

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

Riziko specifických poruch učení u žáků 1. stupně ZŠ

Diplomová práce

Autor: Lucie Pacovská

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Hradec Králové

2018



Zadání diplomové práce

Autor: Lucie Pacovská

Studium: P131196

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Riziko specifických poruch učení u žáků 1. stupně ZŠ**
Název diplomové práce AJ: Risk of Specific Learning Disabilities of Primary School Pupils

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je předcházet poruchám učení u mladších školáků. Teoretická část bude věnována problematice vývoje mladšího školního věku, rozvoji sluchového a zrakového vnímání a možnostem jejich individuálního rozvoje u žáků 1. stupně základní školy. Praktická část práce předkládá několik případových studií žáků 1. stupně, kteří jsou ohroženi školní neúspěšností nebo se u nich objevuje riziko rozvoje specifických poruch učení. (vstupní a výstupní diagnostika, záznamy práce se žákem, reflexe)

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Kateřina Josefová Víšková

Datum zadání závěrečné práce: 26.5.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucí práce Mgr. Jitky Vítové, Ph.D. a že jsem v seznamu literatury uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne

Lucie Pacovská

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. Jitce Vítové, Ph.D. za ochotu, čas, cenné rady a připomínky při psaní mé diplomové práce.

Dále mé poděkování patří zástupkyni ředitele Mgr. Taťáně Slezákové a paní učitelce Mgr. Zuzaně Matějkové za umožnění spolupráce při provádění průzkumu. V neposlední řadě děkuji své rodině za plnou podporu při celém studiu.

Anotace

PACOVSKÁ, Lucie. *Riziko specifických poruch učení u žáků 1. stupně ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je předcházet poruchám učení u mladších školáků. Teoretická část bude věnována problematice vývoje mladšího školního věku, rozvoji sluchového a zrakového vnímání a možnostem jejich individuálního rozvoje u žáků 1. stupně základní školy. Praktická část práce předkládá několik případových studií žáků 1. stupně, kteří jsou ohroženi školní neúspěšností nebo se u nich objevuje riziko rozvoje specifických poruch učení. (vstupní a výstupní diagnostika, záznamy práce se žákem, reflexe)

Klíčová slova: školní připravenost, školní zralost, první třída, mladší školní věk, specifické poruchy učení

Annotation

PACOVSKÁ, Lucie. *Risk of Specific Learning Disabilities of Primary School Pupils*. Hradec Králové: Faculty of Education University of Hradec Králové, 2018. Thesis.

The aim of the thesis is to prevent learning disabilities of younger schoolchildren. The theoretical part will be devoted to the issues of development of younger school age, the development of auditory and visual perception and the possibilities of their individual development of primary school pupils. The practical part of the thesis presents several case studies of pupils of first grade of primary school who are at risk of school failure or who are at risk of developing specific learning disabilities. (input and output diagnostics, records of work with pupils, reflection)

Keywords: school readiness, school maturity, first grade of primary school, younger school age, Specific Learning Disabilities

Obsah

Úvod.....	4
1 Problematika vývoje mladšího školního věku	5
1.1 Motorický vývoj.....	5
1.2 Kognitivní vývoj	5
1.3 Emoční vývoj	6
1.4 Sociální vývoj.....	6
1.5 Školní zralost a připravenost.....	7
2 Problematika specifických poruch učení	9
2.1 Definice specifických poruch učení	9
2.2 Výskyt specifických poruch učení	10
2.3 Etiologie specifických poruch učení	10
2.4 Klasifikace specifických poruch učení.....	12
2.4.1 Dyslexie	12
2.4.2 Dysgrafie.....	13
2.4.3 Dysortografie	13
2.4.4 Dyskalkulie	14
2.4.5 Dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie	15
3 Smyslové vnímání a jeho vliv na SPU.....	16
3.1 Zrakové vnímání	16
3.1.1 Deficity ve zrakovém vnímání.....	17
3.1.2 Rozvoj zrakového vnímání	17
3.2 Sluchové vnímání.....	19
3.2.1 Deficity ve sluchovém vnímání	19
3.2.2 Rozvoj sluchového vnímání.....	20
4 Diagnostika specifických poruch učení	22

4.1	Diagnostika ve škole	22
4.2	Diagnostika na odborném pracovišti.....	23
5	Vzdělávání žáků s SPU.....	25
5.1	Legislativa.....	25
5.1.1	Individuální vzdělávací plán.....	26
5.2	Reedukace SPU.....	27
5.3	Hodnocení a klasifikace žáků s SPU.....	28
6	Riziko specifických poruch učení.....	30
6.1	Cíl pedagogického průzkumu	30
6.2	Popis průzkumného souboru.....	30
6.3	Průběh a organizace průzkumného šetření.....	30
6.4	Průzkumné metody.....	31
6.4.1	Test zrakového vnímání (TVPS – 3)	32
6.4.2	Zkouška zrakové diferenciaci	34
6.4.3	Test Rey-Osterriethovy komplexní figury (TKF).....	35
6.4.4	Test fonologických schopností (BTFS)	36
7	Případové studie.....	37
7.1	Martin.....	37
7.1.1	Osobní a rodinná anamnéza.....	37
7.1.2	Pedagogická diagnostika.....	38
7.1.3	Vstupní diagnostika	38
7.1.4	Pedagogická intervence	41
7.1.5	Výstupní diagnostika	43
7.1.6	Reflexe.....	44
7.2	Radek.....	47
7.2.1	Osobní a rodinná anamnéza.....	47

7.2.2	Pedagogická diagnostika.....	47
7.2.3	Vstupní diagnostika	48
7.2.4	Pedagogická intervence	50
7.2.5	Výstupní diagnostika	53
7.2.6	Reflexe	54
7.3	Jan	56
7.3.1	Osobní a rodinná anamnéza.....	56
7.3.2	Pedagogická diagnostika.....	56
7.3.3	Vstupní diagnostika	57
7.3.4	Pedagogická intervence	59
7.3.5	Výstupní diagnostika	62
7.3.6	Reflexe	63
7.4	Shrnutí.....	65
	Závěr	66
	Seznam použité literatury	67
	Seznam příloh	70

Úvod

Diplomová práce je zaměřena na prevenci a rizika specifických poruch učení na 1. stupni základní školy. Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma, které je stále aktuální a potřebné a dále je také přínosem nejen pro žáky, se kterými jsem v rámci průzkumného šetření pracovala, ale i pro mne a pro mou budoucí učitelskou praxi. Výběr tématu také ovlivnilo prohloubení mého oboru o modul speciální pedagogiky.

V dnešní době, kdy se téměř v každé třídě objevují žáci se specifickými poruchami učení, považuji za velice důležité se v této problematice orientovat a umět těmto žákům poskytnout kvalitní péči a pomoc. Myslím si, že tato pomoc nezačíná po diagnostikování specifické poruchy učení, ale již dříve – prevencí. Proto se ve své práci věnuji předcházení poruchám učení a včasné intervenci již v počátcích školní docházky.

Teoretická část je zaměřena na problematiku vývoje mladšího školního věku, specifických poruch učení a dále také na rozvoj zrakového a sluchového vnímání. V neposlední řadě jsou zde uvedeny možnosti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

Praktická část je zaměřena na průzkum, ve kterém ověřuji účinnost včasné intervence u žáků, kteří jsou ohroženi rozvojem specifických poruch učení. Průzkumné šetření bylo prováděno s žáky 1. třídy základní školy v Královéhradeckém kraji. V této části práce je představena charakteristika průzkumu, průzkumného souboru a použité průzkumné metody. Dále jsou zde uvedeny tři případové studie včetně vstupní diagnostiky, informace o průběhu intervence a na závěr výsledky výstupní diagnostiky s následnou reflexí. Pro vstupní a výstupní diagnostiku byl využit standardizovaný test TVPS – 3, který je zaměřen na zrakové vnímání, Test fonologických schopností, který zjišťuje úroveň sluchového vnímání, dále byl také využit Test Rey-Osterriethovy komplexní figury zjišťující úroveň vizuálního vnímání a prostorové paměti.

Za cíl si diplomová práce klade zjištění úrovně sluchové a zrakové percepce u vybraných žáků a dále ověřuje, zda včasná pedagogická intervence těchto oslabených percepčí vede k jejich zlepšení a usnadňuje tak žákům zvládnutí školní docházky.

1 Problematika vývoje mladšího školního věku

Za mladší školní věk nebo také „střední dětství“ označujeme věk od 6 do 12 let. Toto období můžeme dále rozdělit na rané střední dětství (6-9 let) a pozdní střední dětství (10-12 let). Období mladšího školního věku začíná nástupem dítěte do školy, tedy započítím povinné školní docházky, což je pro dítě podstatný životní mezník. Dítě si musí zvyknout na pravidelné školní povinnosti, udržet dostatečně dlouho pozornost a zvládnout odloučení od rodiny. (Thorová, 2015) Hra, jež byla typická pro předškolní období, jde stranou, do popředí činností vstupuje učení. (Vašutová, 2008)

1.1 Motorický vývoj

„Toto období je považováno za zlatý věk motorického učení, první období tělesné zdatnosti a obratnosti.“ (Thorová, 2015, s. 410) Dítě si bez problémů a v krátkém čase dokáže osvojit různé pohyby. V mladším školním věku se zvyšuje síla, vytrvalost, zlepšuje se koordinace pohybů. Děti bývají velice výkonné a plné energie. Tuto energii ale neumí vhodně využívat, rychle se unaví. Pro mladší školní věk je typické neustálé běhání, šplhání a skákání. (Thorová, 2015)

Dle Řičana (2014) se hrubá motorika zdokonaluje, ale pohyby jemných svalů jsou ještě nepřesné. Koordinace ruky a oka se teprve vyvíjí. Proto je také důležité zpočátku respektovat nedokonalé, kostrbaté písmo. Ve škole jemnou motoriku rozvíjíme právě psaním, dále například v hodinách pracovní výchovy.

1.2 Kognitivní vývoj

Dle Vágnerové (2005) se v tomto období mění prelogické myšlení, které ovládaly hlavně potřeby. Nyní je myšlení více logické. Thorová (2015) toto období nazývá jako stadium konkrétních operací. Dále uvádí, že dítě je schopno dedukce a zobecňování, chápe stálost vlastností a také dovede organizovat a třídit předměty.

Stupeň pozornosti souvisí se zralostí centrální nervové soustavy. V tomto období se pozornost vyvíjí, ale doba soustředění zůstává omezená. Sedmileté dítě se dokáže soustředit přibližně 7-10 minut.

Stejně jako pozornost se rozvíjí také paměť. Dítě ve věku 6-7 let je schopno si zapamatovat větu o šesti slovech. Učí mechanicky, opakováním. (Vágnerová, 2005)

1.3 Emoční vývoj

V mladším školním věku se emoční stabilita zvyšuje. Děti bývají pozitivní a vyrovnané, přestože započítí školní docházky bývá emočně náročné. Dítě už umí porozumět vlastním pocitům a své emoce začíná vnitřně regulovat. (Vágnerová, 2005) „*Děti věří, že mohou vlastní pocity ovládat, např. tím, že na problém nebudou myslet. Uvědomují si, že je někdy nutné vlastní emoční projevy potlačit.*“ (Vágnerová, 2005, s. 263)

Thorová (2015) upozorňuje, že pokud je ve škole kladen přílišný důraz na známkování a přísné dodržování pravidel s případnými postihy, může to u dítěte vyvolat fobii ze školy, která se projevuje strachem a úzkostmi. Rozhodně s tím souvisí osobnost a přístup pedagoga. Dále se Thorová (2015) zmiňuje o školní neúspěšnosti. Pokud dítě ve škole často selhává, mohou se u něho dostavit pocity méněcennosti. Pokorná (2010) uvádí, že pro dítě je velmi traumatizující, pokud nesplňuje požadavky rodičů a ti jsou poté jejich výkonem ve škole zklamáni.

„*Situace dítěte s poruchami učení se v rodině může komplikovat, pokud vedle něho žije úspěšný sourozenec.*“ (Pokorná, 2010, s. 25) Rodiče sourozence často srovnávají a u dítěte se prohlubuje pocit méněcennosti. Pokud je frustrace ze školní neúspěšnosti dlouhodobá, může vyvolat i neurotické příznaky jako je bolest hlavy a žaludku. (Pokorná, 2010)

1.4 Sociální vývoj

V mladším školním věku pro děti zůstává velmi významná rodina. Při změně, ke které po nástupu do školy dochází, potřebují děti stabilní rodinu a její oporu. Rodina dává dítěti pocit emoční jistoty, možnost seberealizace a také vzor. (Thorová, 2015,

Pokorná, 2005) V souvislosti s tím hovoří Pokorná (2005) o ztrátě jistoty při rozpadu rodiny. Je pochopitelné, že těžká rodinná situace se může projevit i ve školní práci a na výkonu dítěte.

Na sociálním vývoji se v tomto období již nepodílí pouze rodina, ale i škola a vrstevníci. Ti během období nabývají na důležitosti. Pro děti začíná být důležitý názor vrstevníků a to, co si o dotyčném ostatní myslí. (Thorová, 2015) Matějček, Pokorná (1998) uvádějí, že mladší školní věk je jakýmsi přechodem. Zatímco v předškolním období děti neřeší, zda si hrají s dívkou nebo chlapcem, nyní už se zájmy a hra začíná rozlišovat dle pohlaví. Říčan (2014) přirovnává třídu sedmiletých dětí ke stádu, které jde za vůdcem a zároveň také uvádí, že tímto vůdcem bývá učitel. Dále uvádí, že bližší sociální kontakty vznikají u dětí, které ve škole sedí blízko sebe.

1.5 Školní zralost a připravenost

Ve spojitosti s problematikou vývoje mladšího školního věku je nutné uvést kapitolu školní zralosti a připravenosti. Výše je popsán vývoj dítěte, který je pro mladší školní věk typický, ne vždy ale dochází k ideálnímu rozvoji v uvedených oblastech tak, aby bylo dítě na školu zralé a připravené. Pokud je dítě školně nezralé, může být ohroženo školní neúspěšností.

