diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, sociální pracovnice, popř. dalších specialistů. Při stanovení diagnózy se bere v úvahu zpráva školy (školní dotazník), kterou dítě navštěvuje. Součástí diagnostiky je **anamnéza** zaměřená na dítě, sourozence a rodiče. K nejdůležitějším údajům patří zjištění o výskytu podobných obtíží v rodině, údaje o průběhu těhotenství a porodu, onemocněních, která dítě prodělalo, údaje o vývoji řeči, motoriky, zájmech dítěte atd. Anamnestický rozhovor s rodiči by měl předcházet vyšetření dítěte, aby se toto vyšetření mohlo cíleně zaměřit, ale není to nezbytně nutné. Na některých pracovištích z časově ekonomických důvodů vede anamnestický rozhovor s rodiči sociální pracovnice, zatímco psycholog vyšetřuje dítě.

Každý psycholog si vybírá testy, které považuje za nejužitečnější pro to které dítě. Dnes je mnoho dostupných testů. Testy můžeme rozdělit do tří základních typů: testy inteligence (rozumových schopností), testy školních znalostí a testy dalších specifických schopností

Testy inteligence

Diskrepační kritérium – označuje jako jedno z kritérií pro stanovení diagnózy dyslexie rozdíl mezi úrovní rozumových

schopností (IQ – inteligenční kvocient) a úrovní čtení (ČQ – čtenářský kvocient). Tato diagnóza má řadu výhod i nevýhod.

T. Milles (1996) tvrdí, že IQ sice nemá význam jako globální veličina, ale pro identifikaci slabých i silných stránek dítěte a utvoření jeho profilu je nutný. V současné době je inteligence definována jako multifaktoriální charakteristika, a proto číslo IQ pozbývá na významu. Testy inteligence by měly hodnotit všeobecnou inteligenci. Některé jsou ideální pro děti s SPU, protože vůbec nezahrnují čtení nebo psaní. Inteligenční test nevyovídá jen o úrovni inteligence dítěte, ale podává také hodnotnou informaci o jeho silných a slabých stránkách. Odlišné úkoly v testu jsou obvykle seřazeny do mnoha sub-testů. Výsledek každého sub-testu odráží zvláštní oblast inteligence. Jeden z nejběžnějších inteligenčních testů je **Wechslerův inteligenční test (WISC)**, jehož sub-testy jsou seskupeny tak, aby podaly „verbální“ výsledek, který je měřítkem dětské schopnosti v jazykově orientovaných úlohách a „výsledek výkonu“, který se vztahuje k vizuálním a manuálním úkolům. Porovnání těchto výsledků ukazuje, jestli má dítě zvláštní potíže v jedné z těchto oblastí.

Testy školních znalostí

Tyto testy zahrnují čtení, pravopis a aritmetiku. Pro dítě, které trpí SPU, je většinou nezbytné, aby psycholog udělal jeden nebo více těchto testů jako dodatek k inteligenčnímu testu. Tyto testy poukazují na stupeň schopností v určité oblasti učení v porovnání se spolužáky.

Testy speciálních schopností

Mezi tyto testy patří jazykové testy, testy pohybových

dovedností, vizuální vnímání, sluchové rozlišování, sekvenční organizace.

3.2.1. Zpráva o vyšetření žáka 4. třídy ZŠ

Na tomto místě bych chtěl uvést jeden konkrétní případ vyšetření dyslektického chlapce v PPP (Pedagogicko-psychologické poradně). Navštěvuje tuto instituci pravidelně, vždy po půlroce.

Jedná se o žáka běžné 4. třídy ZŠ. Diagnóza byla stanovena jako: Dyslexie 2. stupně, dysortografie a lehká dysgrafie (specifické poruchy se velmi často vyskytují v nejrůznějších kombinacích).

Z vyšetření:

Vláda čte po slovech popř. slabikováním, užívá občas dvojího čtení, domýšlí si, nemá jistotu v rozlišování některých, zejména tvarově podobných písmen (a/o, n/m). Čtení je celkově namáhavé, lopotné. Reprodukce přečteného probíhá v hlavních dějových událostech, místy je trochu útržkovitá, některé podrobnosti z děje si Vláda nevybavuje.

Přetrvává nesprávná výslovnost více hlásek. Ve sluchovém vnímání stále vážne sluchová slovní analýza a syntéza, ani sluchové rozlišování není jisté. Nedostatky v oblasti sluchové percepce se následně projevují v psaní podle diktátu. Objevují se zde zkomoleniny, vynechávky písmenek a diakritických znamének, nesprávné rozlišení tvrdých a měkkých slabik di, ti, ni/dy, ty, ny, občas také hranic mezi slovy ve větě (zvlášť u slov s předložkou či kratších slovních spojeních). Psaní je lopotné. Vláda si nemůže kvůli špatné výslovnosti pomoci ani tichým předříkáváním hláskově náročných slov. V písmu jsou stále patrné problémy v grafomotorickém zvládnutí písemného projevu - písmo je kostrbaté s nerovnými liniemi, s nepravidelnou

velikostí jednotlivých grafémů a rozestupy mezi slovy ve větě.

Závěr a doporučení:

Čtení aktuálně odpovídá 2. stupni dyslexie, specifické obtíže nadále přetrvávají i v psaní (dysortografie, lehká dysgrafie). Vzhledem k tomu bude žádoucí pokračovat ve speciální péči (dyslektické asistentky i v logopedické péči), která by měla procvičovat všechny výše uvedené problematické oblasti. Jedná se o komplexní nápravu a další rozvoj čtení (odstraňování nevhodného návyku dvojího čtení, domýšlení si - plynulé slabikování, zpomalení tempa u obtížných a dlouhých slov, společné čtení, procvičování a utvrzování si tvarů problematických písmen pomocí vyhledávacích, rozlišovacích, obtahovacích cvičení). Je třeba se také zaměřit na schopnosti sluchového vnímání s jejich využitím v písemném projevu - postupné odstraňování vynechávek písmen, zkomolenin a nesprávného rozlišování hranic slov pomocí sluchové slovní a větné analýzy, syntézy, rozlišování tvrdých a měkkých slabik taktéž s využitím sluchové opory, kostek. Vhodná jsou různá uvolňovací cvičení všech svalových partií ruky účastnících se procesu psaní.

V rámci výuky by měly být specifické obtíže i nadále zohledňovány, doporučuje se tolerovat pomalé tempo při čtení písemných zadání úkolů, při jejich vypracování i následné kontrole s opravou, dále pokračovat v psaní již zavedených zkrácených diktátů (psaní každé druhé věty, diktáty je možno střídát s doplňovacími cvičeními). Písemná prověřování znalostí negativně ovlivňují i dysgrafické obtíže, vhodné je tedy také ústní zkoušení upřednostněné písemnému.

4. Reedukace specifických poruch učení

Reedukace je „snaha pomocí pedagogických metod rozvinout nevyvinuté osobnostní vlastnosti či je pozměnit společensky žádoucím směrem“. (Hartl, Hartlová, 2000, str. 500)

„Speciálně pedagogické metody, kterými se zlepšuje, popř. zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce. Zlepšováním činnosti se zpětně působí pozitivně na psychiku postiženého jedince, na jeho postoj k vlastní vadě a k prostředí.“

(Průcha, 1998, str. 207)

Reedukace je spolu s rehabilitací [souhrn speciálně-pedagogických postupů, kterými se upravují společenské vztahy, obnovují narušené praktické schopnosti a dovednosti i možnosti seberealizace postiženého jedince (Průcha, 1998, str. 148)] a kompenzací [souhrn speciálně-pedagogických postupů, kterými se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené (Průcha, 1998, str. 110)] základní speciálně-pedagogickou metodou. Doslovný překlad slova reedukace je převýchova, ale tento pojem má jiný obsah. Znamená spíše utváření, výchovu psychických funkcí, popřípadě dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších. Reedukace dyslexie tedy znamená utváření, rozvíjení psychických funkcí, které ve svém souhrnu vedou ke zvládnutí čtení. Někteří učitelé zaměňují reedukaci za doučování, rozdíl je však značný. V doučování učitel pomáhá žákovi doplnit mezery ve vědomostech, naproti tomu při reedukaci učitel postupuje od nedostatečně rozvinutých psychických funkcí k utváření dovedností bez ohledu na současnou výuku ve třídě. Při reedukaci SPU je tedy třeba

dodržovat určité zásady.

Důležitou zásadou pro reedukaci SPU je, že musí vycházet z rozboru příčin, z diagnostiky odborného pracoviště. Z diagnostiky na odborném pracovišti vyplývá, že lze předpokládat nedostatečný vývoj psychických funkcí, které podmiňují úspěšné učení. Většinou je to zraková a sluchová percepce, pravolevá a prostorová orientace a další. Vzhledem k tomu, že u většiny dětí s poruchami učení jsou příčinami deficity řeči, součástí reedukace je rozvíjení řeči ve všech složkách. Děti často rády provádějí rozvíjející cvičení, protože nepřipomínají školní výuku a nejsou spojena s opakovanými neúspěchy.