Otevřelová (2016) uvádí, že oba termíny se vzájemně prolínají. *„O školní připravenosti hovoříme v souvislosti s výchovou a vlivem vnějšího prostředí, které vývoj školáka ovlivňují. (Otevřelová, 2016, s. 55) Školní připravenost podobně definuje také Thorová (2015, s. 398). „Za školní připravenost jsou označovány dovednosti získané výchovou (sebeobslužné dovednosti, pracovní návyky, dodržování norem chování, vědomosti), které souvisí s vlivy prostředí.“ V rámci školní připravenosti hovoříme tedy spíše o sociální vyspělosti a zkušenostech žáka. (Otevřelová, 2016)*

„Pod pojmem školní zralost se skrývají vnitřní vývojové předpoklady, které se vztahují k funkcím závislých na zrání. (Otevřelová, 2016, s. 55) Dle Thorové (2015, s. 39) se „školní zralostí myslí předpoklady, které souvisí spíše s biologickým zráním celého organismu a zejména centrálního nervového systému (motorika, pozornostní funkce, emoční kontrola)“.

Thorová (2015) také zmiňuje provázanost a důležitost jak vnitřního, tak vnějšího prostředí, tedy zrání i učení a uvádí následující oblasti školní zralosti a připravenosti, které můžeme posuzovat:

- fyzická zralost,
- motorika a grafomotorika,
- sociální kompetence,
- emoční zralost,
- řeč a komunikační schopnosti,
- pracovní vyspělost,
- motivace k učení,
- zralost sluchového a zrakového vnímání,
- rozumové schopnosti,
- paměť,
- sebeobsluha.

2 Problematika specifických poruch učení

Problematice specifických poruch učení se věnovalo mnoho odborníků a publikací. Již v terminologii můžeme najít nejednotné pojmy. V české odborné literatuře se můžeme setkat s výrazy **vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy**. „*Někdy dokonce pojem dyslexie vyjadřuje celou problematiku poruch učení.*“ (Pokorná, 2010, s. 59)

Podle Sindelarové (2007) jsou specifické poruchy učení (dále jen SPU) nejčastější příčinou, proč děti přicházejí k psychologovi, už proto považují za důležité se touto problematikou nadále zabývat.

2.1 Definice specifických poruch učení

S definicí dyslexie se setkáváme již od roku 1904, kdy ji ve své knize Česká škola publikoval Antonín Heveroch. Matějček (1995) uvádí, že později se odborníci a instituce přestali zabývat pouze jednotlivou poruchou učení, ale komplexně SPU. Dle Zelinkové (2015) definice SPU prošly různými změnami, a to vlivem vědeckého vývoje a různých přístupů autorů.

„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 9)

Průcha, Walterová a Mareš (2008) uvádí, že pokud hovoříme o specifických poruchách učení, jedná se o skupinu poruch, které se projevují obtížemi při mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematickém usuzování nebo počítání.

Pokud se na SPU podíváme z hlediska Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, 2014), jsou zde zařazeny pod poruchami psychického vývoje a zahrnují následující diagnózy:

- F 80 Specifické vývojové poruchy školních dovedností,
- F 81.0 Specifická porucha čtení,
- F 81.1 Specifická porucha psaní,

- F 81.2 Specifická porucha počítání,
- F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností,
- F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností,
- F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nspecifikovaná.

2.2 Výskyt specifických poruch učení

Matějček (1995) uvádí, že SPU existují pravděpodobně tak dlouho, jako sama lidská vzdělanost, ale objeveny byly až v 19. století. Přesné údaje o výskytu SPU v České republice nemáme. Dle Vašutové (2008) byl v první polovině 19. století v Čechách zjištěn výskyt SPU přibližně 1 %. Dnes autoři uvádějí čísla vyšší. Důvodem je pravděpodobně nynější zájem o tuto problematiku, nové poznatky a především zdokonalení diagnostiky těchto poruch. Diskutuje se také o poměru výskytu SPU u chlapců a dívek. „*Chlapci jsou asi třikrát více zasaženi nějakou formou specifických poruch učení než dívky.*“ (Selikowitz, 2000, s. 18) Vašutová (2008) zase uvádí poměr chlapců a dívek 3:1. Poměry se u různých autorů liší, všichni se ale shodují, že výskyt SPU převažuje u chlapců.

2.3 Etiologie specifických poruch učení

Přestože je problematika SPU aktuálním tématem a zabývá se jí mnoho odborníků, přesná příčina SPU není dosud objasněna. Je nutné poznamenat, že příčinou SPU rozhodně není snížená inteligence. Pokorná (2008) uvádí, že od padesátých let 20. století se odborníci snažili upozorňovat na děti, které jsou ve škole neúspěšné a zároveň mají průměrnou, někde i nadprůměrnou inteligenci. Tzv. „dvojí výjimečností“, kdy má jedinec SPU a je navíc mimořádně nadaný, se zabývá Šárka Portešová ve své publikaci Rozumově nadané děti s dyslexií. Portešová (2011) zde vyvrací mýtus o tom, že nadaní nemohou mít SPU, nebo že porucha učení se projevuje v českém jazyce a nadání v matematice. O dvojí výjimečnosti pojednává také Palmer (2011), který uvádí, že děti s SPU mohou být nadané, ale vlivem poruchy učení někdy nemohou využít svůj potenciál.

Dle Zelinkové (2015) se příčinami zabýval Otakar Kučera již v šedesátých letech 20. století. Dnes se většina autorů shoduje na tom, že příčiny SPU můžeme rozdělit do tří rovin, které se prolínají. Tyto roviny uvádí Uta Frith (1997 In Zelinková, 2015): biologicko-medicínská rovina, kognitivní rovina, behaviorální rovina. Obdobné dělení uvádí také Vašutová (2008).

Do **biologicko-medicínské roviny** řadíme genetické příčiny. Dle Zelinkové (2015) dnes existují nezpochybnitelné důkazy o tom, že tyto vývojové poruchy jsou geneticky ovlivněny. Vašutová (2008) uvádí, že bylo zpracováno již několik studií, které dokazují, že lidé s SPU mají blízké příbuzné s obdobnými potížemi. Neexistuje pouze jediný gen, který by zapříčinil vznik SPU, genů je zpravidla několik. „*Mezi blízkými příbuznými (sourozenci, rodiče) jedince s dyslexií lze předpokládat ve 40-50 % projevy obtíží ve čtení.*“ (Zelinková, 2015, s. 22) Vyskytuje-li se tedy v rodině jedince blízká osoba trpící těmito obtížemi, lze tohoto jedince považovat za rizikového pro rozvoj SPU.

Také mozek osob s dyslexií vykazuje jisté odlišnosti v jeho struktuře a fungování. Předpokládá se, že k těmto změnám dochází již v prenatálním období. Jednou z teorií je cereberální teorie, pro kterou je podstatou deficit ve struktuře a fungování mozečku. Jako jednou z dalších možných příčin jsou uváděny hormonální změny, konkrétně zvýšená hladina testosteronu. (Michalová 2008) Pokorná (2010) dále uvádí také spojitost s lateralitou a netypickou dominancí hemisfér.

Behaviorální rovina se zabývá rozborem procesu čtení, psaní a chování při těchto a dalších běžných činnostech. Sledujeme základní znaky čtení, a to správnost, rychlost techniku a také porozumění textu. Při hodnocení psaní se zaměřujeme na grafickou, pravopisnou i obsahovou stránku. (Zelinková 2015) Dle Jucovičové a Žáčkové (2008) sledujeme také vztah dítěte ke čtení a psaní.

Mezi **kognitivní rovinu** řadí Zelinková (2015) fonologický deficit, vizuální deficit, deficit v oblasti řeči a jazyka, v procesu automatizace, paměti a v časovém uspořádání, která ovlivňuje rychlost kognitivních procesů. Deficity dílčích funkcí se podrobně zabývá Sindelarová (2007). Například pro psaní diktátu je zapotřebí naslouchat, analyzovat sluchem hlásky, rozlišit je, využít vizuální paměti k vybavení si tvaru písmen nebo také zkoordinovat ruku a oko.

2.4 Klasifikace specifických poruch učení

SPU se projevují především při osvojování čtení, psaní a počítání. Dle specifických obtíží je můžeme klasifikovat. Obvykle se poruchy nevyskytují izolovaně. Například dyslexie bývá spojena s dysortografií či dysgrafií. (Zelinková 2012). „*Předpona dys- znamená rozpor, deformaci. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.*“ (Zelinková 2015, s. 9)

2.4.1 Dyslexie

Zelinková (2015) uvádí, že dyslexie je nejznámější ze všech poruch učení a velmi nápadně ovlivňuje školní úspěšnost. „*Jedná se o sníženou schopnost naučit se číst běžnými vyučovacími metodami.*“ (Michalová, 2008 s. 56) Alloway (2015) uvádí, že dyslexie je porucha učení, která se vyznačuje obtížemi v čtení a hláskování, a to i přes průměrnou úroveň inteligence.

Původ slova dyslexie najdeme v Řecku. Předpona dys- znamená špatný, porušený, lexis = řeč. (Vašutová, 2008) Jako možné příčiny uvádí Jucovičová se Žáčkovou (2008) zrakový deficit (obtíže při zrakovém rozlišování, neschopnost zrakové analýzy a syntézy), poruchu pravolevé a prostorové orientace, narušení senzomotorické oblasti. Dále uvádí i deficit fonologický. Také Alloway (2015) se zmiňuje o slabosti ve fonologickém povědomí.

Mezi projevy dyslexie řadíme pomalé či naopak překotné čtení, při kterém si jedinec někdy i domýšlí slova. Osoby s dyslexií ve čtení také často chybují. Typickou chybou je například záměna tvarově (b-d) či zvukově (t-d) podobných písmen. Dále se vyskytuje špatná technika čtení. Přetrvává dvojí čtení, které, alespoň v analyticko-syntetické metodě nácviku čtení, není správné. Jedinec není schopen analýzy a syntézy slov. Na tyto obtíže poté navazuje problém s porozuměním textu. (Zelinková, 2015) Je tedy pochopitelné, že osoby s dyslexií nemají ke čtení kladný vztah. (Zelinková 2012)

Jak uvádí Vašutová (2008), obtíže ve čtení mohou způsobovat neúspěšnost ve více předmětech, kde je zapotřebí porozumět textu. Je také nutné si uvědomit, že dyslexie může žáka ovlivnit i psychicky. „*Dyslexie postihuje celou osobnost, a právě sekundární*

projevy v citové sféře a prožívání mohou mít mnohem větší následky než porucha sama.“ (Vašutová, 2008, s. 41) Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001) poukazují na to, že porucha čtení se objevuje už na počátku školní docházky, ale lze ji jen těžko rozpoznat.

2.4.2 Dysgrafie

„Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu.“ (Zelinková, 2015, s. 43) Dle Svobody, Krejčířové a Vágnerové (2001) děti s dysgrafií nedokážou správně napodobit tvary písmen, někdy také písmena nebo jejich části vynechají. Podkladem pro dysgrafii je obzvláště porucha jemné motoriky, ale také porucha automatizace pohybů, senzomotorické koordinace, zrakového a prostorového vnímání. (Jucvičová, Žáčková, 2008) Opět je důležité si uvědomit, že dysgrafici mají potíže v mnoha předmětech, nejen v českém jazyce, ale například i v matematice.

Specifické chyby pro dysgrafii uvádí Michalová (2008, s. 59):

- nevzhledná úprava písma,
- neúměrné tempo psaní,
- obtížné zapamatování písmen,
- přepisování a škrtnání písmen,
- nestejná velikost a sklon.

2.4.3 Dysortografie

„Dysortografie je specifická porucha pravopisu.“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 649) Podkladem pro vznik je narušené sluchové vnímání (sluchové rozlišování, analýza a syntéza, paměť a orientace). (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Dle Zelinkové (2015) dysortografie postihuje pravopis ve dvou oblastech. Jednou z nich je obtížné osvojování gramatického učiva a následné využití gramatických jevů. Zelinková dále uvádí, že děti s dysortografií mají snížený jazykový cit. Jsou schopny naučit se pádové otázky, ale neumí je poté aplikovat a určit pád konkrétního

podstatného jména. „*Při ústním ověřování znalostí dosahují podstatně lepších výsledků, protože pravidla pravopisu se dokážou naučit. Nedokážou je však adekvátně aplikovat v praxi.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 26)

Druhou oblastí jsou specifické dysortografické chyby. Zelinková (2015, s. 43) uvádí:

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek,
- rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni,
- rozlišování sykavek,
- vynechání, přidání, přesmyknutí písmen nebo slabik,
- nedodržování hranice slov v písmu.

2.4.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie bývá definována jako specifická porucha počítání či osvojování matematických dovedností. Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001) ve své publikaci uvádějí, že dyskalkulie narušuje zejména základní početní dovednosti. Zelinková (2015) dále uvádí, že obtíže se objevují také v osvojování matematických pojmů a v matematicko-logickém myšlení. Jedinec s dyskalkulií si obvykle matematické spoje osvojuje pouze pamětně. Dlouho u něho přetrvává počítání na prstech.

Není jednoduché rozeznat, zda za neúspěšnost v matematice může opravdu dyskalkulie nebo například snížené rozumové schopnosti. Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001, s. 659) uvádějí dílčí problémy, které se mohou u dyskalkulie objevovat:

- obtíže v osvojování číslovek,
- problémy ve čtení a psaní čísel,
- zaměňování pořadí, resp. polohy číslic v prostoru,
- obtíže v matematické paměti,
- porucha aritmetických operací,
- porucha matematického porozumění.

2.4.5 Dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie

Dalšími specifickými poruchami učení jsou dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie. V některých publikacích o SPU nejsou uváděny, ale ve školách se s jedinci trpícími těmito SPU můžeme setkat, přestože je to méně časté, než u výše zmíněných.

Zelinková (2015) definuje **dyspraxii** jako poruchu postihující osvojování, plánování a provádění volných pohybů. „*Dyspraxie je specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkoly.*“ (Vašutová, 2008, s. 47) Dle Vašutové (2008) dyspraxii trpí každý dvanáctý člověk v populaci.

Pro jedince s touto poruchou je typické velmi pomalé tempo, bývají nezruční a neupravení. Mohou se také projevovat problémy s artikulací a řečí obecně. Může se stát, že žákům s dyspraxií je přisuzováno pouze lajdáctví, zanedbávání, nešikovnost. To má samozřejmě dopad na jejich psychický stav. (Vašutová 2008)

„*Dysmúzie je porucha v osvojování hudebních dovedností.*“ (Zelinková, 2015, s. 10) U dysmúzie jsou narušeny schopnosti vnímání a rytmu hudby. Izolovaně nebývá diagnostikována. Pokud jedinec trpí dysmúzií, nemá to tak závažný dopad na běžnou výuku ve škole. (Michalová, 2008)

Vašutová (2008) rozděluje dysmúzii na receptivní, kdy jedinec špatně rozlišuje melodii řeči, zpěvu, hudby a výšky tónů. Druhým typem je dysmúzie expresivní, při které má daná osoba potíže vytvořit melodii řeči, tóny hlasu a celkově se projevuje špatnou schopností zpěvu. Jedinec obvykle nedokáže ani jednoduchou reprodukci známé písně.

Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Pro jedince s touto poruchou jsou typické jednoduché, primitivní kresby. Dítě s dyspinxií bývá neobratné při zacházení s kresebným náčiním, projevuje se křečovými tahy. Jeho výtvarný projev hodnotíme jako bezobsažný. Vyskytují se problémy s napodobováním sestav čar nebo ploch, problém je v analýze a syntéze. (Vašutová, 2008)

3 Smyslové vnímání a jeho vliv na SPU

Hartl a Hartlová (2015) definují smyslové vnímání jako proces, při kterém zpracováváme podněty prostřednictvím smyslů. Pokorná (2000) zmiňuje, že vnímání je aktivní kognitivní proces. Schopnost vnímání úzce souvisí s dalšími kognitivními schopnostmi, jako je pozornost a paměť. „*Nemůžeme dobře přijímat a zpracovávat informace, pokud se nedokážeme dobře soustředit. Nemůžeme dobře využít informace, které jsme přijali, pokud si je dobře neuložíme do paměti.*“ (Pokorná, 2000, s. 1).

Smyslové vnímání se rozvíjí postupně v průběhu života. Zpočátku ho můžeme nazývat jako jednoduché, později se stává diferencovanějším. Pokud je vývoj rovnoměrný, pak je dítě při nástupu do školy připravené na čtení, psaní a počítání. Za případu, že vývoj probíhá nerovnoměrně, může docházet k obtížím při osvojování trivia a pokud se vývoj nedorovná, můžeme mluvit o riziku rozvoje SPU. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

„*U dětí s SPU bývá proces vnímání nedostatečně rozvinutý nebo se vyvíjí nerovnoměrně, případně je narušený.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 33) Deficity ve smyslovém vnímání můžeme u dětí pozorovat již v předškolním věku. Při včasné intervenci můžeme zabránit i riziku rozvoje SPU. Zelinková (2015) uvádí, že se tyto deficity objevují v různé intenzitě a mohou se kombinovat. Projevy jsou však u každého jedince individuální a deficity se nemusejí projevit u všech.

3.1 Zrakové vnímání

Zrak se vyvíjí již od narození. Dítě jako první vnímá světlo a tmu, postupně obrysy předmětů, až dojde k lepší diferenciaci tvarů. (Zelinková, 2015) Vágnerová (2010) uvádí, že již dvouleté dítě identifikuje předmět či osobu, a to nezávisle na barvě, postavení nebo vzdálenosti. Ve třech letech není zatím schopno rozlišit zrcadlové rozdíly. Zaujmu ho nápadné vlastnosti, jako například barva nebo předměty, které uspokojí jeho potřeby. V předškolním období vnímá dítě převážně globálně, nezaměřuje se na detaily. (Zelinková, 2011)

Zrakové vnímání můžeme rozdělit do několika oblastí. Zelinková (2015) uvádí zrakovou paměť, diferenciaci, analýzu a syntézu, rozlišování barev a tvarů, figury

a pozadí. Dále jsou zde zařazena cvičení očních pohybů, postřehování a zvětšování rozsahu fixace. Autorky Jucovičová a Žáčková (2008) k oblasti zrakového vnímání přiřazují také orientaci v prostoru. Pro intervenci je důležité znát přesné oblasti, které jsou u dítěte oslabené.

3.1.1 Deficity ve zrakovém vnímání

Nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání je patrné již u předškoláků. Čedík a Zelinková (2013) uvádějí, že takové dítě nerozliší obrázky – nevnímá detaily, polohu v prostoru a například nerado skládá puzzle. Pokud zrakové vnímání není dostatečně rozvinuté, dítě vnímá tvary zkresleně. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

„Vývojové deficity se podílejí na chybách ve čtení podobných jmen a slov.“ (Čedík, Zelinková, 2013, s. 33) Při deficitu zrakového vnímání může u dětí s SPU docházet k následujícím obtížím (Jucovičová, Žáčková, 2008):

- špatné rozlišování podobných tvarů (písmen b-d-p, číslic 6-9),
- špatná orientace na řádku, v odstavci, sloupci nebo na stránce celkově,
- nevybavení si tvarů písmen,
- psaní písmen zrcadlově obráceně,
- špatná reprodukce textu.

3.1.2 Rozvoj zrakového vnímání

„Rozvíjení zrakového vnímání je součástí přípravy na výuku čtení a u dětí s poruchami učení také součástí reedukačních cvičení.“ (Zelinková, 2015, s. 131) Zelinková (2015) radí zapojovat co nejvíce smyslů a funkcí, které podporují rozvoj narušeného zrakového vnímání. Jucovičová a Žáčková (2008) doporučují při rozvoji začínat od konkrétních předmětů a až později přejít k vnímání abstraktních tvarů a symbolů.

U rozvoje **zrakové diference** začínáme nejprve rozlišovat barvy a tvary (například třídíme předměty dle zadaného kritéria). Při zrakovém rozlišování dětem pomáhá, když ho zároveň slovně komentují. Jak již bylo uvedeno výše, zapojení více smyslů napomáhá rozvoji oslabené oblasti. Pro určování shod a rozdílů využíváme obrázky

předmětů či nesmyslných tvarů. Využívány jsou aktivity jako hledání rozdílů na obrázku, určení, čím se obrázky liší, nacházení dvou stejných obrázků v řadě, určení obrázku, které do řady nepatří. (Zelinková, 2015) Jucovičová a Žáčková (2008) dále uvádějí vybarvování shodných obrázků stejnou barvou nebo spojování čarou do dvojic, jako vhodné metody pro zrakové rozlišování.

U **rozlišování figury a pozadí** radí Pokorná (2007) využívat různé způsoby a materiály. Například nakreslit tvary, které zastíníme čarami. Dítě poté tvary obtahuje prstem, obkresluje nebo překresluje na čistý papír. Můžeme přes sebe kreslit tvary, čísla, písmena, ale i slova. Zároveň uvádí, že cvičení se slovy bychom dětem měli předkládat až ve druhé nebo vyšší třídě. (Pokorná, 2000)

Zrakovou analýzu a syntézu můžeme rozvíjet skládáním rozstříhaných obrázků, dokreslováním obrázků a písmen nebo také skládání písmen z prvků. (Zelinková, 2015) Jucovičová a Žáčková (2008) dodávají, že obrázky skládáme nejdříve dle předlohy, poté s krátkou expozicí předlohy a nakonec bez ní. Dále také zmiňují, že pro rozvoj zrakové analýzy a syntézy lze využít skládání různých druhů stavebnic, mozaik, puzzle.

Pokorná (2007) uvádí, že **zrakovou paměť** procvičujeme několikavteřinovým exponováním různých předmětů, obrázků, písmen a číslic. Po exponování má dítě za úkol dané věci, tvary popsat. Dle Zelinkové (2015) mohou děti sledovat dva, tři nebo i více předmětů a po zakrytí je jmenovat z paměti. Tato aktivita je známá pod názvem Kimova hra. Pro rozvoj zrakové paměti dále uvádí využití pexesa, které je pro děti hrou a motivací. Rozvíjí tak nenásilně zrakovou diferenciaci a paměť, aniž by to děti tušily.

Cvičení očních pohybů nebo podle Jucovičové, Žáčkové (2008) také nácvik levo-pravého pohybu očí je dalším důležitým předpokladem pro čtení a psaní. Jako vhodnou metodu pro nácvik uvádí Jucovičová a Žáčková (2008) sledování nebo obkreslování cesty od jednoho předmětu k dalšímu. Dítě také může jmenovat předměty zleva doprava nebo je pokládat podle diktátu. Vhodnou pomůckou pro usměrňování jsou tzv. čtecí okénka či záložky. (Zelinková, 2015)

3.2 Sluchové vnímání

„Sluchové vnímání je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i nřečové).“ (Zelinková, 2011, s. 75) Využívá se od prenatálního období. Již v pátém měsíci je plod schopen vnímat podněty z vnitřního i vnějšího prostředí. Nejprve novorozenec reaguje na podněty nediferencovaně, později se liší reakce dle toho, zda jsou mu podněty příjemné či ne. Vývojem se sluchové vnímání zlepšuje a stává se ostřejším a diferenciovanějším. (Zelinková, 2015)

Pokorná (2010) uvádí, že dítě začíná rozlišovat slova ve větě mezi čtvrtým a pátým rokem, v pěti letech pak už jednotlivé hlásky ve slovech. Sama jsem si ověřila, že určování hlásek pro děti není vůbec jednoduché, obzvláště uprostřed slova.

„Současný životní styl není příznivý pro rozvíjení této funkce. Děti jsou obklopeny množstvím zvuků, které dosahují v některých rodinách značné intenzity. Přirozenou obranou organismu dítěte je potom tzv. zavírání uší. Tím trpí nejen vývoj rozlišování jemnějších zvuků, ale i schopnost naslouchat podnětům z okolí, především lidské řeči. (Zelinková, 2015, s. 123)

I sluchové vnímání můžeme rozdělit do několika oblastí. Jucovičová a Žáčková (2008) ho rozdělují na naslouchání, sluchovou orientaci, diferenciaci, analýzu a syntézu, paměť a na vnímání a reprodukci rytmu. Zelinková (2012) uvádí, že pro část sluchového vnímání, která se podílí na určování hlásky ve slovech a manipulaci s nimi se používá pojem fonemický sluch. Díky němu můžeme analyzovat lidskou řeč na slova, slabiky a hlásky a také provádět syntézu.

3.2.1 Deficity ve sluchovém vnímání

Pro děti s SPU je typický opožděný vývoj sluchového vnímání. Narušení sluchového vnímání znamená obtíže při výuce čtení a psaní. (Zelinková, 2015)

Jedinci s narušeným sluchovým vnímáním mohou mít problémy s přiřazením hlásky k písmenu. Dále také obtížně spojují hlásky do slabik a slov. Náročné je pro ně rozlišení jednotlivé hlásky ve shluku souhlásek. Pokud je narušena sluchová orientace, nedokáže dítě určit zdroj zvuku ani směr, odkud zvuk přichází. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Autorky také upozorňují, že by učební látka neměla být předávána pouze výkladem, protože děti s oslabeným sluchovým vnímáním jsou ve velké nevýhodě a často nerozumí ústním pokynům.

Pokorná (2010) dále uvádí následující obtíže:

- záměna znělých a neznělých souhlásek,
- neschopnost rozlišit dlouhé a krátké samohlásky,
- špatné určování tvrdých a měkkých hlásek (d-d', t-t', n-ň).

3.2.2 Rozvoj sluchového vnímání

Rozvoj je zaměřen na jednotlivé oblasti sluchového vnímání, které spolu souvisí. Pro úspěšnou intervenci je opět důležité znát přesnou oslabenou oblast. (Zelinková, 2015)

Pokud chceme rozvíjet sluchové vnímání, využíváme nejprve nepohybující se zdroj zvuku. Jako první rozvíjíme neřečové zvuky a až když je dítě zvládá, můžeme přejít na zvuky řečové. Důležité je, aby zpočátku byly zvuky dobře rozpoznatelné a výrazné. Dbáme na vhodné prostředí, kde jsou dobré akustické podmínky, a kde jedince nebude nic vyrušovat. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Při **nácviku naslouchání** mohou děti naslouchat zvukům vlastního těla (například dýchání, tlukot srdce). Učí se identifikovat zvuky z okolí (troubení auta) a také si je vybavit. Vhodné jsou například zvuky přírody (vítr, šplouchající vlny). Mohou je také přiřazovat k obrázkům. Dále je možné tuto oblast rozvíjet pomocí práce s hlasem, jeho intenzitou a zabarvením. Dítě se může snažit pomocí zvuků vyjádřit různé nálady. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Pro rozvoj **sluchové diference** uvádí Zelinková (2011) rozlišování slabik a určování, zda jsou slabiky stejné či ne. Dle Jucovičové a Žáčkové (2008) je vhodné rozlišování neřečových zvuků (například stříhání, tleskání), dále hudebních nástrojů a až později řečových zvuků. Pro rozvoj rozlišování měkkých slabik di, ti, ni a tvrdých dy, ty, ny doporučuje Pokorná (2010) využití dvojice tabulek, kdy je na molitanové tabulce napsané měkké *i* a na tvrdé tabulce, například ze dřeva nebo tvrdého papíru, tvrdé *y*. Jako obměnu lze použít i měkké a tvrdé kostky. Diference délky samohlásek

se nacvičuje pomocí bzučáku, délka slabik se vyřukává. Vhodné je také ke slovům připisovat schémata – tečky pro krátké slabiky, pomlčky pro dlouhé slabiky. (Pokorná, 2010)

Zelinková (2015) uvádí následující cvičení pro rozvíjení **sluchové paměti**: zapamatování hlásek, slabik, slov a číslic, zapamatování melodie. Další možnosti uvádí Jucovičová, Žáčková (2008). Jednou z nich je hra „Balím si kufr na prázdniny a dám si tam...“, která je pro děti zábavná a motivační. Vhodné je i využití říkadel a písní.

„Sluchová analýza a syntéza spolu úzce souvisejí a v praxi je nelze oddělit. Při nácviku analýzy a syntézy postupujeme od nejsnazšího ke složitějšímu. Vycházíme z vět, které jsou prostředkem dorozumívání, mají svůj obsah.“ (Zelinková, 2015, s. 126) Pro děti vybíráme takové věty, které odpovídají stupni rozvoji funkce. Můžeme využít cvičení pro rozlišování slov ve větě. Děti určují počet slov ve větě, poté počet slabik ve slovech. Vhodnou hrou pro rozvoj této oblasti je „Slovní kopaná“, kdy děti vymýšlí slova, která začínají poslední slabikou slova předcházejícího. Později můžeme tuto hru obměnit a vymýšlet slova, která začínají poslední hláskou. Dalším cvičením může být předřikávání slov. Dítě určuje, zda a na jaké pozici ve slově se objevuje domluvená hláska. (Pokorná, 2010)

Obdobné aktivity uvádí Jucovičová a Žáčková (2008). Tyto autorky také uvádějí hru na „Roboty“. Při této hře se jednotlivá slova slabikují a hra děti motivuje. Zelinková (2015) má ve své knize rozpracovaný přesný postup od nejjednodušší sluchové analýzy a syntézy po náročnější.