Další důležitou zásadou je, že reedukace by měla navazovat na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy. Tento požadavek je logický, avšak v praxi často opomíjený. V našem školském systému si lze jen těžko představit např. žáka, který ve 3. třídě čte písmena a slabiky. Z hlediska reedukace, ale jiná cesta není, jelikož vývoj jednotlivých dovedností na sebe navazuje. Vývoj má své etapy, které nelze přeskakovat. Z této zásady vyplývá, že ani speciální cvičení, která jsou vypracovávána pro rozvíjení psychických funkcí a nácvik dalších dovedností, nejsou určena pro konkrétní věk nebo školní třídu, ale pro určitou etapu nácviku dovedností.

Nezbytným předpokladem úspěchu je dobrý začátek. Pohoda, povzbuzení a první úspěchy pomohou dítěti věřit, že se dobré výsledky mohou dostavit. Dobrý začátek lze navodit cvičením, která zdánlivě nemají se čtením, psaním nebo počítáním nic společného. Jsou to úkoly, které přispívají k rozvíjení psychických funkcí nezbytně nutných pro utváření požadovaných dovedností.

Další zásadou reedukace je používání multisenzoriálního přístupu. Tento přístup považoval za základ úspěchu již J. A. Komenský. Bohužel v našem školství žáci nemají často příležitosti zapojit k učení hmat, manipulaci atd., ale spíše donekonečna opakují matematické počty a opisování slov a písmen. Prvními průkopníky multisenzoriálního způsobu vyučování a učení byli v USA Samuel T. Orton a jeho kolegové, kteří tento postup začali užívat v polovině dvacátých let 20. století. Multisenzoriální způsob se uplatňuje např. při osvojování nového písmene, které dítě spojuje s nahlas vyslovenou hláskou a sluchem ji diferencuje od hlásek podobných. Písmeno dítě vytrhává z papíru, modeluje, barevně vyznačuje v textu.

Reedukace má být zaměřena na celou osobnost dítěte. Je chybou zaměřovat se pouze na zjištěnou poruchu učení, protože bez motivace, nácviku sebehodnocení, hodnocení výsledků a zamýšlením se nad způsobem práce jde o pouhý dril. Důležitou roli hrají také vnější vlivy - rodinné prostředí, způsob rodinné výchovy, prostředí školy aj.

4.1. Oblasti reedukace

Reedukace SPU se zabývá 3 hlavními oblastmi, které se vzájemně prolínají při konkrétní práci:

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

Při reedukaci funkcí, které společně podmiňují poruchu, se vychází z úrovně, na níž dítě je. Náměty cvičení se mění s ohledem na věk dítěte. Je třeba dítě stále motivovat. Při

utváření dovedností číst, psát a počítat se odborný pracovník vrací k předcházejícím etapám, postupuje s dítětem tempem, které odpovídá jeho potřebám. Postup se v hlavních bodech neliší od metod používaných v běžných třídách. Rozdíl je ve způsobu zvládnutí jednotlivých kroků a v tempu postupu. Každý krok musí dítě zvládnout bez obtíží, provádět automaticky. Čím snáze provádí jednotlivé kroky, tím lépe postupuje v osvojování si dalších kroků. Spěch se nevyplácí. Poslední oblast reedukace je nezbytně nutná pro dítě a každý rodič a učitel by si ji měl stále připomínat. Dítě se často dostává do náročných situací, které bez pomoci dospělých neumí řešit. Někteří rodiče se pouze snaží častým cvičením dospět ke zlepšení a zapomínají, že dítě bez ohledu na specifické potíže zůstává dítětem se všemi vlastnostmi, které k tomu kterému věku patří. Porucha nesmí být stále zdůrazňována jako něco, čím se dítě vyděluje z kolektivu. Je potřeba dítěti dodávat sebevědomí a psychickou podporu.

V některých případech výsledky reedukace neodpovídají vynaložené námaze a nedaří se poruchu odstranit. Čím je dítě starší, tím si tuto skutečnost více uvědomuje a hůře ji nese, ztrácí víru v zlepšení a může odmítnout pokračovat. V tomto případě je třeba více se zaměřit právě na psychickou stránku a učit dítě s poruchou žít a hledat jiné cesty k osvojování poznatků. Někdo obtíže překoná, jiného bohužel provází SPU po celý život.

4.2. Časté chyby při reedukaci

Mezi nejčastější chyby při reedukaci patří:

- 1) Vyčítání, vymáhání slibu, že se dítě zlepší. Urážky, nadávky, zdůrazňování úspěchů staršího (mladšího) sourozence. Toto vše vede k pocitům méněcennosti, k zatvzlosti,

k negativnímu vztahu k ostatním, úspěšnějším.

- 2) Každodenní úmorné psaní diktátů stále stejným způsobem. Dítě často chybuje, píše je bez zájmu.
- 3) K prohloubení nechuti ke čtení vede každodenní opakované čtení textů, které jsou příliš náročné a vyžadují mnoho úsilí.
- 4) Nesprávné postupy při učení se. Není dobré učení se nazpaměť. Dítě ve škole dostane jinak formulovanou otázku a neví si rady.
- 5) Stálé povzdechy a podivování se nad tím, že něco neumí. Pokud se dítě učilo a neumí to, je třeba hledat příčinu. Postup byl nejspíše špatný, bez pochopení, nebo učivo nebylo dostatečně opakováno. Příčin může být několik.
- 6) Odpírání chvály.

4.3. Děti se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy

Všechny děti se specifickými poruchami učení mají i na druhém stupni základní školy nárok na odlišný přístup učitelů při práci s nimi, při jejich klasifikaci a hodnocení. Tento přístup vymezují školní dokumenty - **Vyhláška MŠMT ČR č. 225/1993 Sb. a č. 291/1991 Sb. o základní škole** a u tzv. integrovaných žáků i **Směrnice MŠMT ČR č. j. 13 710/ 2001-24 k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení** a na ni navazující **Metodický pokyn MŠMT ČR č. j. 13 711/2001-24 ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování.**

Podmínkou pro poskytování speciální péče je kvalitní a platné vyšetření (většinou ne starší dvou let) psychologem a speciálním pedagogem. Výstupem z tohoto vyšetření bývá zpráva

určená pro rodiče a učitele, která konkrétně vymezuje, jaké metody práce, hodnocení a tolerance jsou pro žáka vhodné a nutné.

U tzv. integrovaných žáků (jedná se o žáky s tak závažným stupněm poruchy, že by měli navštěvovat specializovanou třídu nebo školu pro tyto děti, ale nebylo možné nebo nutné tuto formu péče zvolit) vymezuje metody, hodnocení a klasifikaci individuální vzdělávací program (IVP), který zároveň také stanovuje způsob reedukace poruchy a kompenzační pomůcky potřebné při práci s dítětem. IVP vypracovává učitel žáka na základě posudku a doporučení odborníka (z pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče nebo speciálně pedagogického centra). Individuální vzdělávací program je svým způsobem smlouva mezi školou a rodinou o tom, jaká péče bude dítěti poskytována. Vymezuje totiž nejen povinnosti školy, ale i podíl rodiny a žáka na odstraňování obtíží plynoucích z poruchy (způsob domácí přípravy, reedukační činnost, zajišťování pomůcek atp.).

Integrované vzdělávání

„Přístupy a způsoby zapojení žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich zvláštní potřeby.“

(Průcha, 1998, str. 94)

Vedle integrovaných žáků je ale třeba věnovat přiměřenou péči i dětem se slabšími typy poruch, kteří mají na 2. stupni ZŠ rovněž nárok na poskytování vhodných forem práce, hodnocení a klasifikace.

Obecně lze říci, že projevy poruchy jsou u každého dítěte, a zvláště na druhém stupni, hodně individuální, tomu by měly odpovídat i používané metody a hodnocení. Vždy je nezbytné vycházet z kvalitní a podrobné diagnostiky. Při přechodu dítěte na druhý stupeň ZŠ narážejí děti s SPU na problém, aby zvládly velké množství naukových předmětů. Zvláště, když u nich přetrvávají výrazné problémy ve čtení, nejsou schopny číst s porozuměním, to znamená, že se nedokážou pomocí čtení učit. Je nutné, aby s nimi a s jejich rodiči odborný pracovník probral způsob přípravy na vyučování. Tato domácí příprava bývá pro děti únosná maximálně jednu hodinu. Je nutné vkládat přestávky. Případné rozšíření přípravy nebývá takovým problémem, důležité je, aby se dítěti začátkem druhého stupně někdo intenzivně každodenně věnoval.

Mezi nejběžněji používané formy práce s **dyslektickými** dětmi, které mají potíže se čtením, patří poskytování delšího času na přečtení zadaného textu a kontrola porozumění textu. To je nutné zejména u slovních úloh v matematice a rovněž všude tam, kde se dítě setkává s novými termíny, zvláště pak s cizími či málo frekventovanými slovy. Důležité je rovněž posouzení, zda je dítě schopné se prostřednictvím čtení učit. Pokud ne, je třeba zajistit výuku tzv. sluchovou cestou (předčítání jinou osobou, pomocí diktafonu, případně čtením jen nejdůležitějších údajů atp.).

U **dysgrafických** dětí, které mají potíže při psaní, je zcela samozřejmá tolerance snížené kvality a úpravy písma a písemných prací (týká se ale i psaní číslic, často i rýsování, někdy i výtvarných činností). I zde je většinou nutné věnovat dětem více času na napsání zadané práce. Proto nejsou vhodné časově limitované úkoly (tzv. pětiminutovky). Dětem by mělo být také umožněno psát tiskacím písmem, používat PC nebo psací stroj (alespoň při domácí přípravě) a měly by být vybaveny

kvalitními psacími pomůckami pro dysgrafiky.

Pro **dysortografiky**, kteří mají obtíže s pravopisem, je dobré zvolit doplňovací cvičení nebo testové formy práce. Znalosti by měly být ověřovány ústní formou. Opět i zde je třeba poskytnout dítěti více času na napsání a kontrolu zadané práce. Specifické chyby plynoucí z poruchy se do hodnocení a klasifikace nezahrnují. Žák by měl mít možnost používat pravidla pravopisu, gramatické přehledy a software s korektorem pravopisu. Tyto děti mívají obtíže i při výuce jazyků, proto je třeba vést výuku alternativními formami a soustředit se více na konverzaci než na čtení a písemný projev.

Děti trpící **dyskalkulií** budou mít na druhém stupni obtíže nejen v matematice, ale i ve fyzice a chemii. I ony by měly mít možnost v co největší míře užívat kompenzační pomůcky (různé druhy počítadel, číselných os, matematické a fyzikální tabulky a kalkulačky). Je třeba s nimi pracovat po krocích, ověřovat, zda logický postup řešení úlohy je správný a zda se nejedná pouze o mechanické chybování.

S dítětem je třeba pracovat tak, aby jeho výkon byl co nejméně ovlivněn specifickou poruchou učení. Vždy je ale při hodnocení a klasifikaci nutné přihlížet ke snaze projevované v přípravě na vyučování a i při vlastním vyučování, a podle toho hodnotit jeho celkový výkon. Přes úlevy, které jsou těmto dětem poskytovány, mívají často obtíže i ve vyšších třídách a s další profesní přípravou na budoucí povolání. Kvůli přetrvávající poruše nejsou schopny plně využívat svůj intelekt ve škole, tudíž nemají šanci vybrat si vždy školu, kterou by chtěly studovat. Vynikající rozumové schopnosti často nestačí kompenzovat obtíže, které způsobuje porucha. U dětí v období dospívání vznikají kromě potíží s SPU také sekundární problémy. Dítě se potýká s pocitem méněcennosti, vlastní nedostatečností,

odporem ke škole, obtížně se začleňuje mezi vrstevníky, může mít problémy ve vztazích ke svým učitelům a rodičům. Pokud není takovému žákovi včas pomoheno, mohou jeho problémy vyústit v neurotizaci. Je známo, že když uspěje dobrý žák, pokládá tento úspěch za výsledek své vlastní snahy, když však uspěje dyslektik, většinou svůj úspěch pokládá za náhodu či štěstí. Když neuspěje, utvrzuje se v názoru svého okolí, že je hloupý. Pocity méněcennosti vznikají u dítěte kolem desátého roku života. U staršího dítěte je proto již velmi obtížné změnit pohled sám na sebe. Toto je velký argument pro včasnou diagnostiku SPU. Je důležité, aby okolí dítěte bylo informováno o jeho obtížích, o správném postoji k němu a jeho problémům a způsobech reedukace.

4.4. Specifické poruchy učení u dospívajících a dospělých

Podle dosavadních publikovaných poznatků je prognóza perspektivy daná systematickou reedukací u žáků příznivá. Ukazuje se, že při optimálních podmínkách se podaří některým dětem obtíže překonat již v období základní školy, u lehčích případů i na prvním stupni, a mohou pokračovat v dalším studiu bez větších obtíží. Nicméně se bohužel stává, že porucha v nějaké formě přetrvává a je doprovázena celou řadou projevů. K nim patří zejména: úplná nechuť číst a psát, problémy v organizaci své práce, nižší schopnost psát souvislé texty (seminární práce, referáty apod.), nesprávné pracovní návyky (např. učení drilem, které s přibývajícím množstvím učiva již nestačí).

Závažnějším problémem, který v období dospívání vyvstává, a je přímo vázán na deficity způsobené specifickou poruchou

učení, je volba další životní etapy, tedy výběr dalšího vzdělání na střední škole. Uvážíme-li ještě psychologické zvláštnosti období dospívání, můžeme za jistou bariéru volby označit pocit vlastní nedostatečnosti, snížené sebevědomí apod. Stranou nemůže zůstat ani otázka reálného výběru povolání, jehož úspěšnému vykonávání by SPU zcela nebo i zčásti bránila (viz Kazuistika J.K., resp. P.H.).

Dalším problémem je opomíjení kontinuity nápravných a podpůrných přístupů, zejména na středních školách, což skutečně omezuje výběr povolání, a tím i perspektivu budoucí životní dráhy dospívajícího. Bylo by žádoucí, aby v případě celkově dobrých předpokladů žáka bylo nadále v přiměřené míře k jeho handicapu přihlíženo stejně jako na základní škole. Při vyhledávání dobrých příkladů jsem se seznámil se zajímavými postupy v jedné pražské střední odborné škole.

Příklad, jak v praxi funguje Směrnice o integraci 13 710/2001-24 a Metodický pokyn č. j. 13 711/2001-24 (již jsem zmínil výše), které dávají právní rámec péče o jedince s SPU.

Na Střední průmyslové škole strojní Na Třebešíně v Praze 10 jsou již od školního roku 2001/2002 integrováni studenti s dyslexií. Po léta se zde utváří optimální vztah k těmto studentům. Studentům s dyslexií je v 1. ročníku nabídnut program psaní na počítači všemi deseti. Také mají studenti s dyslexií od 1. ročníku jednu hodinu českého jazyka odděleně od ostatních studentů. Na počátku 4. ročníku si volí formu vypracování maturitní práce. Pokud si zvolí počítač, potom 6 měsíců před písemnými pracemi píše „zkušební práci“ pod dohledem odborníka pro výpočetní techniku. Téma zadává vyučující českého jazyka. Studenti musí prokázat zvládnutí klávesnice, zálohování, používání opravného programu. Pokud není výsledek z tohoto hlediska dobrý, zbývá ještě šest měsíců

na zlepšení techniky psaní na PC. Při ústní maturitní zkoušce předseda zkušební komise ví, že student trpí poruchou.

Velkou roli ve výuce má také výchovná práce. Jsou studenti, kteří se snaží své neúspěchy i v jiných – nejazykových předmětech skrývat za dyslexii. Studenti – „nedyslektici“ v nižších ročnících projevují občas žárlivost, že nejsou také zohledňováni. Nezbytná je také spolupráce s rodiči, protože každý žák je jiný, má jiné problémy a jinak je zvládá. Jedině od rodičů se může učitel dozvědět, že se žák např. denně věnuje tři hodiny angličtině, a to zcela bezvýsledně, a na jiné předměty nemá čas. Podle ředitele této školy, Ing. Jiřího Valenty někteří rodiče velmi usilují o to, aby jejich děti byly na školu přijaty jako dyslektici (a zřejmě doufají v jistější přijetí), ale pak se od další spolupráce distancují. V ještě horším případě si pak dokonce stěžují, že škola neplní, co slíbila. Koordinace práce s dyslektiky je na této škole v rukou výchovné poradkyně. Kromě již zmíněné pomoci dyslektikům a sledování jejich studijních výsledků musí být poradkyně ve stálém styku s vyučujícími těchto tříd a případně radit, jak s žáky individuálně pracovat.

4.4.1. Diagnostika dospívajících a dospělých

Na základě výše uvedených poznatků a vlastního bádání v odborných statích uváděných na internetu bych rád reflektoval situaci z uplynulých let a situaci současnou. V roce 1998 byly publikovány první informace o diagnostice SPU u dospívajících. Pavla Cimlerová s Danielou Pokornou utvořily první sadu testů, které jsou v současné době kolektivem spolupracovníků ověřovány a standardizovány. Sledována je úroveň těchto dovedností: čtení smysluplného a nesmyslného textu, psaní podle

diktátu, sluchové a zrakové percepce, koncentrace pozornosti a rozumové schopnosti.