4 Diagnostika specifických poruch učení

Průcha, Walterová a Mareš (2008, s. 154) definují diagnostiku jako „*posloupnost činností vedoucí k diagnóze*“. Pokud bychom se zaměřili konkrétně na pedagogickou diagnostiku, týká se subjektů v edukaci. „*Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů.*“ (Zelinková, 2011) Závěrem této diagnostiky je pedagogická diagnóza. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008) Tu může určit jednak pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum. (Zelinková, 2015)

Dle Michalové (2008) zatím nebyla určena přesná a spolehlivá kritéria pro diagnostikování SPU, která by mohla odlišit poruchy učení od ostatních potíží, kvůli kterým je dítě ve škole neúspěšné.

Diagnostika je pro edukační proces a následné reedukace velmi důležitá. Určuje úroveň dovedností, vědomostí, kognitivních funkcí včetně úrovně zrakového a sluchového vnímání, sociální a osobnostní vývoj. Může vést ke zjištění, proč je dítě ve škole neúspěšné. (Zelinková, 2015) Jak jsem již uvedla, podíl na SPU mají deficity v percepčních funkcích. Dle Zelinkové (2011) se SPU mohou projevit až ve škole, při osvojování čtení a psaní. Tyto deficity ale lze zjistit již v předškolním věku, kdy můžeme zachytit rizikové jedince a oslabené funkce s nimi rozvíjet. Včasnou diagnostikou se zabývá a zabývalo již několik odborníků. Byly sestaveny dotazníky, které upozorňují na možnost rizika SPU a testy zjišťují deficity v oblastech důležitých pro čtení a psaní. Jedním z nich je například Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky, který byl zpracován autorkami Kucharskou a Švancarovou. (Zelinková, 2011)

4.1 Diagnostika ve škole

„*Na diagnostickém procesu se současně podílejí všichni lidé, kteří s dítětem přicházejí do styku.*“ (Zelinková, 2011, s. 75)

V diagnostickém procesu je velmi důležitou osobou učitel, který dítě vidá téměř denně a může tedy sledovat jeho vývoj a obtíže. Učitel zde není od toho, aby určoval diagnózu, nýbrž aby dítě sledoval, podporoval a nacházel pro něho takové metody

a pomůcky, které dítěti usnadní fungování ve škole. Učitelé by se měli zaměřit na žáky se školní neúspěšností a zvažovat její příčiny. Snížené rozumové schopnosti dítěte, dlouhodobá nemoc, nezralost nebo například riziko SPU. (Zelinková, 2015)

Pokud máme na SPU podezření, sledujeme u dětí následující oblasti (Zelinková, 2015):

- úroveň čtení (rychlost, chyby, porozumění),
- psaní – rukopis (držení psacího náčiní, čitelnost),
- pravopis,
- počítání (orientace na číselné ose, pojem číslo),
- soustředění,
- sluchové vnímání,
- zrakové vnímání,
- řeč,
- reprodukce rytmu,
- orientace v prostoru,
- určování pravé a levé strany,
- nápadnosti v chování,
- postavení dítěte v kolektivu,
- rodinné prostředí.

4.2 Diagnostika na odborném pracovišti

Jak jsem již uvedla, diagnózu mohou dnes určovat speciálně pedagogická centra nebo pedagogicko-psychologické poradny. K posouzení SPU je potřeba vyjádření a spolupráce několika odborníků. Je jím psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník i odborný lékař. K diagnostice přispívá také učitel dítěte, a to zprávou pojednávající o konkrétních obtížích dítěte ve škole. (Zelinková, 2015) Dle Pokorné (2010) mohou být informace poskytnuté od učitele velmi přínosné. Jako vhodný zde uvádí také rozhovor učitele a pracovníka pedagogicko-psychologické poradny. Učitel popisuje nejen výkon v předmětech, ale také to, jak dítě reaguje nebo co je pro něho motivací.

Při diagnostice SPU se provádí **anamnéza**. Zjišťují se údaje nejen o vyšetřovaném dítěti, ale také o sourozencích a rodičích. Důležitý je i průběh těhotenství a informace o nemocích, které dítě prodělalo. Anamnéza se zaměřuje i na celkový vývoj dítěte, ať už motorický či emocionální. Anamnézu obvykle zpracovává sociální pracovnice. (Zelinková, 2015)

V rámci diagnostiky psycholog zjišťuje **verbální a neverbální intelektové schopnosti**. (Zelinková, 2015). „*Získáváme informace o úrovni myšlení (logického, abstraktního), ale i o procesu myšlení samotného (zda je např. chaotické apod.). Informuje i o úrovni krátkodobé a dlouhodobé paměti (vizuální a auditivní). Zachycuje i schopnost analyzovat a syntetizovat, úroveň vizuomotorické koordinace, schopnost koncentrace pozornosti a jejich výkyvů.*“ (Jucovičová, 2014, s. 9)

Speciální pedagog se poté zaměřuje na diagnostiku percepce, tedy **zrakového a sluchového vnímání**. Vágnerová (2001) uvádí několik percepčních testů. Pro zrakové vnímání je jím Edfeldtův reverzní test. Dále například Test diskriminace tvarů z roku 1976, jehož autorkou je J. Švancarová. Pro zjištění úrovně sluchového vnímání uvádí Vágnerová (2001) Zkoušku sluchové diferenciacce od Wepmana (1960), kterou u nás upravil Matějček.

Dále speciální pedagog zjišťuje výkon **čtení, psaní a počítání**. Zaměřuje se na jejich úroveň, ale také na způsob, jakým děti dovednost realizují. (Jucovičová, 2014) Při zjišťování úrovně čtení se soustředíme na rychlost, správnost a porozumění textu. Pokorná (2010) dále uvádí analýzu chyb, kterých se dítě dopouští a pozorování jeho chování. Dle Zelinkové (2015) jsou ke zjišťování úrovně čtení využívány standardizované texty s různou náročností. Jako sociálně únosné čtení označujeme rychlost 60-70 slov za minutu, kterého bývá dosaženo na konci 2. třídy. Při vyšetření psaní se jako diagnostický nástroj využívá opis, diktát, přepis a písemný projev. Speciální pedagog se zaměřuje na grafickou, pravopisnou i obsahovou stránku textu. (Zelinková, 2015)

Důležitou součástí diagnostiky je také **hodnocení motorických schopností a laterality**, které jsou taktéž důležité pro školní úspěšnost. (Vágnerová, 2001)

5 Vzdělávání žáků s SPU

Vzdělávání žáků s SPU má svá specifika. Obvykle se tyto děti vzdělávají v hlavním vzdělávacím proudu. Dle školského zákona 561/2004 Sb. § 16 ods. 9 lze „*pro děti, žáky a studenty s vážnými vývojovými poruchami učení zřizovat i školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.*“

Jestliže je dítěti diagnostikována specifická porucha učení, pak má nárok na speciální péči a upravené podmínky. Přizpůsobovat by se nemělo dítě, nýbrž škola a učitel, kteří by měli ideální podmínky pro rozvoj žáka s SPU zajistit. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

V rámci běžné výuky můžeme dětem s SPU umožnit následující (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 171):

- preferování ústní formy ověřování znalostí,
- doplňovací nebo testové formy práce,
- více času na splnění a kontrolu zadané práce,
- respektování pomalejšího čtení a psaní,
- využívání reedukačních a kompenzačních pomůcek,
- nehodnocení specifických chyb plynoucích z poruchy,
- oceňování snahy a drobných pokroků,
- menší rozsah práce,
- využívání různých možností hodnocení.

5.1 Legislativa

Z hlediska české legislativy řadíme osoby se specifickými poruchami učení mezi „*děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Tím rozumíme osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření.*“ (Zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 16 ods. 1) Vzdělávání těchto osob upravuje Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Mezi podpůrná opatření řadíme například úpravu očekávaných výstupů, využívání kompenzačních pomůcek, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, možnost využití asistenta, předmět speciálně pedagogické péče nebo poskytování poradenských služeb školy či školského poradenského zařízení. (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 16 ods. 2)

Škola může žákovi samostatně poskytnout pouze první stupeň podpory. „*Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.*“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 2 ods. 1)

V případě prvního stupně podpory můžeme pro žáka zpracovat plán pedagogické podpory (PLPP). „*Plán pedagogické podpory zahrnuje zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání.*“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 10 ods. 2) PLPP sestavuje učitel ve spolupráci se všemi vyučujícími a seznamuje s ním zákonného zástupce a žáka samotného.

Pokud první stupeň podpory není dostačující, může být žák školským poradenským zařízením zařazen do druhého až pátého stupně podpory. Osoby se speciálními vzdělávacími potřebami jsou do stupňů podpory rozdělovány dle jejich individuálních potřeb, ne podle diagnózy, jak tomu bylo dříve. (Školský zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 16)

5.1.1 Individuální vzdělávací plán

Pro dítě ve druhém až pátém stupni bývá obvykle zpracováván individuální vzdělávací plán (IVP). Jedná se o závazný dokument zpracováváný na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce dítěte. (Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 3)

Obsahem IVP jsou identifikační údaje žáka a všech vyučujících, stupeň podpůrného opatření, úpravy obsahu, časové rozvržení učiva a využívané metody a formy práce. IVP také musí obsahovat jméno pedagogické pracovníka školského poradenského

zařízení. Toto zařízení poté minimálně jednou ročně IVP vyhodnocuje. (Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 3).

Jak uvádí Jucovičová a Žáčková (2008), na jeho tvorbě by se měli podílet vyučující, zákonní zástupci i žák. Dle Zelinkové (2011) se zákonní zástupci poté stávají spoluodpovědní a stejně tak se mění pasivní role samotného žáka.

Zelinková (2011) uvádí několik principů, dle kterých by měl být IVP tvořen:

- vycházet z diagnostiky školského poradenského zařízení,
- vycházet z pedagogické diagnostiky učitele,
- respektovat závěry z diskuse se žákem a rodiči,
- vypracovávat pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje.

IVP je pro žáka velmi přínosný, jelikož umožňuje pracovat individuálním tempem a na základě žákových schopností a dovedností. Přínosem je také pro učitele, který může přizpůsobit obsah vzdělávání a hodnocení konkrétnímu žákovi. (Zelinková, 2011)

5.2 Reedukace SPU

„Reedukace je speciálně pedagogická metoda, kterou se zlepšuje, popř. zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2008, s. 198)
Zelinková (2015, s. 13) definuje reedukaci jako *„utváření, výchovu psychických funkcí, popř. dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších.“*

Reedukace by měla probíhat za předpokladu dodržování určitých pravidel a zásad. Díky těmto pravidlům je reedukace účinnější. (Pokorná, 2010) Podle Zelinkové (2015) si učitelé někdy pletou reedukaci s doučováním a i z vlastní praxe vím, že na některých školách tomu tak doopravdy je. Zatímco doučování znamená opakovat nedostatečně osvojené učivo či zpracovávat to, co žák nestihl v hodinách, při reedukaci má docházet k rozvoji oslabených funkcí. (Zelinková, 2015) O zásadách se zmiňuje Zelinková (2015) i Pokorná (2010). Obě autorky se názorově téměř shodují.

Pokorná (2010) jako jednu ze zásad reedukace SPU uvádí stanovení přiměřené obtížnosti tak, aby činnosti nebyly pro dítě ani moc jednoduché, ani náročné. U

jednoduchých úkolů by se žák mohl nudit a nikam by ho neposouvala, naopak příliš náročné úkoly by mohly na dítě působit demotivačně. Také Zelinková (2015) zmiňuje důležitost navázat na aktuální úroveň dítěte, aniž bychom brali ohledy na jeho věk. Může se tedy stát, že i ve čtvrté třídě se bude dítě učit slabiky. Důležité je vycházet z přesné diagnostiky.

Jako další zásadu zmiňuje Pokorná (2010) zažití úspěchu. Úspěch je pro dítě velmi motivační a povzbuzuje k práci. Často to pro jedince znamená nový pocit, který v běžných hodinách nezažívá. Zelinková (2015) uvádí, že povzbuzení dává dítěti naději na celkové zlepšení a dobré výsledky.

Dle Pokorné (2010) je nutné postupovat pomalu, postupně zvyšovat náročnost úkolů. K obtížnějšímu úkolu přistupujeme až poté, co dítě zvládá úkol jednodušší. Důležité je pracovat s dítětem pravidelně a získat ke spolupráci také rodiče. Přestože reedukace je procesem individuálním, podle Zelinkové (2015) je možné provádět reedukaci i ve skupině 2-5 dětí, které jsou na podobné úrovni. Ideální je ale ovšem taková možnost, kdy se může učitel či speciální pedagog věnovat dítěti individuálně.

V rámci reedukace by měla být preferována multisenzorická výuka, tedy zapojení co nejvíce smyslů. (Zelinková, 2015)

5.3 Hodnocení a klasifikace žáků s SPU

Hodnocení je pojem nadřazený klasifikaci. V rámci hodnocení posuzujeme úroveň, které dítě dosáhlo. Mezi formy hodnocení patří například pochvala, uznání, trest nebo také klasifikace. Ta je ve školách užívána nejčastěji. (Zelinková, 2015) *„Samotné známky nejsou jako ukazatelé schopností spolehlivé. Bývají totiž poznamenané subjektivním postojem učitele. Každý pedagog má rozdílné nároky a používá rozdílná kritéria pro hodnocení vědomostí.“* (Vašutová, 2008, s. 53)

Jako nejvhodnější metodu hodnocení pro děti s SPU uvádí Vašutová (2008) pochvalu a odměnu. Zelinková (2015) se zmiňuje o slovním hodnocení. Uvádí, že není možné určit přesné znění stupňů tohoto hodnocení.

„Hodnocení a klasifikace žáků s poruchami učení mohou velmi významně ovlivnit jejich další vývoj.“ (Zelinková, 2015, s. 215) Pokud bude žák dostávat neustále špatné známky, může u něho dojít k poklesu zájmu a snahy. (Zelinková, 2015)

Se způsobem hodnocení by měli být obeznámeni všichni vyučující daného žáka, rodiče a v neposlední řadě také spolužáci, kterým bychom měli vhodným způsobem toto hodnocení objasnit. Problematické je totiž hodnocení žáka s SPU vzhledem k ostatním žákům ve třídě. Dle Michalové (2008) je podstatné hodnotit především posun a dílčí úspěchy samotného dítěte a nesrovnávat ho se spolužáky. Ti to ale mohou vnímat jako nespravedlnost. Podle Vašutové (2008) bychom ostatním spolužákům měli vysvětlit, že teprve když žáka s poruchou učení hodnotíme odlišně, pak se jedná o skutečnou spravedlnost, protože bereme v potaz jeho schopnosti a dovednosti.