Již osvědčeným a hojně používaným diagnostickým materiálem pro dospělou populaci je např. Matějčkův dyslektický dotazník (viz přílohy 1-3).

Z pedopsychologů se této problematice nyní u nás nejvíce věnuje Václav Mertin, který mimo jiné prezentuje několik poznatků o diagnostice dospělých i v zahraničí.

Například v Anglii jsou diagnostikovány poruchy učení i na univerzitách. V současné době používaná baterie testů obsahuje tyto části: rychlé jmenování obrázků, zkouška fonemického uvědomění, test sluchové paměti, test zpracování neverbálních i verbálních informací. V oblasti čtení se provádí čtení slov se stoupající náročností po dobu jedné minuty, čtení nesmyslných slov a čtení odborného textu, přičemž se sleduje způsob čtení, student popisuje své pocity při čtení a čtenářské strategie. Při diagnostice úrovně písemného projevu je zpracováváno volné téma po dobu pěti minut, sledován je rukopis, pravopis a obsah textu.

Diagnostika dyslexie u dospělých je komplikována tzv. sekundárními symptomy. Sekundární symptom vzniká jako důsledek prvotní poruchy a může tuto prvotní příčinu dále zhoršovat nebo zamlžovat její povahu. Zatímco u dětí je větší šance, že porucha bude zřetelná a „čistá“, se vzrůstajícím věkem dochází ke vzájemné interakci jednotlivých faktorů a je obtížné rozplést jejich vliv. Čím více je sekundárních příznaků, tím obtížnější je diagnostika. Například jeden z obvyklých následků dyslexie je nedostatečné množství přečtených textů. A i když se čtení dostane na přiměřenou úroveň, dyslektici mají tendenci číst méně, a tak se omezuje jejich příležitost rozšířit si slovní zásobu a získávat nové informace. Podobné problémy se mohou vyskytnout u dysortografiků. Neúspěchy ve psaní mohou vést

k tomu, že potíže u dospělých daleko přesáhnou původní pravopisné nedostatky.

5. Empirická část: případové studie

Je nesporné, že každý životní příběh má svou jedinečnou a jen málokdy opakovatelnou historii. Proto jsem se rozhodl, že z hlediska metodologického zvolím formu longitudinálního sledování školní dráhy tří dospělých lidí, kteří byli v dětství diagnostikováni jako osoby se specifickou poruchou učení.

Průběh empirického šetření byl následující:

- 1) Vyhledání těchto jedinců – známý, kamarád, klient.
- 2) Příprava polostrukturovaného rozhovoru a jeho provedení s respondenty.
- 3) Individuální zadání Matějčkova dyslektického dotazníku (viz přílohy 1-3)
- 4) Další spontánní rozhovory jako metoda doplňující, záznam na diktafon.
- 5) Syntéza všech zdrojů u každého respondenta a zpracování kazuistiky.

5.1. Kazuistika J.K., 27 let, herec

Tato kazuistika popisuje vývoj a složitou nápravu specifické poruchy učení u mladého herce, pro kterého narušené schopnosti řeči, čtení a psaní znamenaly výrazné obtíže vystudovat uměleckou školu a následně vykonávat profesi, kterou si zvolil, a ke které má dodnes dle svých slov velmi kladný vztah a rád by ji celoživotně vykonával.

U dítěte, které dokončuje základní školu a rádo by se stalo hlasovým profesionálem, je jakákoliv forma specifické poruchy učení často důvodem k nepřijetí na danou uměleckou nebo

odbornou školu, nebo se v případě časně nedagnostikované a nezvládnuté nápravy stává důvodem k přerušení studia.

Umělecké školy do dnešní doby často plně nedisponují poradenskými odborníky, kteří by se zabývali i jinými druhy specifické pedagogické intervence, než jen ortoepickými, artikulačními a fonačními nácviky. Uvědomíme-li si, že včasné diagnostikovaná a později odborně napravená specifická porucha je velmi zásadním předpokladem pro efektivní a plnohodnotné zvládnání pracovního či studijního úkolu na všech školách, musíme zároveň reflektovat problematiku specifických poruch učení i u dětí umělecky zaměřených, které se zároveň hlásí po základní škole např. na konzervatoř, kde se studiem stávají hlasovými profesionály, a kde je plynulá schopnost číst, psát a mluvit základním předpokladem pro absolvování studia, pro přechod do dalších ročníků a pro práci v daném oboru. Specifické nácviky (např. na konzervatoři předmět zvaný Jevištní řeč) jsou nadstavbovými kameny nad základní a nenarušené schopnosti centrální nervové soustavy, které by měly být v době příchodu na střední odbornou školu bez patologických projevů. Proto se domnívám, že z mnoha úhlů pohledu je ontogeneze a náprava, resp. částečná náprava specifických poruch učení u tohoto mladého umělce odborně nesmírně zajímavá.

Z pohledu poradenského, osobnostně-sociálního, ale i sociálně pedagogického zde nalézáme mnoho podnětů pro naše studium a mnoho oblastí pro další rozvíjení poradenského oboru, který by se z mého pohledu měl soustřeďovat jak na odbornou intervenci a nápravu, ale také na následnou pomoc při zvládnání obtíží pracovního života a při zvyšování sociálního statusu jedince. Všechny tyto formy pomoci vedou ve své komplexitě ke zdárnému řešení složité životní situace a přispívají k rozvíjení plnohodnotného života.

Na základě předloženého Matějčkova dotazníku a na základě anamnestického rozhovoru s J.K. jsem vypracoval

předkládanou kazuistiku jako shrnutí životní cesty mladého umělce, kterého od dětství provázela specifická porucha učení, diagnostikovaná jako dyslexie a dysgrafie.

V dětském věku se u něj zároveň projevovaly neurotické psychogenní poruchy řeči, jako je dysfázie a balbuties. Ty však postupem času podle jeho slov samy odezněly, ačkoliv s nimi nebylo systematicky odborně pracováno, nebo spíše jen v intencích kratšího poradenského rozhovoru v pedagogicko-psychologické poradně ve věku 6 let dítěte.

Na základě rozhovoru s J.K. jsem dospěl k následujícím zjištěním, které shrnuji do této kazuistiky.

J.K. pocházel z funkční rodiny, která však vykazovala známky občasného nepříliš podnětného rodinného prostředí, zejména ze strany otce. Ten trávil mnoho času v práci a na služebních cestách, chlapec byl jeho třetím dítětem v druhém manželství. Matka byla velmi úzkostná, dítě si přála a sama o něm prý hovořila jako o „vymodleném chlapci“. K dítěti se vztahovala výchovnými postoji, které jsou typické pro hyperprotektivní výchovu. Chlapec se málo stýkal s vrstevníky, do školky nenastoupil a matka dokonce vyžadovala odklad školní docházky. Ten byl pro opožděný vývoj řeči při zápisu do první třídy matce doporučen a chlapec nastoupil do první třídy základní školy jako sedmiletý.

V době odkladu byla u zápisu matce navržena intervence pedagogicko-psychologické poradny, kam se však dostavila s chlapcem jen jednou. Poradenský pracovník prý matce poskytl základní informace o tom, jak rozvíjet u dítěte řeč a grafomotoriku, vysvětlil jí souvislosti mezi senzomotorickými funkcemi a vývojem řeči a doporučil s dítětem pravidelně cvičit specifické dovednosti formou hry.

J.K. vzpomíná, že toto období bylo velmi příjemné, maminka si s ním pravidelně a několikrát denně hrála,

sestavovali kostičky, hledali stejné obrázky, obkreslovali předlohy, sbírali „Mikádo“ atd. Řeč se brzo plně rozvinula na svou žádoucí vývojovou úroveň, ale protože se v rodině začaly objevovat hádky, chlapec se začal při řeči lehce zadržávat, koktal. Podle vyprávění vzpomíná, že „cítil co chce říct“, ale jazyk, zuby a rty mu to prý „nechtěly dovolit“. Balbuties vymizely s počátkem školní docházky, kde měl J.K. mnoho kamarádů a první stupeň ZŠ popisuje jako velmi příjemný, rád na něj vzpomíná.

Začátky ve škole nebyly prý složité. První obtíže se zvládnutím psaní a čtení se prý začaly objevovat ve druhé třídě. V první třídě ho paní učitelka ani mnoho nevyvolávala, J.K. byl tichý a hodný chlapec, působil prý jako klidný žák se zájmem pro věc. Paní učitelka ho prý v první třídě nikdy mnoho nezkoušela a tak ani sám nevěděl jestli obsáhl znalost celé abecedy a umí poznatky syntetizovat a využívat při čtení koordinaci všech funkcí k tomu potřebných. Zrakem prý vždy slovo přečetl, ale nahlas si ho nikdy neřekl. Doma rodiče byli rádi, že chlapec nosí jedničky a pochvaly, neučili se s ním tedy, nechtěli ho zatěžovat, navíc se rodinná situace mezi manželi uklidnila, a tak matka dávala opět výraznou přednost citovému zázemí, než rozvíjení specifických dovedností, nutných pro tuto vývojovou fázi dítěte.