6 Riziko specifických poruch učení

Praktická část diplomové práce je zaměřena na prevenci specifických poruch učení u raných školáků. Školní neúspěšnost na počátku povinné školní docházky může žáka do budoucna velmi negativně ovlivnit. Považuji za velice důležité, aby byla zjištěna příčina školní neúspěšnosti co nejdříve. Jisté nedostatky v oblasti zrakového a sluchového vnímání, tedy možná rizika specifických poruch učení, můžeme u dětí pozorovat již v mateřské škole.

6.1 Cíl pedagogického průzkumu

Za hlavní cíl si diplomová práce klade zjistit u vybraných žáků, kteří se ve škole projevují jako riziková, úroveň sluchového a zrakového vnímání a na základě výsledku s nimi systematicky pracovat při pedagogické intervenci. Dalším cílem je ověření, zda tato včasná intervence žákům napomáhá při plnění školních povinností.

6.2 Popis průzkumného souboru

Realizaci praktické části předkládané diplomové práce jsem uskutečnila na plně organizované základní škole. Průzkumný soubor tvořili žáci prvního ročníku, konkrétně žáci ohrožení školní neúspěšností. Na základě konzultace s třídní paní učitelkou a vzhledem k velkému počtu žáků se sociálním znevýhodněním a s častými absencemi ve škole, byli vybráni tři chlapci ve věku od 6 do 7 let.

6.3 Průběh a organizace průzkumného šetření

V prvním pololetí školního roku 2016/2017 se uskutečnilo seznámení s danou třídou a pozorování. V důsledku mého pozorování a doporučení třídní paní učitelky byli k realizaci vybráni tři žáci, kteří se od počátku zahájení školní docházky projevují školní neúspěšností a oslabeným vnímáním a jsou tedy „riziková“. Následně byl sepsán informovaný souhlas pro rodiče vybraných žáků, který škola vyžadovala (příloha A) a byl předán k podpisu rodičům. S vybranými žáky byla provedena vstupní diagnostika.

Na jejím základě proběhla pedagogická intervence a její účinnost byla poté ověřena výstupní diagnostikou na konci školního roku. Pedagogická intervence probíhala převážně individuálně, výjimečně skupinově, a to v samostatné třídě k tomu určené. Přehled organizace průzkumného šetření:

- listopad 2016 – seznámení se třídou, pozorování žáků,
- prosinec 2016 – souhlas rodičů vybraných žáků k pedagogické intervenci,
- leden 2017 – vstupní diagnostika s vybranými žáky, analýza výsledků,
- únor – květen 2017 – pedagogická intervence s vybranými žáky,
- červen 2017 – výstupní diagnostika,
- červenec 2017 – analýza výsledků výstupní diagnostiky.

6.4 Průzkumné metody

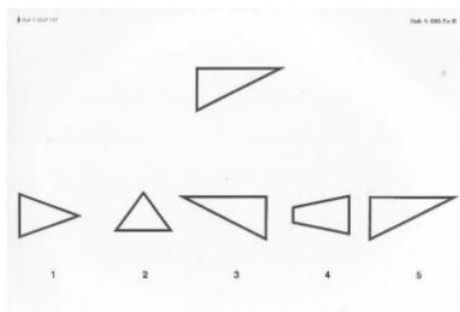
V empirické části práce byl pro průzkumné šetření zvolen kvalitativní přístup. **Kvalitativním výzkumem** označujeme takové metody a techniky zkoumání jevů, kdy data nekvantifikujeme, ale provádíme jejich podrobnou analýzu (Maňák, Švec, 2004). „*Použití kvalitativní metodologie vyžaduje velmi dobrou orientaci ve zkoumané oblasti, předvídatost a přizpůsobivost a také větší množství času pro sběr dat a jejich vyhodnocení.*“ (Skutil a kol., 2011, s. 69). Hendl (2005) ve své publikaci uvádí přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu. Jako velkou přednost spatřuji získávání podrobného popisu a vhledu při zkoumání jedince. Naopak nevýhodou, se kterou se ztotožňuji, je jistě časová náročnost sběru a analýzy dat a také to, že získaná znalost nelze zobecnit na širší populaci.

Vzhledem k cíli průzkumu a charakteru diplomové práce byla jako hlavní průzkumná metoda využita případová studie. Případové studie tří žáků ve své práci předkládám. Dále byly k realizaci využity následující průzkumné metody: vstupní diagnostika, výstupní diagnostika, standardizovaný test, individuální činnosti žáků, analýza a syntéza výsledků žáků a pozorování. Pro vstupní a výstupní diagnostiku bylo využito několik testů zjišťujících úroveň zrakové a sluchové percepce: Test zrakového vnímání – TVPS – 3, Zkouška zrakové diferenciacce, Test Rey-Osterriethovy komplexní figury – TKS a Test fonologických schopností – BTFS.

6.4.1 Test zrakového vnímání (TVPS – 3)

TVPS – 3 (Test of Visual Perceptual Skills – Third Edition) je zaměřený na zrakové vnímání. Jedná se o zahraniční standardizovaný test. Jedinec plní v každém subtestu 18 úloh, první dvě jsou tzv. zácvičné. Tyto úlohy jsou koncipovány stupňovitě od jednodušších po složitější. Jedinec odpovídá slovně či ukazuje na správný výsledek. Zadavatel odpovědi zaznamenává do archu. Materiál tvoří černobílé obrazce. Subtesty jsou svázané v kroužkové vazbě, ta usnadňuje celkovou manipulaci při zadávání testu. Děti mají na výběr z nabídky možností. Vyhodnocení se provádí na základě normy, která vychází z Gaussovy křivky (Martin, 2006). Test je rozdělen na 7 následujících oblastí (subtestů):

- **diskriminace (DIS):** V subtestu je hodnocena schopnost zrakové diferenciacce. Děti vybírají z nabídky takový tvar obrazce, který je shodný s předlohou. Tvary v nabídce si jsou velmi podobné.



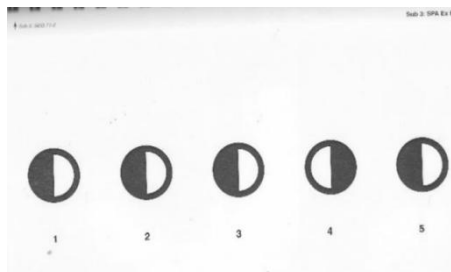
Obr. 1 DIS (Martin, 2006)

- **paměť (MEM):** Hodnocena je zraková paměť. Děti si po dobu 5 sekund prohlíží obrazec, poté se list otočí a ony musí z nabídky možností vybrat takový obrazec, který viděly na předchozím listu.



Obr. 2 MEM a, b (Martin, 2006)

- **prostorové vztahy (SPA):** Subtest je zaměřen na schopnost vnímání prostorového uspořádání. Děti vybírají z nabídky pěti obrazců takový, který se od ostatních liší celkovým umístěním v prostoru či otočením některé z částí.



Obr. 3 SPA (Martin, 2006)

- **stálost tvaru (CON):** Děti v nabídce vyhledávají tvar, který se liší od vzoru velikostí nebo otočením v prostoru, ale jinak je se vzorem shodný.



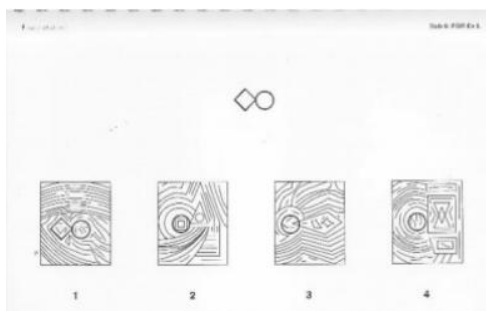
Obr. 4 CON (Martin, 2006)

- **sekvenční paměť (SEQ):** V subtestu má dítě 5 sekund na zapamatování sekvence tvarů, poté se list otočí a úkolem je poznat takovou sekvenci tvarů, která je shodná s předchozí.



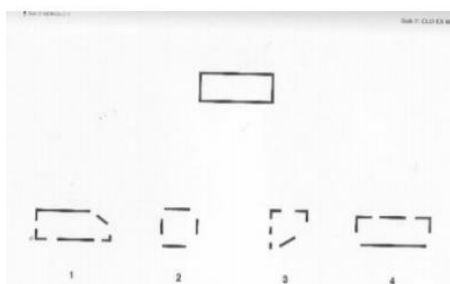
Obr. 5 SEQ a, b (Martin, 2006)

- **figura – pozadí (FGR):** Subtest je zaměřen na schopnosti rozlišit figury a pozadí. Děti mají za úkol najít daný tvar ukrytý ve složitějších obrazcích.



Obr. 6 FGR (Martin, 2006)

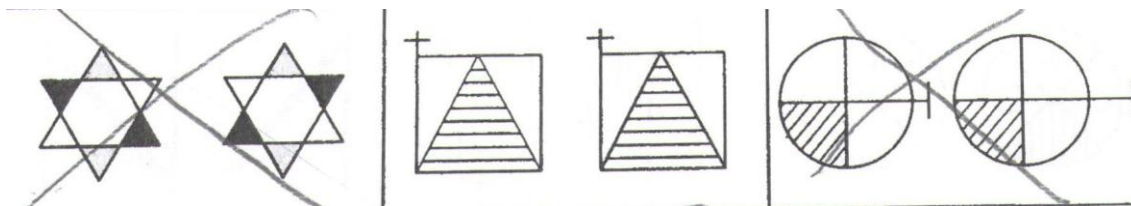
- **uzavřenost tvaru (CLO):** Úkolem jek danému obrazci najít z nabídky shodný obrazec, který je ale zobrazen přerušovanou čarou. Shodný by byl po doplnění chybějících částí.



Obr. 7 CLO (Martin, 2006)

6.4.2 Zkouška zrakové diference

Novák (2002) uvádí, že Zkouška vizuální diference vychází z podoby Reverzního testu podle A. W. Edfeldta. Zdejší zrakové rozlišování je obtížnější, ale kratšího charakteru. Jedná se celkem 42 párů obrazců identických, vertikálně symetrických či asymetrických. Zkoušku zadáváme individuálně, a to dětem starším 6 let. Jejich úkolem je si prohlédnout rámeček se dvěma obrazci a porovnat je, následně pak škrtnout pouze ten rámeček, kde se jednotlivé obrazce od sebe liší. Škrtneme pouze nestejně obrázky. Doba trvání zkoušky není časově omezena, můžeme ji zaznamenat, ale rozbor Zkoušky zrakové diference je zaměřen na rozložení chyb podle symetričnosti.



Obr. 8 Zkouška zrakové diferenciace (Novák, 2002)

6.4.3 Test Rey-Osterriethovy komplexní figury (TKF)

TKF je řazen mezi percepční testy. K testu potřebujeme pouze předlohu, tužku a čistý papír formátu A5. Obrazec tvoří nezvyklá figura, která nezobrazuje žádný konkrétní předmět. Dítě má za úkol překreslit danou figuru nejprve podle předlohy, poté z paměti. Čas není určen, dítě kreslí, dokud nepovažuje svou práci za dokončenou.

Na vyhodnocení TKF lze nahlížet z hlediska kvalitativního (typ reprodukce), kvantitativního (počet získaných bodů), či z hlediska časového trvání kresby. Za každý element v obrazci lze získat 2 body, pokud je element správně umístěn, má správný počet částí a je bez nápadných grafomotorických nedostatků. Dále 1 bod, pokud je element chybně umístěn, nebo neúplný počtem svých částí, či se zjevnými grafomotorickými nedostatky. Nebo také 0,5 bodu jestliže je element rozeznatelný, lze identifikovat jeho charakter, ale je neadekvátně proveden i umístěn. Novák (2002) uvádí praktický přínos v diagnostice specifických poruch učení v českém jazyce v následujících oblastech:

- umožňuje posoudit prostorový faktor schopností,
- úroveň orientace ve složitém grafickém schématu s postižením jeho podstatných, východiskových prvků,
- úroveň a kvalitu vizuální percepce tvarů, počtu a vzájemné pozice detailů,
- úroveň vizuomotorické koordinace, tedy složku integrativní, percepčně grafomotorickou,
- úroveň a kvalitu krátkodobé vizuální paměti, schopnost generalizovat vizuální podněty,
- krátké časové trvání.

6.4.4 Test fonologických schopností (BTFS)

BTFS slouží k hodnocení fonologického povědomí a fonologických procesů a je určen pro děti předškolního a raného školního věku. Seidlová Málková a Caravolas (2013) uvádí, že v úlohách děti pracují s kognitivně a jazykově náročnými operacemi, se slovy či pseudoslovy. „*BTFS by měla umožnit shromáždit informace a podklady potřebné pro uvážlivé posouzení školní zralosti dítěte v oblasti fonologických schopností a procesů.*“ (Seidlová Málková a Caravolas, 2013, s. 3). K zadání BTFS potřebujeme záznamové archy pro zadavatele a k některým úlohám také obrázky a žetony. Test fonologických schopností je zaměřen na oblast fonologického vědomí, fonologickou paměť a rychlé jmenování. **Testy fonologického povědomí** jsou tvořeny následujícími subtesty:

- slabikování v pseudoslovech (sečička – se-či-čka),
- rozpoznávání hlásek v pseudoslovech (penál: potuš – dukač),
- izolace hlásek v pseudoslovech (spik – s),
- skládání hlásek (m-í-č – míč),
- elize hlásek v pseudoslovech (dláč – láč),
- prohazování slabik (boty – tybo).

V Testech rychlého jmenování je úkolem dítěte co nejrychleji a správně pojmenovávat **obrázky** nebo **barvy** uspořádané v tabulce. Sledujeme čas a chyby, které dítě v pojmenování udělá. (Seidlová Málková a Caravolas, 2013). Je zapotřebí, aby dítě používalo přesné pojmenování obrázků, které mu administrátor řekne.

Testy fonologické paměti a přesné výslovnosti hodnotí úroveň krátkodobé paměti a přesnost výslovnosti dítěte. Děti mají za úkol v prvním subtestu **opakovat pseudoslova** (např. pomyža) po zadavateli. Dětem opakování pseudoslov můžeme představit jako hru, kdy opakujeme legrační slovíčka, která nemají žádný význam. Ve druhém subtestu děti **opakují celé věty** (např. Dívka, kterou poslouchá táta, zpívá.). (Seidlová Málková a Caravolas, 2013).

7 Případové studie

Případovou studii můžeme chápat jako popis jednotlivých případů a může se týkat jedince, skupiny lidí nebo instituce (Maňák, Švec, Švec, 2005). „*V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti. Předpokládá, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům.*“ (Hendl, 2005, s. 104). Následují tři případové studie vybraných žáků, kde se zaměřuji na jejich osobní a rodinnou anamnézu, pedagogickou, vstupní a výstupní diagnostiku a také realizovanou pedagogickou intervenci. Z důvodu ochrany osobních údajů byla pro označení dětí použita fiktivní jména.

7.1 Martin

7.1.1 Osobní a rodinná anamnéza

Martin se narodil v listopadu roku 2009. V době realizace vstupní diagnostiky mu bylo 7 let a 2 měsíce. Na svět přišel plánovaně jako matčino druhé dítě. Martin má starší sestru, ale každý z nich má jiného otce. Aktuálně s matkou a dětmi nežije ani jeden z otců dětí. V mateřské škole byl Martin obvykle ve všem poslední, ale jeho psychický i fyzický vývoj byl běžný a nijak se od vrstevníků nelišil.

Po nástupu do první třídy se rodiče Martina rozešli. Ten rozchod nesl velmi těžce. Následně začal v průběhu roku velmi často chybět. Má velice oslabenou imunitu a svou absenci ve škole musí doma často dohánět. Matka se školou ale velmi dobře spolupracuje a Martin má vždy vše splněné. Zajímá se o dění ve škole a problémy diskutuje s paní učitelkou.

Celkově se Martin projevuje velmi lítostivě. Je stále emočně vypjatý, ve škole často křičí a kvůli všemu pláče, a to klidně i během vyučování. Paní učitelka se domnívá, že jeho časté nemoci by mohly být psychosomatického rázu.

7.1.2 Pedagogická diagnostika

Martin nastoupil do školy v 6 letech, tedy v řádném školním roce. Dle slov třídní učitelky by mu rok navíc rozhodně prospěl, protože je emočně velmi nevyzrálý a ve škole mu to způsobuje značné potíže. Problémy mohou samozřejmě také souviset s rozvodem rodičů a celkovou povahou jedince. Při zápisu do první třídy fungoval Martin bez obtíží, spolupracoval, plnil zadané úkoly, působil jen jako stydlivý.

V kolektivu je celkem tichý, moc se neprojevuje. Při plnění úkolů má často pocit, že ho nezvládne splnit, že něco udělá špatně. Během výuky se z těchto důvodů klidně i rozpláče. Potřebuje intenzivnější podporu a velmi vlídné jednání. Velká nejistota ve výuce ovlivňuje jeho výkony. Martin také potřebuje na vypracování více času, než ostatní.

Velkým problémem je pro chlapce psaní. Stále přetrvává špatný úchop. Martin také na tužku velmi tlačí, problémy měl již u grafomotorických cvičení. Na psaní potřebuje obzvláště hodně času a obvykle nestíhá běžné tempo třídy. Finální podoba písma je těžce čitelná, někdy až nečitelná, písmo působí roztřeseně. Martin si je nejistý v tazích a obvykle linky přetahuje. U chlapce se projevuje špatná vizuální paměť. Často si nemůže vybavit, jak se jednotlivá písmena či číslice píší. Problémy se objevují i v oblasti pravolevé orientace. Je pravák, lateralita je u chlapce vyhrazena.

Martin je šikovný v matematice, která ho také baví. Má radost, když na řešení přijde sám, ale opět musí mít dostatek času, nerad píše příklady, když je tlačěn časem. Jeho problémy v oblasti psaní se projevují samozřejmě i v matematice, a to například zrcadlově obráceným psaním číslic.

Na základě Martinových problémů projednává paní učitelka s rodiči možnost vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

7.1.3 Vstupní diagnostika

Vstupní diagnostika si kladla za cíl zjištění aktuální úrovně zrakové a sluchové percepce. Jak jsem již uvedla, pro zrakové vnímání byl využit standardizovaný test TVPS – 3, Zkouška zrakové diferenciacce a TKF. Pro sluchové vnímání Baterie testů

fonologických schopností. Výsledky všech testů jsem shrnula do tabulek, na které se budu odkazovat, a které jsou uvedeny v přílohách diplomové práce.

Vstupní diagnostika s Martinem proběhla v lednu roku 2017. Vstupní testy byly rozděleny do dvou dnů. Zpočátku byl velmi nedůvěřivý a nechtěl moc komunikovat. Jako první jsem zrealizovala **Test zrakového vnímání TVPS – 3**. Podrobné výsledky jednotlivých subtestů jsou k nahlédnutí v tabulkách (příloha B).

- **zraková diskriminace (DIS):** Zácvičné úlohy subtestu zvládl Martin bez problémů. V první části chyboval jen zřídka, ale u odpovědi působil nejistě. S obtížností úloh stoupala také chybovost. Celkově výsledek tohoto subtestu hodnotíme jako lehce podprůměrný.
- **paměť (MEM):** Zdařilý výkon předvedl v oblasti zrakové paměti. Martin se zvládl poměrně dobře soustředit, docházelo k občasné chybovosti, a to zejména v druhé části subtestu.
- **prostorové vztahy (SPA):** V subtestu zjišťujícím oblast prostorových vztahů zvládl Martin podat průměrný výkon. Celkově se mu podařilo zodpovědět celou první polovinu subtestu bez chyby.
- **stálost tvaru (CON):** Stálost tvaru dělala Martinovi velké problémy. Zácvičné úlohy se mu podařilo splnit, chybovost se ale objevovala hned v počátcích subtestu. Působil velmi nejistě a bylo znát, že si s úlohami neví rady. Jeho výsledek v této oblasti byl velmi podprůměrný.
- **sekvenční paměť (SEQ):** Tento typ úloh Martina bavil. Potřeboval by ale na zapamatování tvarů mnohem více času. Pětisekundové omezení ho stresovalo, nevěděl, na co se zaměřovat dříve. Výsledek můžeme hodnotit jako průměrný.
- **figura – pozadí (FGR):** Při tomto subtestu byl Martin opět dost nejistý, trvalo mu dlouho, než se rozhodl a v závislosti na tom začal tipovat, aby to měl už hotové. Dosáhl lehce podprůměrného výsledku.
- **uzavřenost tvaru (CLO):** Martina velmi ovlivnil výkon předchozího subtestu. V oblasti uzavřenosti tvaru podal velmi podprůměrný výsledek. Bylo pro něho velice náročné si obrazce představit.

Martin potřeboval při testu podporu a povzbuzení. U některých testů působil bezradně. Výsledky TVPS – 3 jasně ukazují na podprůměrné výkony zejména v oblasti stálosti

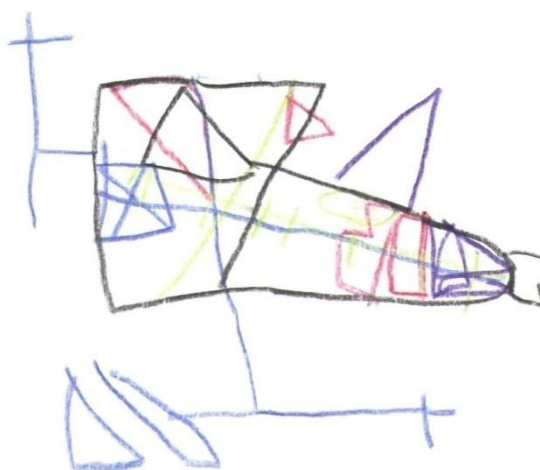
a uzavřenosti tvaru. Lehký podprůměr byl ale zjištěn u většiny ze zadávaných subtestů. Celkový výsledek TVPS – 3 poukazuje na výrazný podprůměr ve zrakové percepci.

Dále byla využita **Zkouška zrakové diference** (příloha B, tab. 11), která potvrdila velmi oslabené zrakové vnímání. Martin chyboval celkem dvanáctkrát. Nejvyšší chybovost byla zaznamenána ve vertikální symetrii (10 chyb). Zkouška zrakové diference chlapci také zabrala více času (4:35), než je obvyklé.

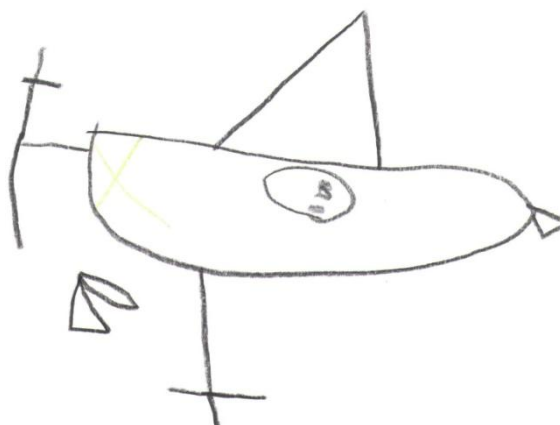
Při **Testu Rey-Osterriethovy komplexní figury** (obr. 9) dosáhl v 1. části, kdy měl k dispozici předlohu, 11 bodů. Tento výsledek je hodnocen známkou 5 jako výrazný podprůměr. V druhé části, kdy zpracovával figuru z paměti (obr. 10), získal celkem 5,5 bodu. Tato část byla, dle normy, vyhodnocena známkou 4, tedy jako podprůměr.

Martin obě figury dokončil rychleji, než je průměrná doba zpracování, což je v jeho případě velmi nezvyklé. Při zpracování figury z paměti řekl již po první minutě práce, že už si dál nic nepamatuje a přes podporu, kterou jsem se mu snažila poskytnout, práci ukončil. To nám ostatně dokazuje použití pouze černé pastelky. Při TKF je totiž zadavatelům testu doporučováno, v určitém časovém úseku, dětem vyměňovat barvy, abychom se později ve figuře lépe orientovali.

Kresba podle předlohy je výrazně zkreslená. Chlapec nenakreslil základní tvar, pamatuje si však detaily. Při kresbě z paměti zachytil chlapec základní prvky, které mu utkvěly v paměti.



Obr. 9 Figura s předlohou – leden



Obr. 10 Figura bez předlohy – leden

Ze všech tří provedených testů vstupní diagnostiky vyplývá **výrazné oslabení zrakové percepce téměř ve všech oblastech. Na posílení zrakového vnímání bude zaměřena následná pedagogická intervence.**

Pro zjišťování úrovně sluchové percepce jsem využila **Testu fonologických schopností** (příloha F, tab. 31). Martinovi se dařilo zejména v testech rychlého jmenování, které se mu podařilo splnit bez jediné chyby. V testech fonologické paměti a přesné výslovnosti byl Martin, dle normy, průměrný. Pěkného výsledku dosáhl v subtestu skládání hlásek. Nad průměrem se pohyboval také v izolaci hlásek. Pro subtesty slabikování v pseudoslovech a rozpoznávání hlásek v pseudoslovech není dána norma pro žáky základní školy, jejich zvládnutí by mělo být v tomto věku samozřejmé, což svým výkonem Martin potvrdil.

7.1.4 Pedagogická intervence

Na základě vstupní diagnostiky a výsledků jednotlivých testů zaměřených na zrakovou a sluchovou percepci jsem s Martinem od února do května 2017 realizovala pedagogickou intervenci. Ta probíhala převážně individuálně, a to prázdné třídy školní družiny. Setkání trvala obvykle 30 minut.

Jak už jsem zmínila, navázala jsem na výsledky vstupní diagnostiky a **zaměřila se především na rozvoj zrakové percepce.** Po poradě s třídní učitelkou jsme procvičovali také **pravolevou orientaci a správný úchop.**

Rozvoj zrakové percepce jsme posilovali několika způsoby. Jedním z nich bylo využití **hry „Dobble“** (obr. 11), která je zaměřena na zrakové rozlišování a pro Martina se stala velmi oblíbenou. Cílem je najít společný symbol na kartách a zbavit se všech svých karet. Důležitý je zde postřeh a rychlost. Přestože Martin nemá rád, když ho tlačí čas, v případě hry mu to nevadí. Dávala jsme mu dostatek prostoru na to, aby mohl uspět, což pro něho bylo velmi motivující.



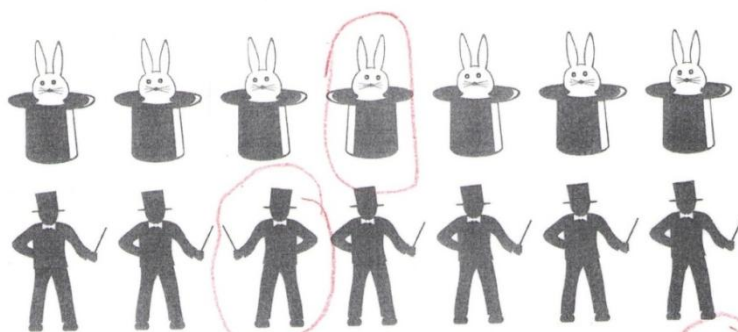
Obr. 11 Hra Dobble (vlastní zdroj)



Obr. 12 Hra Barevný kód (vlastní zdroj)

Další hrou, kterou jsme využívali, byl „**Barevný kód**“ (obr. 12). Úkolem je sestavit obrazec podle zadání. K dispozici je 18 průhledných destiček s různobarevnými tvary, které se na sebe skládají. Je ale důležité nejprve vybrat správné destičky a poté je správně natočit a také složit ve správném pořadí. S počátečními úlohami, které jsou jednodušší, neměl Martin problém, jejich náročnost se ale stupňuje. Pokud viděl náročný obrazec, často se podceňoval. Hra rozvíjela oblast zrakové analýzy a syntézy.

Pro rozvoj zrakového vnímání jsme také často využívali pracovní listy (obr. 13). Martin se umí dobře soustředit a pracovní listy vyplňoval vždy s rozvahou. Práce se mu obvykle dařila.



Obr. 13 Zrakové rozlišování (Bednářová, 2014)

Přestože pedagogická intervence byla primárně zaměřena na zrakové vnímání, procvičovali jsme i sluchovou perцепci, protože pro Martina je v hodinách problematické rozkládání slov na hlásky. Aktivitu jsem mu představila jako „**mart’anskou řeč**“, kdy jsem hláskovala nejdříve jednoduchá, jednoslabičná slova a on poté tuto „mart’anskou řeč“ přeložil do naší a řekl celé slovo. Role jsme si poté

vyměnili. Jednoslabičná slova ovládal dobře, problém nastával u slov víceslabičných. V závěru našeho setkávání se Martinovi dařilo skládat i rozkládat dokonce pseudoslova.

Pravolevá orientace byla upevňována postupnými kroky. V počátečních hodinách jsme k nácviku využili známou básničku pro uvědomění levé ruky: „*Tam kde tvoje srdce ťuká, nachází se levá ruka.*“. Srdce jsem vyrobila a zalaminovala. Ve třídě, kde jsme pracovali, jsem ho umístila do levé části, což nám v počátcích velmi pomáhalo. Při posledních hodinách už to nebylo potřeba. Obvykle jsme naše setkání zahajovali rozvíčkou na pravolevou orientaci. Začínali jsme u částí vlastního těla. Byly zadávány pokyny. Například: „*Dej si levou ruku na pravé koleno.*“. Později jsme využívali pracovní listy pro upevnění pravolevé orientace (obr. 14).



Obr. 14 Rozvoj pravolevé orientace (Zelinková, 2012)

Po poradě s paní učitelkou jsme procvičovali také jemnou motoriku a správný úchop. Využili jsme například aktivity „**Silnice**“. Při této aktivitě jsem zařadila skupinovou práci a nechala chlapce pracovat společně. Nejprve jsme natrhávali menší pruhy papírků a poté je skládali na zem. Úkolem bylo po silnici co nejrychleji projít.

7.1.5 Výstupní diagnostika

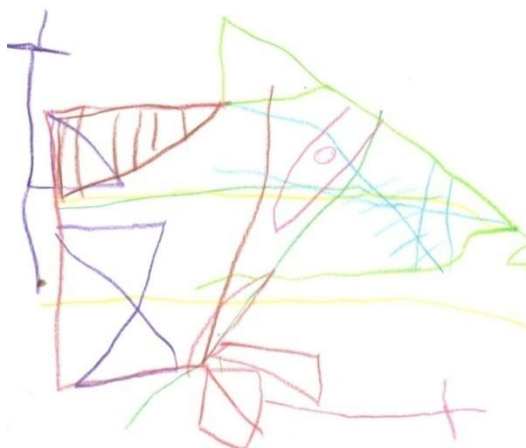
Po čtyřměsíční pedagogické intervenci byla v červnu provedena výstupní diagnostika, a to za použití stejných metod, které byly využity při vstupní diagnostice. Výsledky jsou k nahlédnutí v tabulkách, kde také vidíme srovnání vstupní a výstupní diagnostiky.

V **Testu zrakového vnímání TVPS – 3** (příloha B) dosáhl Martin pěkného výsledku. **Nadprůměrný výkon** sledujeme u následujících subtestů: zraková diferenciacie, zraková paměť, sekvenční paměť a figura – pozadí. **Lehký podprůměr** se objevil

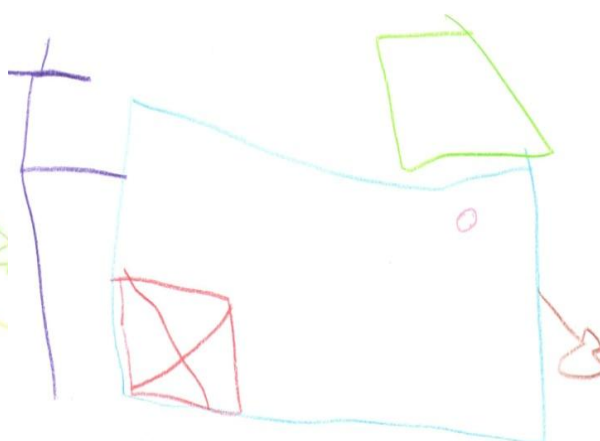
v oblasti prostorových vztahů. Ne už tak výrazné oslabení, ale mezery přetrvávají v subtestech stálosti a uzavřenosti tvaru, které bude nutné dále rozvíjet.

Ve **Zkoušce zrakové diference** (příloha B, tab. 11) nastalo také jisté zlepšení. Martin chyboval pouze třikrát ve vertikální symetrii, jednou v asymetrii a třikrát v identitě. Přestože se prodloužil čas vypracování úkolu, lze soudit, že chlapec je schopen pracovat s větší pracovní pozorností, která vede ke zlepšení jeho výkonu v dané úloze.

V **Testu Rey-Osterriethovy komplexní figury** (příloha E, tab. 28) vychází zpracování s předlohou stále jako výrazně podprůměrné. Kresba figury z paměti také jako podprůměrná. I přesto nastalo bodové zlepšení, které je třeba ocenit.



Obr. 15 Figura s předlohou – červen



Obr. 16 Figura bez předlohy – červen

V testu zaměřeném na sluchovou percepci, tedy **BTFS** (příloha F, tab. 31) dosáhl Martin nadprůměrných výsledků. V následujících subtestech dosáhl dokonce možného maxima: slabikování v pseudoslovech, rozpoznávání hlásek, rychlé jmenování barev a obrázků. Celkově se nad průměrem projevil i ve všech dalších subtestech.

7.1.6 Reflexe

Během pedagogické intervence vznikala mezi mnou a Martinem důvěra, která je pro něho při práci velmi důležitá. V zadaných úkolech nepůsobil tak nejistě. Jeho postoj k našim hodinám byl pozitivní. Dodávala jsem mu dostatek podpory, kterou nutně potřebuje.

Celkově se Martin zlepšil ve všech subtestech zrakového vnímání **TVPS – 3**. Při vstupní diagnostice dosáhl na percentil 23, při výstupní diagnostice došlo k výraznému zlepšení. Celkově dosáhl percentilu 63.

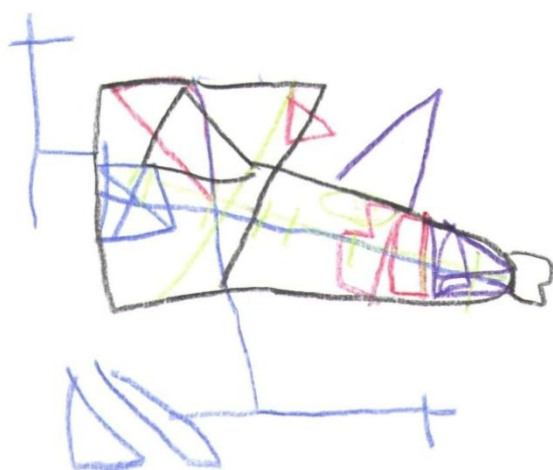
Výrazné zlepšení také pozorujeme ve **Zkoušce zrakové diferenciaci podle Nováka** (tab. 1). V několika oblastech problémy přetrvávají a bude nutné na jejich odbourání dále systematicky pracovat.

(DIS)	(MEM)	(SPA)	(CON)	(SEQ)	(FGR)	(CLO)	Zraková diferenciaci (Novák)
7	10	8	2	7	6	2	12 chyb
11	12	11	5	11	9	5	7 chyb

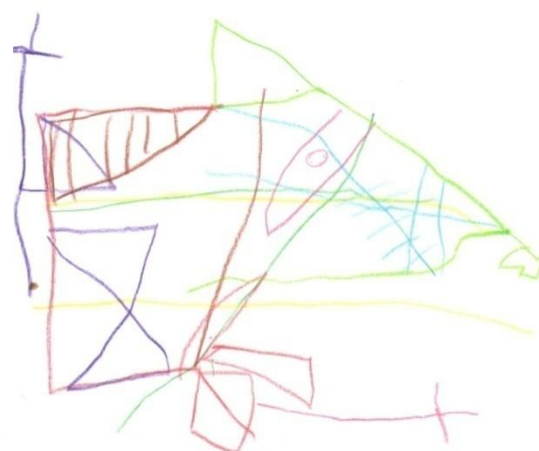
Tab. 1 Porovnání výsledků zrakového vnímání - Martin

Jeho celkový posun ve zrakové percepci považujeme za úspěch. Při pedagogické intervenci jsme se věnovali i pravolevé orientaci, u které taktéž vidím velký posun. Bohužel se nepodařilo odbourat špatný úchop, který u Martina přetrvává.

Porovnáme-li výkon v **Testu Rey-Osterriethovy komplexní figury**, uvidíme určité zlepšení. Zatímco v původní kresbě podle předlohy (obr. 17) Martin nevystihl základní tvar obdélníku, u kresby po intervenci (obr. 18) je v této oblasti vidět výrazné zlepšení. Díky tomu jsou i dílčí prvky umístěny v prostoru lépe.

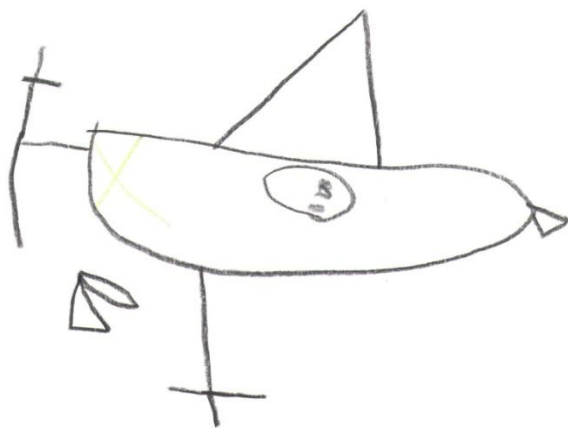


Obr. 17 Figura s předlohou – leden

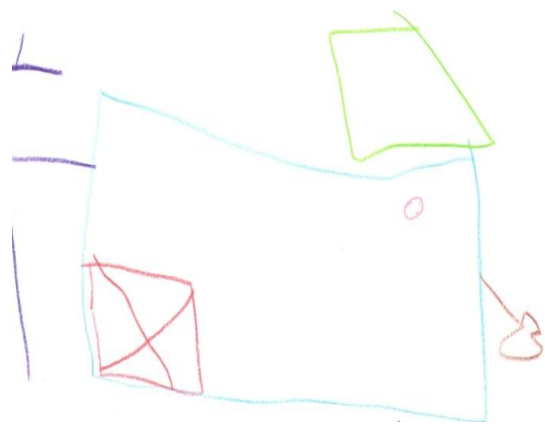


Obr. 18 Figura s předlohou – červen

Analogické zjištění vidíme u kresby z paměti. Přestože z obou kreseb (před i po) vyplývá, že se chlapec potýká s obtížemi v oblasti zrakové paměti, podstatnou změnou je zachycení základního tvaru kresby, v tomto případě základní obrys kresby, kterým je obdélník. Rovněž u dílčích prvků je viditelné mírné zlepšení. Jejich tvar je propracovanější, více se podobají předloze a zároveň jsou lépe umístěny v prostoru.



Obr. 19 Figura bez předlohy – leden



Obr. 20 Figura bez předlohy – červen

7.2 Radek

7.2.1 Osobní a rodinná anamnéza

Radek se narodil jako neplánované dítě velmi mladým rodičům, a to v dubnu roku 2010. Při vstupní diagnostice mu bylo 6 let a 9 měsíců. Radek nemá žádné sourozence. Měl těžké dětství a zažil rozvod rodičů, který na něm zchoval následky. V minulosti u chlapce docházelo k sebepoškozování, dodnes má problém s pomočováním. Momentálně je v péči psychologa.

Radkova maminka i on mají vadu řeči – dyslalii. Chlapec má konkrétně velké problémy s hláskou „r“. Už v mateřské škole mu byla doporučena péče logopeda, rodiče ale tento problém neřešili. Matka byla přesvědčena o tom, že když to v životě nevádí jí, nebude to vadit ani jejímu dítěti. Až po nástupu do školy byla paní učitelkou i Radkovým psychologem přesvědčena k péči ambulantního logopeda.

Spolupráce rodiny se školou není na dobré úrovni, matka bere Radkovy problémy ve škole na lehkou váhu a nechce je řešit. Jejím názorem na většinu problémů je, že z toho Radek vyroste.

7.2.2 Pedagogická diagnostika

Paní učitelky v mateřské škole se přikláněly k odkladu školní docházky, Radkova maminka chtěla, aby za každou cenu do školy nastoupil. U zápisu neměl problémy se zadanými úkoly.

Již v mateřské školce byl u chlapce znatelný opožděný psychomotorický vývoj, projevoval se nemotornými pohyby, měl velké problémy hlavně s hrubou, ale i jemnou motorikou, to mu i po nástupu do školy činí velké potíže. Typický je pro něho také psychomotorický neklid. V závislosti na problémech s jemnou motorikou dělá Radkovi obtíže psaní. Na tužku vyvíjí nepřiměřený tlak a také u něho přetrvává nesprávný úchop. Velké obtíže se projevují v pravolevé orientaci.

Radek na sebe ve škole strhává pozornost, často patří mezi skupinu žáků, která má kázeňské problémy. Je velmi nesystematický, okolo své lavice má neustálý nepořádek, stále někde zapomíná bačkory, v penále se obvykle nachází pouze dvě pastelky, protože zbylý obsah penálu je vysypán ve školní tašce. Potřebuje pevně nastavená pravidla a řád.

Radkův psycholog uvádí chlapcovu celkovou aktuální úroveň rozumových schopností v oblasti velmi dobrého průměru.

7.2.3 Vstupní diagnostika

U Radka bylo pro vstupní diagnostiku využito stejných metod jako u předchozího chlapce. Výsledky této diagnostiky vedly ke zjištění aktuální úrovně zrakové a sluchové percepce. Radek spolupracoval a působil sebejistě. Dále popisují výsledky a chování Radka v konkrétních subtestech **Testu zrakového vnímání TVPS – 3**. Podrobné výsledky jednotlivých subtestů jsou k nahlédnutí v tabulkách (příloha C).

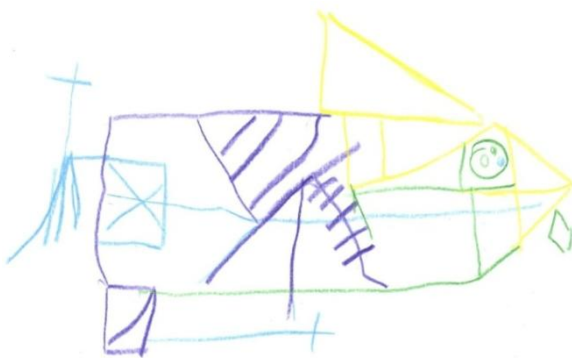
- **zraková diskriminace (DIS):** Zpočátku Radkovi zrakové rozlišování nečinilo výrazné problémy, zácvik proběhl v pořádku a Radek v prvních několik úlohách odpovídal bezchybně. Postupně začal chybovat a od desáté úlohy se mu nedařilo vůbec. Celkovým výsledkem ve zrakovém rozlišování bylo průměrné hodnocení.
- **paměť (MEM):** Se subtestem zrakové paměti neměl Radek výrazné problémy. Občasné chyby se objevovaly od počátku subtestu, nestupňovaly se ale s obtížností úloh. Výsledkem byl v této oblasti nadprůměrný výkon.
- **prostorové vztahy (SPA):** Stejně tak tomu bylo u subtestu prostorových vztahů. K úlohám přistupoval s nadšením a chtěl je rychle splnit. Několikrát jsem zaznamenala, že ukázal na nesprávnou odpověď, kterou ale následně, během sekundy, změnil na správnou. Výkon hodnotíme jako nadprůměrný.
- **stálost tvaru (CON):** V oblasti stálosti tvaru měl Radek problémy. V prvních úlohách odpovídal převážně správně, s náročností ale stoupal počet chyb. U tohoto subtestu na něm byla znát nejistota v úlohách, neustále je komentoval a chtěl se mnou o nich diskutovat. Jeho výkon, dle normy, hodnotíme jako podprůměrný.