Ve druhé třídě však rostly i školní nároky na výkon, a tak se u J.K. začaly objevovat první známky toho, že by se mohlo jednat o specifickou poruchu učení. V roce 1987 kdy byl systém poradenské péče u specifických poruch učení už dobře rozvinut zásluhou odborných prací Matějčka a Žlaba, dostal J.K. ve druhé třídě na pololetní vysvědčení dvojku z českého jazyka a na konci druhého ročníku dokonce trojku.

Chlapec prý nepocítoval sebemenší problém, bral školu jako zábavu, práce ho bavila, jen věděl, že mu nejde číst. Hlavní pro něj však byli kamarádi. Domnívám se, že zde se jasně projevoval deficit souznění s vrstevníky v předškolním období. Matka však situaci velmi prožívala, pro otce to bylo něco nového,

obě jeho děti z předešlého manželství byly ve škole bezproblémové, a i když se obě děti vyučily, nikdy s nimi neřešil, dle jeho slov „základní věci – čtení a psaní“. J.K. si vzpomíná, že maminka o známkách často hovořila s přáteli, jednou dokonce zaslechl, jak jeho strýc povídá: „Holt z něj Ajnštajn nebude, no co, řemeslo z něj aspoň udělá chlapa“. Matka, která syna prý od dětství viděla jako lékaře, právníka, nebo jiného vysokoškoláka se chlapcovými školními výsledky nesmírně trápila. Sama na vysokou školu prý nemohla, J.K. vzpomíná, že často důvod proč nešla na VŠ vysvětlovala tak, že její rodiče se v době její maturity rozváděli a ona neměla klidné prostředí na učení, natož aby disponovala dostatečnou psychickou stabilitou. Proto byla velmi zneklidněna studijními výsledky svého syna a začala si je vysvětlovat přísností paní učitelky a velmi často si chodila za každou horší známku, která se objevila u chlapce v notýsku stěžovat do školy, dokonce často i k ředitelce školy.

Ve třetí třídě dostal chlapec novou třídní učitelku, která jeho obtíže okamžitě rozpoznala a pozvala si do školy oba rodiče. Doporučila jim pravidelnou domácí péči o chlapce formou nácviku, upozorňovala na nebezpečí neurotizace dítěte z přehnané přísnosti a z přehnaných nároků, žádala po nich vytrvalost a podporu. Matka však dle slov J.K. tuto radu vzala tak, že otci nedovolila se s chlapcem učit, otec byl prý vždy velmi nervózní a netrpělivý a začala se s chlapcem učit sama. J.K. však reflektuje ve svých vzpomínkách situace, kdy maminka vzdychala a nahlas chlapci nařizovala, že je čas učení a nácvik nechat, protože paní učitelka říkala, že se nesmí přetěžovat. Práce ho podle jeho slov bavila a často matce přiznával, že ještě unavený není a že ho didaktické úkoly naopak velmi baví. Matka na jeho slova však nehleděla a s učitelkou komunikovala jen prostřednictvím notýsku. Často upozorňovala na to, že vidí u syna známky výrazného zlepšení a nutila učitelku, aby jí její postřehy potvrdila.

J.K. vzpomíná, že paní učitelka měla trpělivost a v hodinách se mu někdy věnovala. Navíc seděl v lavici se spolužákem Petrem, který měl stejné obtíže a paní učitelka je společně zapojovala do úkolů. Učitelka tak zjevně využívala všech možností základní nápravy, které ji prostředí třídy umožňovalo, k další odborné sekundární nápravě na půdě pedagogicko-psychologické poradny však nikdy nedošlo.

Posměšky ze strany spolužáků prý nikdy nezažil, na konci čtvrté třídy se čtení a psaní upravilo do výsledné dvojky na vysvědčení, paní učitelka některé chyby přehlížela. Z dnešního pohledu J.K. tvrdí, že mu trochu nadržovala a známku na vysvědčení vždy o stupeň vylepšila oproti jeho výsledkům v průběhu celého roku. Matka byla spokojená, otec se o školní výsledky syna nezajímal, hlavní bylo, že „neměl pětky“.

Na druhém stupni se však situace J.K. změnila s příchodem nové třídní učitelky a s příchodem učitelů na jednotlivé předměty. Bývalá třídní učitelka ze školy odešla. Povinná četba dělala J.K. problémy, čtení ho nebavilo, navíc puberta do jeho života zasáhla velmi silně, doma odmlouval, hádal se s rodiči, zejména s matkou a škola ho nezajímala. Rozhodl se navštěvovat literárně-dramatický obor na lidové škole umění a jeho snem se stalo herectví. Ve škole začal mít na vysvědčení z českého jazyka trojky až čtyřky, občas se při čtení zakoktával, jeho čtecí projev nebyl plynulý, stále přehazoval zrcadlově obrácená písmenka, často přečetl slovo jinak, takže změnil význam věty, ale sám si z toho prý nic nedělal.

Z knížek se neučil, tedy své čtení ani moc nepochvičoval. Na dramatickém kroužku se z paměti prý mnoho neučili, k textům se dostal jen zřídka, spíš se zabývali hraním „etud“ na dané téma. Jeho dyslektické problémy tedy nikdo nerefletoval a on sám je neřešil, protože mu působily obtíže pouze při čtení nahlas před třídou. Vysvětloval si to nepodnětností textů a nezájmem o literaturu. Nic z toho nepociťoval jako handicap a že by mu tento

problém mohl bránit v přijetí na vysněnou školu nebo v průběhu studia si neuvědomoval.

Rodiče jeho známky postupem času přestali řešit, byli prý rádi, že si vybral uměleckou školu, kde známky tolik nerozhodují a spoléhali na to, že úspěšně složí přijímací talentové zkoušky. J.K. popisuje s nadhledem, že jeho maminka už nesnila o lékaři, ale byla daleko více nadšená synovým přáním stát se slavným hercem. Velmi ho podporovala a každému na setkání o synových ambicích vypravovala, a známky přestaly být tématem rodinných sporů a pravidelných výchovných debat.

Přijímací zkoušky udělal na konzervatoř napoprvé a byl přijat ke studiu herectví. Rodina byla situací nadšená, vztahy byly podle slov J.K. hezké a na osmou třídu vzpomíná jako na příjemné období, kdy byl oproti ostatním spolužákům již v březnu přijat na uměleckou školu a tak ani nikdo z pedagogů jeho studijní výsledky neřešil. Často byl označován za „bohéma, umělce“, který se stejně bude živit osobností a ne vědomostmi. Tento přístup pedagogů a rodiny ještě výrazněji podporovalo vytěsnění problému se čtením. Zásadní obrat přinesl až první ročník konzervatoře a dalších šest let studia, která J.K. absolvoval s problémy a nejednou mu hrozilo vyloučení ze studia pro nezvládnutí studijních požadavků, které byly školou označovány za základní pro přechod k dalším dílčím dovednostem spojeným s mluvním projevem, učením se a s interpretací textu.

V prvním ročníku byl se všemi ostatními studenty poslán na preventivní foniatrické a logopedické vyšetření, které v oblasti logopedie nepřineslo povzbuzující výsledky. J.K. byla doporučena pravidelná cvičení a škola mu dala podmínku, že pokud se plynulost projevu a schopnost bezchybně číst nezlepší, nebylo by možné ve studiu pokračovat. Čtení nahlas před třídou mladých adeptů herectví mu činilo obtíže, popisuje, že byl velmi každou takovou situací neurotizován a hodiny práce s textem, kde nebylo

mnohdy možné si text několikrát přečíst popisuje jako nepedagogický přístup některých středoškolských učitelů. Na první ročník nerad vzpomíná, řešil prý tehdy co s budoucností pokud by byl nucen školu opustit, a tak vyhledal dokonce pomoc psychiatra. Ten mu prý doporučil, aby hledal i jiné „smysly života“, že je prý život velmi těžký a podobných zápasů sama se sebou prožije ještě v životě mnoho. Tuto intervenci popisuje z pohledu svých dnešních sedmadvaceti let jako radikální a možná z jeho dnešního pohledu se jednalo i o realistické vnímání života, ale tehdy mu to prý vnímání situace ještě zhoršilo a k úspěšnému zvládnutí situace to v žádném případě nepřispělo.

V českém jazyce mu nevyhovoval učební styl učitelky, která vše transmisivně předávala, každou vyučovací hodinu bez přerušení přednášela a slohové práce hodnotila J.K. vždy známkou tři až čtyři, za gramatické chyby považovala typické dysgrafické chyby a několikrát mu prý řekla, že v jeho věku je na specifickou poruchu učení příliš starý a že je prý jen „flink“. Proto známky z jejích předmětů neřešil a soustředil se zejména na zvládnutí úkolů spojených se čtením a interpretací textu při hodinách jevištní řeči, uměleckého přednesu a při hodinách základů normativní výslovnosti českého jazyka v dramatickém projevu.

Protože pedagogové hlavních oborů si prý J.K. velmi oblíbili a i on s nimi velmi dobře vycházel, bylo mu na konci prvního ročníku řečeno, že ve studiu může pokračovat, ale že pedagogický sbor trvá na tom, aby navštěvoval pravidelně logopeda, protože na nápravu těchto poruch nemají na škole čas a ani škola nedisponuje odborníkem v oboru, který by se mu mohl systematicky věnovat. Toto období popisuje J.K. jako dobu pravidelné práce, nácviku, čtení, psaní, logopedické spolupráce a vlastní píle. Často prý žehral na svou základní školu a i s rodiči se vztahy zhoršovaly, protože je začínal obviňovat, že zanedbali něco, co mu nyní brání ve studiu a v následném výkonu povolání.

Navíc mnoho jeho spolužáků se v té době již věnovalo dabingu, jehož technologie a pracovní postup vyžaduje naprostou a dokonalou schopnost číst bezchybně a dělat několik věcí naráz. Tedy koordinovat funkce jako je poslech originálního cizojazyčného textu, který má herec při natáčení ve sluchátkách, dále čtení textu, který má herec před sebou a sledování herce na obrazovce, a to vše zároveň, nejlépe na tzv.: „první dobrou“. Tedy ani první umělecké zkušenosti nemohl pro svůj handicap absolvovat, protože mu nebyla práce v dabingu po prvním neúspěšném natáčení dále nabídnuta. Pan režisér se prý tehdy vyjádřil, že „takovýchle mladé talenty konzervatoř bohužel plodí“.

Celá situace se zlepšila jeho vlastní pílí až koncem studia, z maturitní písemné práce měl sice trojku, učitelka i nadále nedbala na zjištěnou specifickou poruchu a J.K. hodnotila podle vlastních nároků jako všechny ostatní. Hlavním cílem pro něj prý bylo úspěšně ovládnout plynulost čtení textu. S lehkou formou dysgrafie se potýká podle svých slov dodnes. Zlepšení přičítá osamostatnění se od rodičů, začátku žití vlastního života v pronajatém bytě, kde bydlel spolu se spolužákem a vlastní pílí, kterou hnala silná motivace stát se hercem.

I přes to, že se J.K. dnes věnuje své herecké profesi, má málo dabingové práce, tvrdí, že přesvědčit některé režiséry o zlepšení je velmi těžké, tvrdí, že dnes je situace taková, že jsou obsazováni stále stejní a vyzkoušení dabéři, kteří mají v dabingové práci cvik a nepotřebují si text číst pár hodin před natáčením, což J.K. stále potřebuje, aby se cítil připraven a aby neměl obavu ze selhání.

Tato realita se samozřejmě projevuje i na jeho finanční zabezpečení, má plat pouze z divadla, který však pokryje jen základní poplatky, musí si proto vydělávat příležitostnými brigádami. Je zaměstnán v oblastním divadle, kde navíc mnoho možností k natáčení není a při jakémkoliv konkurzu prý trpí trémou a jeho mluvený projev se tak stává překotný, nebo naopak občas lehce zadržává. Z rozhovoru s ním jsem nabyl pocitu, že je

odhodlán se svým handicapem bojovat, že cítí výrazné zlepšení od doby, kdy si začal svůj problém plně uvědomovat a také se domnívám, že velmi správně cítí co všechno jeho základní škola společně s rodiči zanedbala. Zcela otevřeně přiznává, že v budoucnosti se chce svým dětem plně věnovat a v případě specifických poruch učení spolupracovat od raného dětství s kompetentními odborníky na včasné nápravě. J.K. je ženatý a s manželkou čekají první dítě.

5.2. Kazuistika O. H., 33 let, historik

Ondřej se do školy těšil jako téměř každé dítě v jeho věku. Očekával také, že se něco naučí.

První pololetí ve škole bylo ukončeno opravdu úspěšně, jednou velkou „jedničkou“ na vysvědčení. Druhé pololetí už bylo ovlivněno poruchou (dyslexií), protože psal pomaleji než ostatní děti objevila se „dvojka“ z českého jazyka.

Vzhledem k tomu, že polovina rodiny byli pedagogové, byla porucha záhy rozeznána. Ondřejovy domácí výuky se chopila babička. Užívala při tom i sofistikovaných speciálně-pedagogických metod. Celý řádek zakryla papírem s vystřihanými otvory, kterými bylo možné přečíst pouze pár jednotlivých slov. Princip této metody je jednoduchý, ale účinný. Ostatní slova ve větě čtenáře neruší.

Na přání rodičů a na doporučení učitele proběhlo (v 1. třídě) v pedagogicko-psychologické poradně standardní vyšetření, na jehož základě byla diagnostikována dyslexie, lehká mozková dysfunkce.

Ondřej nacházel velkou oporu v rodině. Pomáhala hlavně babička, která jej nutila číst a psát každý večer. Byla velice

důsledná a někdy se uchýlovala až k metodě vyhrožování: „nepřečteš – nebude večerníček“.

Ve škole spolužáci nic netušili, a tak se Ondřejovi neposmívali. Na druhou stranu nikdy, v době své školní docházky, nezažil žádné úlevy ani individuální přístup.

Psaní i čtení probíhalo pomalu, povinná četba se „řešila“ čtenářskými deníky jeho dvou starších sester. Rodiče ale dbali na to, aby předepsané knihy vždy přečetl. Činil tak o prázdninách pod dohledem babičky. Na střední škole povinná četba tak hlídaná nebyla, přesto opět většinu z děl přečetl, stejné to bylo i na vysoké škole.

Vzhledem k dyslexii se většinu látky naučil zapamatovat si rovnou z výkladu v hodině. Studium z učebnice téměř nebylo třeba. Učení z knih mu však nečinilo výraznějších problémů, díky zájmu o historii.

Doma se učil odříkáváním si učiva „v hlavě“. Na střední škole si téměř nedělal poznámky, mnohdy stíhal jen ilustrace k tématu. Přínosnější bylo sedět a poslouchat. Pokud nevěděl, sáhl po učebnici.

Z osmadvaceti žáků ve třídě (2. stupeň ZŠ) bylo sedm chlapců. Ondřej patřil mezi nejlepší, přesto měl z českého jazyka „trojku“. Největším problémem pro něj byla gramatika, a to ve všech jazycích – ruský (na ZŠ) a anglický (na SŠ). Nejlépe prospíval v dějepise, matematice a fyzice.

Výběr střední školy byl ovlivněn jeho schopnostmi. Začal navštěvovat gymnázium s matematicko-fyzikálním zaměřením, kde gramatika byla vedlejší záležitostí. Určité důvody výběru měly původ i v rodině. Otcí a jedné ze sester se dostalo matematicko-fyzikálního vzdělání.

Známky se na střední škole oproti základní zhoršily. Začaly problémy s anglickým jazykem. V českém jazyce byl hodnocen stále „za dva“ nebo „za tři“. Největší problém byla i nadále gramatika. Díky shovívavosti svého učitele ale nebyl zcela znevýhodněn. Např. ze slohových prací dostával dvě známky.

První za sloh, druhou za gramatiku (většinou „za pět“). Také nestíhal psát diktáty, vždy byl o větu pozadu. Nezbyval mu čas na kontrolu. Kromě vynechávání písmenek byla (je) největším problémem interpunkce. Nadto se zhoršily známky i z matematiky a fyziky. Do popředí zájmu se stále více dostával dějepis, bez větších problémů četl např. starší literaturu (19. stol.).

Na maturitu se připravoval klasicky, jako většina jeho spolužáků. Ani známky nepatřily mezi nejhorší: z českého jazyka „za tři“, z ruského jazyka „za dvě“ (zkouška zahrnovala dva články, které nestihl přečíst, a tak byl nucen improvizovat), z dějepisu „za jedna“, z občanské výchovy „za jedna“.

Z písemné maturitní práce z českého jazyka dostal „čtyři minus“.

Ještě před podáním přihlášky na vysokou školu navštívil na přání rodičů psychologa, který mu měl vysvětlit, že dějepisem se neuživí. Psycholog neuspěl.

Studium na vysoké škole pak probíhalo obdobně jako u ostatních studentů. Z doporučené literatury četl knihy dle vlastní úvahy a při četbě pramenů byl oproti spolužákům spíše ve výhodě. Stačilo mu totiž přečíst si, např. listinu, jen jednou a hned si zapamatoval, co se v ní píše. Toto byl důsledek tréninku už ze střední školy, kdy věděl, že vzhledem k pomalému tempu svého čtení nebude mít čas na to, aby si text přečetl podruhé. Všechny zkoušky absolvoval bez problémů, nanejvýš na druhý pokus.