- **sekvenční paměť (SEQ):** Pěkného výsledku dosáhl v subtestu sekvenční paměti. Správně odpovídal zejména v prvních několika úlohách.
- **figura – pozadí (FGR):** Odlišení podstatné figury od pozadí se Radkovi vcelku dařilo. I když u některých úloh nepůsobil moc sebejistě, dosáhl nakonec nadprůměrného výsledku.
- **uzavřenost tvaru (CLO):** Uzavřenost tvaru byla pro chlapce náročná. Nevěděl si rady, téměř každou úlohu okomentoval slovy: „*Tohle vážně nevím.*“ a potřeboval určitou motivaci k dokončení testu. Výsledkem byl podprůměrný výkon.

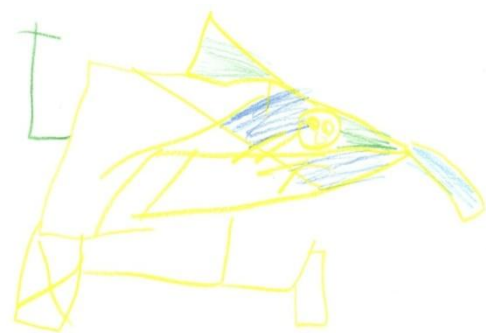
Radek stále pospíchal, pořádně si úlohy nepromýšlel a chtěl ihned odpovídat. Zpočátku se u každé úlohy ptal, zda byla jeho odpověď správná. U testu se chlapec zdál nesoustředěný, stále odváděl pozornost na něco jiného a chtěl si povídat. Výsledky TVPS – 3 ukazují na podprůměrné výsledky v oblasti stálosti a uzavřenosti tvaru.

Ve **Zkoušce zrakové diferenciaci** (příloha C, tab. 19) obstál Radek dobře. Chyboval pouze dvakrát, a to jednou ve vertikální symetrii a jednou v asymetrii, identické obrazce zvládl bez chyby. Také doba zpracování byla průměrná (3:29).

Při vstupní diagnostice byl dále využit **Test Rey-Osterriethovy komplexní figury** (příloha E, tab. 29). Za zpracování figury s předlohou (obr. 21) získal Radek 21 bodů, což podle dostupné normy odpovídá známce 4, tedy podprůměru. Úspěšnost v druhé části, bez předlohy, při překreslení figury z paměti (obr. 22), byla celkem 10 bodů, což odkazuje, stejně jako v první části, na hodnocení známkou 4, podprůměr. Při zpracování jsem zpozorovala taktéž problém se špatným úchopem.



Obr. 21 Figura s předlohou – leden



Obr. 22 Figura bez předlohy – leden

U kresby podle předlohy se chlapci podařilo zakreslit základní tvar a obohatit jej o některé detaily, které však nejsou vždy správně umístěny. Některé z nich jsou zakresleny zrcadlově obráceně, než je tomu u předlohy. Zatímco při kresbě bez předlohy se už základní tvar zobrazit nepodařilo, můžeme vidět pokus o vyobrazení některých detailů.

Výsledky provedených testů poukazují na **oslabenou zrakovou percepci a senzomotorické dovednosti, na které se zaměříme při pedagogické intervenci.**

Úroveň sluchového vnímání jsme ověřovali **Testem fonologických schopností.** Radkovy výsledky tohoto testu najdeme v příloze F (tab. 32). V testech fonologického povědomí podal Radek téměř ve všech subtestech průměrný výkon. Dařilo se mu v oblasti rychlého pojmenování obrázků, kdy odpověděl správně u všech úloh. V subtestu opakování pseudoslov byl jeho výkon průměrný, opakování vět mu ale nedělalo žádné problémy a jeho výsledek můžeme určit jako nadprůměrný. Zaznamenávání Radkových výsledků pro mne nebylo vůbec jednoduché. U několika subtestů musí dítě přesně zopakovat po zadavateli slovo, vzhledem k jeho logopedické vadě to byl mnohdy problém.

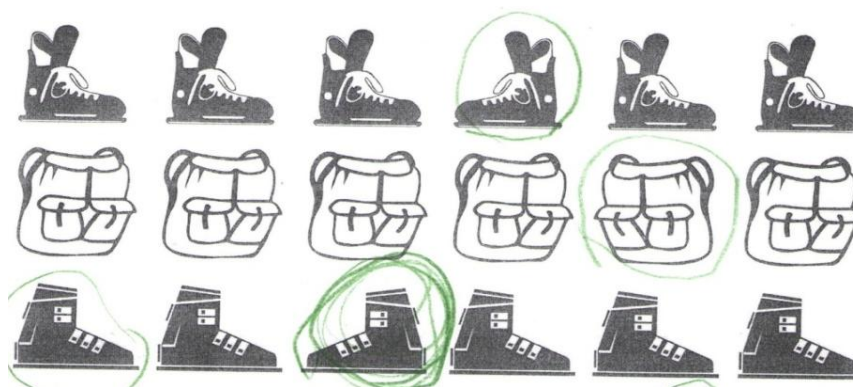
7.2.4 Pedagogická intervence

Pedagogická intervence byla realizována po dobu čtyř měsíců, a to od února do května roku 2017. Jedno setkání trvalo zpravidla 30 minut. Většinou probíhalo individuálně, pouze jednou skupinově. Pedagogická intervence u Radka byla dle výsledků vstupní diagnostiky a po poradě s třídní učitelkou **zaměřena na posílení zrakové percepce, procvičování jemné motoriky, nácvik správného úchopu a také na prostorovou a pravolevou orientaci.**

V neposlední řadě jsem se snažila vnést do Radkovy práce **řád a systematičnost**, která mu chybí. Jeho povinností bylo přijít s vybaveným penálem. Než jsme s úkolem začali, popisoval mi, jak bude postupovat. Přečíst zadání, pracovat zleva doprava apod.

Pro rozvoj zrakové percepce jsme využívali **pracovní listy** (obr. 23). Radek je vypracovával rád, dával si práci zejména s vybarvováním, které ho moc baví. Nechávala jsem chlapce kreslit a vybarvovat, abychom tím procvičili ruku a správný úchop, vždy jsme ruku předem uvolňovali a povídali si o správném úchopu.

Označ v řadě jiný obrázek.



Obr. 23 Zrakové rozlišování (Bednářová, 2014)

Stejně jako u Martina jsme využívali hry „**Dobble**“ a „**Barevného kódu**“. Hru Dobble jsme zrealizovali ve dvojici. Chlapci byli motivovaní a moc se snažili. Radkovi se ale dařilo více, protože je pohotovější, Martin potřebuje více času.

Dále jsme využívali mnou vyrobenou didaktickou pomůcku „**Smutný domeček**“ (obr. 24), která rozvíjí několik oblastí: sluchovou percepci, zejména izolaci hlásek, kterou má Radek oslabenou, dále jemnou motoriku, ale i zrakové vnímání a prostorovou orientaci.

Žáci mají za úkol vkládat do bytečků (kapes) s písmeny takové obrázky, které začínají na dané písmeno. Písmen je 5 (P, L, S, M, J). Ke každému písmenu patří 10 kartiček s obrázky. Písmena se lepí na suchý zip nad kapsu. Kartičky s obrázky se vkládají do kapsiček, které se nakonec, když je úkol hotový, zapnou knoflíky. Domeček má obličej. Než je úkol splněn, je obličej smutný. Po správném splnění úkolu pusu otočíme - domeček se usmívá (pusa je na suchý zip).

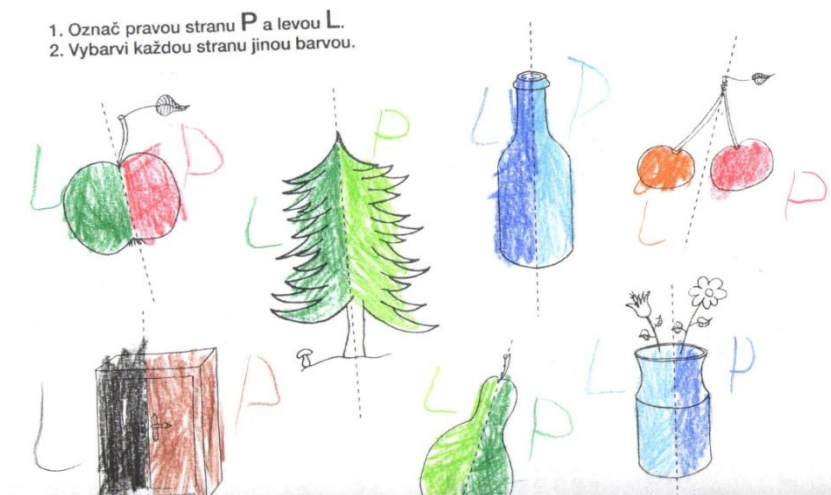


Obr. 24 Didaktická pomůcka – „Smutný domeček“ (vlastní zdroj)

Radka jsem motivovala následujícím příběhem. *„Byl jednou jeden domeček, který byl domovem pro mnoho věcí a hraček. Každá věc zde měla své místo. Jednou se ale všechny věci z domečku ztratily! Byl moc a moc smutný a my mu teď pomůžeme ztracené věci nalézt a uložit tam, kam patří. Pokud se nám to podaří, ze smutného domečku se stane znovu domeček veselý.“*

Oslabenou hrubou motoriku jsme propojovali s pravolevou orientací, kdy Radek dostával pokyny typu: *„Skákej na pravé noze od dveří k oknům.“*. Zrealizovali jsme také aktivitu, kdy byl na druhém konci třídy, než Radek seděl, umístěn jednoduchý obrázek a jeho úkolem bylo tento obrázek překreslit na papír tak, aby byl co nejpodobnější. Vždy se musel zadaným způsobem dostat k obrázku, prohlédnout si ho, vrátit se zpět na místo a nakreslit, co si zapamatoval. Tato aktivita rozvíjela více oblastí: zrakovou paměť, hrubou motoriku a prostorovou orientaci.

Pro rozvoj pravolevé orientace nám taktéž sloužily různé pracovní listy (obr. 25). Orientace se u Radka výrazně zlepšila. Baval ho především **„kresebný diktát“**. Dostal prázdný papír A4, vždy jsem řekla, jaký předmět má nakreslit a také kam ho má umístit. Například: *„Nakresli auto vpravo nahoře“*.



Obr. 25 Rozvoj pravolevé orientace (Zelinková, 2012)

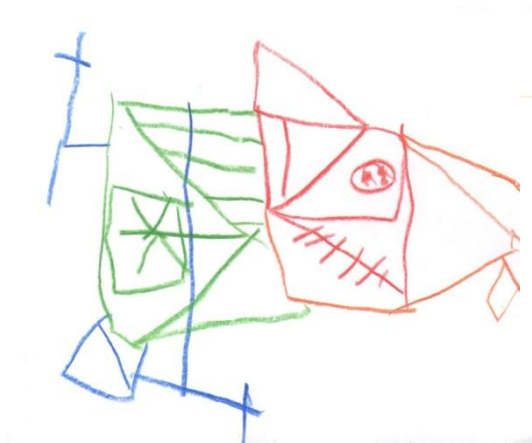
7.2.5 Výstupní diagnostika

Výstupní diagnostika byla provedena v červnu 2017. Ke zjištění aktuální úrovně sluchové a zrakové percepce bylo použito stejných testů, jako u vstupní diagnostiky, jejichž výsledky jsou k nahlédnutí v přílohách diplomové práce.

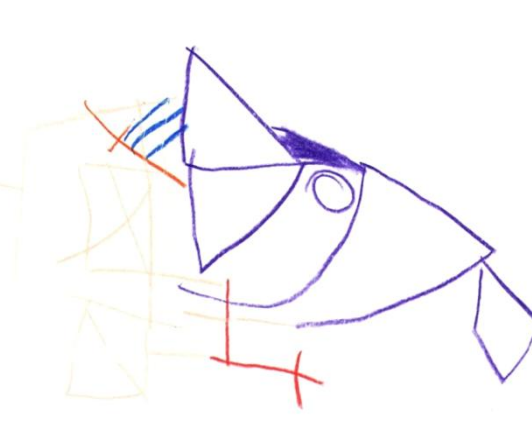
Radek se dostal v **Testu zrakového vnímání TVPS – 3** (příloha C) **nad průměr** ve všech subtestech. Velmi dobrých výsledků dosáhl zejména v oblasti stálosti tvaru a sekvenční paměti. V subtestech zrakové paměti a uzavřenosti tvaru se jeho výkon, dle normy, pohybuje přesně na průměru.

Zkouška zrakové diferenciace (tab. 19) dopadla u Radka velmi dobře. Chyboval pouze jednou, a to v asymetrii. Ke splnění potřeboval téměř dvojnásobek času, než je obvyklé (5:03). Delší čas zpracování ukazuje na důslednější promyšlení celé zkoušky a zamýšlení se nad úlohami, což je u Radka velký úspěch.

V **Testu Rey-Osterriethovy komplexní figury** (příloha E, tab. 29) pozorujeme zlepšení. Zpracování figury dle předlohy (obr. 26) je aktuálně hodnoceno známkou 3, tedy průměr. Stejně tak kresba figury z paměti (obr. 27). Radek měl kresbu velmi rychle hotovou (1:16). Kdyby se nad úlohou více zamyslel, výsledek by možná dopadl ještě lépe.



Obr. 26 Figura s předlohou – červen



Obr. 27 Figura bez předlohy – červen

Test fonologických schopností (příloha F, tab. 31), kterým jsme ověřovali sluchovou percepci, dopadl taktéž velmi dobře. I zde pozorujeme zlepšení, a to hlavně v subtestu skládání hlásek. Téměř ve všech subtestech dosáhl Radek **nadprůměru**, pouze u opakování pseudoslov je jeho výkon průměrný. Také v testech rychlého jmenování tentokrát Radek chyboval, zejména přeskakoval řádky.

7.2.6 Reflexe