Po vystudování Kulturní historie na PF JUČB pracoval jeden rok jako památkář ve Státním ústavu památkové péče v Pardubicích. Následně se stal historikem v Okresním muzeu v Pelhřimově a v dnešní době je tamtéž ředitelem (Okresní muzeum v Pelhřimově → dnes Muzeum Vysočiny Pelhřimov).

Ve svých 20 letech se stal členem Menzy ČR, kam jsou přijímáni pouze lidé s IQ vyšším než 132. Hodnota Ondřejova IQ byla tehdy 144. Členem ale už není, protože přestal platit

členský poplatek. Jeho otec byl dokonce členem Einsteinovy společnosti, kam jsou přijímáni lidé s IQ vyšším než 150.

Ondřej má problémy se čtením i psaním dodnes, pomaleji píše i čte. Záměrně se vyhýbá tomu, aby psal text, který mu někdo diktuje.

5.3. Kazuistika P.H., 34 let, nezaměstnaný

P.H. se narodil jako jedináček v sociálně slabé rodině, atmosféra rodiny nebyla příznivá pro duševní vývoj dítěte. Otec byl notorický alkoholik, několikrát neúspěšně léčený, matka byla dělnice. Rodiče se rozvedli, opakovaně byl po čas manželství svědkem ostrých výměn názorů. Chlapec se narodil z neplánovaného těhotenství, matce nebyl interrupční komisí dovolen potrat. Prarodiče se svatbou dcery nesouhlasili, po sňatku se s dcerou nestýkali, vnuka viděli poprvé až v jeho dvaceti letech, když je sám vyhledal. Dětství bylo dle jeho slov zvláštní, ale konsekvence si plně neuvědomuje, intelektové pásmo dle rozhovoru odhaduji v pásmu lehké intelektového podprůměru. Závažnost rodinné situace považuje dodnes za normální, s jiným přístupem se nesešel. Prý byl párkrát na klinickém vyšetření, nebyl mi však schopen reprodukovat výsledky ani důvod proč byl psychologem vyšetřován. Celý rozhovor byl velmi složitý, muž vykazoval silnou úzkostnost z odborníků, při rozhovoru byl nepříjemný a vyhýbavý. Navíc hovořil spíš o své současné situaci a chtěl poradit s prací. Tato tendence jasně plyne z jeho současných existenčních problémů.

První stupeň základní školy absolvoval s problémy, měl od druhé třídy trojky na vysvědčení, zejména ze čtení, psaní a z matematiky. Matka prý byla opakovaně zvána do školy a posílána do pedagogicko-psychologické poradny z důvodu

závažného podezření na synovu dyslexii, dysgrafii a dyskalkulii (diagnostika třídní učitelkou), nikdy však na tyto výzvy nereflektovala. Problematika specifických poruch učení byla tedy u tohoto jedince řešena pouze v intencích školní nápravy, byl-li k tomu v hodinách prostor. Navíc měl jako chlapec problémy s chováním, často nosil domů poznámky a několikrát mu hrozilo vyhození ze školy. Ve třetí třídě měl ředitelskou důtku. Matka chlapci prý vždy pouze domluvila, zralost mateřských postojů však nemůžeme odhadovat.

Základní školu absolvoval se čtyřkami na vysvědčení a nastoupil na učiliště. Zedníkem se však nestal, nezvládl základní studijní požadavky, a protože se u chlapce začaly projevovat sklony k potulkám a propadl hazardním hrám a drogové závislosti, střední školu nedokončil a v sedmnácti letech nastoupil psychiatrickou léčbu.

Od jejího ukončení sice k remisi nedošlo, sociální patologie však přetrvávala. Žil v partě na ulici, živil se drobnými krádežemi. Ve třiceti letech měl nastoupit výkon trestu, byl mu však na základě posudku soudního znalce prominut a muž měl nastoupit reedukační a resocializační program.

Na tomto programu se setkal se svou současnou partnerkou, která mu velmi pomohla a donutila ho, dle jeho slov, aby se svým handicapem, částečným analfabetizmem, něco udělal. Nastoupil tedy do logopedické poradny a navštěvuje ped-psych. poradnu, dálkově studuje učební obor - klempíř. Dodnes má však podle svých slov na úřadech a při jakémkoliv formálním styku problémy, při čtení zadržává, dělá závažné gramatické chyby a jeho písemný projev je na vývojové úrovni dvanáctiletého dítěte.

Tato případová studie jasně dokazuje důsledek a provázanost citové deprivace s nepodnětností rodinného prostředí. Tyto vlivy jsou sociálně nežádoucí a mají hluboký vliv na další vývoje jedince. K těmto determinacím se ještě připojila nedůsledná náprava specifických poruch učení ze strany učitelů,

ale vzhledem k respektu znalosti dřívějšího sociálního prostředí jedince je dnes složitě pedagogické postoje učitelů reflektovat a hodnotit.

Současná situace P.H. je po stránce duševní víceméně stabilizovaná, má však velké existenční problémy, opakovaně navštěvuje Úřad práce v místě svého bydliště. Bydlí na ubytovně a dle svých slov se po nocích doučuje látku, aby střední školu v mezích svých možností dokončil. Pobírá sociální podporu, žíví se náhodnými pracemi na stavbách.

Závěr

Závěrem bych chtěl říci, že i když se v textu diplomové práce zabývám stěžejně dospívajícími a jejich volbou životní dráhy, snažil jsem se v teoretické části z výše uvedených důvodů podrobněji popsat postupy a metody uplatňované na základní škole, které by ale na vyšší úrovni a v odpovídajících formách podle mého mínění mohly být uplatňovány i na střední škole a později.

Na základě zjištěných poznatků se domnívám, že důraz na systematickou a kontinuální nápravu SPU při studiu základní školy (vyžaduje-li to stav a míra dysfunkce, i na vyšších vzdělávacích stupních) je nejlepší prevencí před následky, které si jedinec může nést celý život a jež mohou ovlivňovat jeho budoucí profesní uplatnění.

Na druhou stranu se však i z historie můžeme přesvědčit, že někteří jedinci dokázali i přes svůj handicap prožít život kvalitně a nalézt výjimečné profesní uplatnění. A to v době, kdy kontinuální reedukace v žádném případě nebyla součástí výchovného a vzdělávacího systému žádné země. Proto bych rád nakonec zmínil některé z těchto osobností.

„Jako malé dítě jsem byl šťastný se svými hračkami v pokojíku. Byl jsem šťastnější každým rokem, co jsem se stával mužem. Ale mezihra ve škole tvořila pochmurnou šedou skvrnu na mapě mého života“.

Můj časný život, Sir Winston Churchill

Hans Christian Andersen (1805 – 1875). Znamý autor pohádek pro děti jako např. „Malá mořská víla“, jeho psaní vykazuje znaky specifické poruchy učení.

August Rodin (1840 – 1917). Známy díky svým sochám jako např. „Myslitel“ a „Měšťani z Calais“. Bylo na něj nahlíženo jako na idiota, jako na nevychované dítě. Celý svůj život Rodin nebyl schopen zvládnout školní dovednosti jako pravopis a aritmetiku.

Thomas Alva Edison (1847 – 1931). Vynálezce elektrické žárovky a fonografu a držitel více jak 1300 dalších patentů. Jako chlapec byl ve škole považován za hlupáka. Jeho učitel řekl, že byl zmatený a patřil k horší části třídy. Nikdy nezvládl základní dovednosti jako psaní, pravopis a aritmetiku.

Harvey Cushing (1869 – 1939). Světově známý lékařský vědec, mozkový chirurg a spisovatel. Cushing získal Pulitzerovu cenu v roce 1926 za svoji biografii Sira Williama Osmera, přestože neuměl pravopis základních slov.

Albert Einstein (1879 – 1955). Největší vědec dvacátého století byl schopen velmi nadčasových myšlenek, ale ve škole beznadějně propadal, protože měl velké potíže se čtením. Bylo mu devět, když začal číst.

Použitá literatura

BLAŽKOVÁ, R., BLAŽEK, M.: *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. Brno: Paido, 2000

BLAŽEK, B., OLMROVÁ, J.: *Krása a bolest*. Praha: Panorama 1985

DRAPELA, V.J.: *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál 2001

HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000

JEDLIČKA, R., KOŤA, J.: *Aktuální problémy výchovy: Analýza a prevence sociálně patologických jevů*. Praha: Karolinum 1998

JŮVA, V.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido 1995

KÁROVÁ, V.: *Počítání bez obav*. Praha: Portál, 1996

KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. a kol.: *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV 1994

KOLÁŘ, Z.: *Úvod do studia pedagogiky*. Ústí nad Labem: PedF UJEP 1996

KUCHARSKÁ, A.: *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1997-98. Praha: Portál, 1998

LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z.: *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum 1974

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada 1998

LANIADO, N.: *Máte neklidné dítě?* Praha: Portál, 2004

MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie- specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995

MATĚJČEK, Z.: *Lady dyslexia*. Psychologie dnes. 2002, roč. 8, číslo 4, s. 4-5

MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J.: *Počátky našeho duševního života*. Praha: Avicenum 1986

MATĚJČEK, Z.: *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN 1992

MERTIN, V.: *Proč má stále více dětí potíže s učením*. Mladá fronta Dnes. 2002, roč. 13, číslo 226, s. C/8

MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004

MICHALOVÁ, Z.: *Základy čtení I*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001

MONATOVÁ, L.: *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1998

MRKVIČKA, J.: *Knížka o radosti*. Praha: Avicenum 1984

PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium 1995

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: SPN 1970

PIPEKOVÁ, J. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998

POKORNÁ, V.: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 1998

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998

SELIKOWITZ, M.: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000

SINDELAROVÁ, B.: *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 1996

VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum 1997

VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUUSOVÁ, Z., ŠTECH, S.: *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 1999

ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1998

ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003

Možek dyslektika reaguje odlišně. *Psychologie dnes*. [online].2004, číslo 1, [cit 2005-03-01] Dostupné z: www.studovna.cz

Anotace:

Diplomová práce se zabývá základními východisky, deskripcí projevů specifických poruch učení a také reedukací. Jejím hlavním smyslem však je na pozadí celé školní dráhy dítěte sledovat jedno z klíčových období vývoje, a to jak specifické poruchy učení ovlivňují rozhodování o volbě povolání a jaké důsledky mají pro uplatnění v životě. Diplomová práce má charakter teoreticko-empirický, její součástí jsou tři kazuistiky dospělých lidí se specifickou poruchou učení.

Souhlasím s vypůjčováním diplomové práce ke studijním a jiným účelům.

Jméno a příjmení:

Datum výpůjčky:

Datum vrácení:

Přílohy

Příloha 1 – Matějčkův dyslektický dotazník pro dospělé ke kazuistice J.K.

Příloha 2 – Matějčkův dyslektický dotazník pro dospělé ke kazuistice O.H.

Příloha 3 – Matějčkův dyslektický dotazník pro dospělé ke kazuistice P.H.

Příloha 4 – Individuální vzdělávací program

Jméno: J. K.

Datum vyšetření:

Datum narození:

Vyšetřil:

Dyslektický dotazník pro dospělé

1. Je váš rukopis obtížně čitelný? ano ne
2. Když vyplňujete složenky či jiné tiskopisy, uděláte často chybu? ano ne
3. Nemáte rádi, když musíte číst nahlas? ano ne
4. Když telefonujete, často si pletete vytáčená čísla? ano ne
5. Dělá vám problémy pochopit smysl toho, co jste přečetli? ano ne
6. Nečtete rádi tlusté knihy? ano ne
7. Máte potíže s pravopisem? ano ne
8. Pletete si data a časy a promeškáváte schůzky? ano ne
9. Je vám nepříjemné, když máte mluvit na veřejnosti? ano ne
10. Pokládáte formuláře za obtížné a matoucí (komplikované)? ano ne
11. Máte problémy s přijímáním telefonických zpráv a s jejich správným předáním? ano ne
12. Dělá vám problémy sečítat z paměti bez použití prstů nebo papíru? ano ne
13. Zaměňujete čísla autobusu např. 95 a 59? ano ne
14. Dělá vám problémy vyjmenovat plynule za sebou měsíce v roce? ano ne
15. Dělá vám problémy orientace na mapě nebo na neznámém místě? ano ne
16. Učili jste se ve škole malou násobilku s obtížemi? ano ne
17. Trvá vám delší dobu než druhým, než přečtete stránku v knížce? ano ne
18. Je pro vás obtížné určit, co je napravo a co nalevo? ano ne
19. Když máte říct delší slovo, dá vám leckdy dost práce složit všechny hlásky ve správném pořadí? ano ne
20. Dělá vám problémy vyjmenovat pozpátku měsíce v roce? ano ne

Jméno: O. H.

Datum vyšetření:

Datum narození:

Vyšetřil:

Dyslektický dotazník pro dospělé

1. Je váš rukopis obtížně čitelný? ano ne
2. Když vyplňujete složenky či jiné tiskopisy, uděláte často chybu? ano ne
3. Nemáte rádi, když musíte číst nahlas? ano ne
4. Když telefonujete, často si pletete vytáčená čísla? ano ne
5. Dělá vám problémy pochopit smysl toho, co jste přečetli? ano ne
6. Nečtete rádi tlusté knihy? ano ne
7. Máte potíže s pravopisem? ano ne
8. Pletete si data a časy a promeškáváte schůzky? ano ne
9. Je vám nepříjemné, když máte mluvit na veřejnosti? ano ne
10. Pokládáte formuláře za obtížné a matoucí (komplikované)? ano ne
11. Máte problémy s přijímáním telefonických zpráv a s jejich správným předáním? ano ne
12. Dělá vám problémy sečítat z paměti bez použití prstů nebo papíru? ano ne
13. Zaměňujete čísla autobusu např. 95 a 59? ano ne
14. Dělá vám problémy vyjmenovat plynule za sebou měsíce v roce? ano ne
15. Dělá vám problémy orientace na mapě nebo na neznámém místě? ano ne
16. Učili jste se ve škole malou násobilku s obtížemi? ano ne
17. Trvá vám delší dobu než druhým, než přečtete stránku v knížce? ano ne
18. Je pro vás obtížné určit, co je napravo a co nalevo? ano ne
19. Když máte říct delší slovo, dá vám leckdy dost práce složit všechny hlásky ve správném pořadí? ano ne
20. Dělá vám problémy vyjmenovat pozpátku měsíce v roce? ano ne

Jméno: P. H.

Datum vyšetření:

Datum narození:

Vyšetřil:

Dyslektický dotazník pro dospělé

1. Je váš rukopis obtížně čitelný? ano ne
2. Když vyplňujete složenky či jiné tiskopisy, uděláte často chybu? ano ne
3. Nemáte rádi, když musíte číst nahlas? ano ne
4. Když telefonujete, často si pletete vytáčená čísla? ano ne
5. Dělá vám problémy pochopit smysl toho, co jste přečetli? ano ne
6. Nečtete rádi tlusté knihy? ano ne
7. Máte potíže s pravopisem? ano ne
8. Pletete si data a časy a promeškáváte schůzky? ano ne
9. Je vám nepříjemné, když máte mluvit na veřejnosti? ano ne
10. Pokládáte formuláře za obtížné a matoucí (komplikované)? ano ne
11. Máte problémy s přijímáním telefonických zpráv a s jejich správným předáním? ano ne
12. Dělá vám problémy sečítat z paměti bez použití prstů nebo papíru? ano ne
13. Zaměňujete čísla autobusu např. 95 a 59? ano ne
14. Dělá vám problémy vyjmenovat plynule za sebou měsíce v roce? ano ne
15. Dělá vám problémy orientace na mapě nebo na neznámém místě? ano ne
16. Učili jste se ve škole malou násobilku s obtížemi? ano ne
17. Trvá vám delší dobu než druhým, než přečtete stránku v knížce? ano ne
18. Je pro vás obtížné určit, co je napravo a co nalevo? ano ne
19. Když máte říct delší slovo, dá vám leckdy dost práce složit všechny hlásky ve správném pořadí? ano ne
20. Dělá vám problémy vyjmenovat pozpátku měsíce v roce? ano ne

Příloha 4 – Individuální vzdělávací program

Jméno žáka:

Datum narození:

Škola:

Třída:

Vyšetření dne: (závěr vyšetření je přílohou IVP)

Učební dokumenty: (určení je třeba zejména v případě žáka s mentálním postižením)

Vyučovací předmět:

(konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové rozvržení učiva, forma zadávání úkolů, způsob hodnocení klasifikace, pedagogické postupy, organizace závěrečných zkoušek apod.)

Speciálně pedagogické a psychologické péče:

(konkrétní určení a rozsah péče podle druhu postižení žáka a jeho vzdělávacích potřeb, organizace a způsob jejího zabezpečení, poskytovatel)

Nezbytné kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty apod. včetně zdůvodnění:

Návrh případného snížení počtu žáků ve třídě včetně zdůvodnění:

Účast dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka znakového jazyka, dalšího pracovníka včetně zdůvodnění:

Předpoklad navýšení finančních prostředků:

Další důležité informace:

Spolupráce se zákonnými zástupci:

(domácí příprava, doporučené aktivity žáka ve volném čase, požadavek na lékařské vyšetření apod.)

Podíl žáka na řešení problému:

Jmenovité určení pracovníka poradenského zařízení spolupracujícího se školou:

Na vypracování IVP se podíleli: (vypsat příslušné spolupracující účastníky):

Datum:

Podpisy ředitele školy, třídního učitele, vyučujícího, zákonného zástupce, odpovědného pracovníka poradenského zařízení, případně též žáka: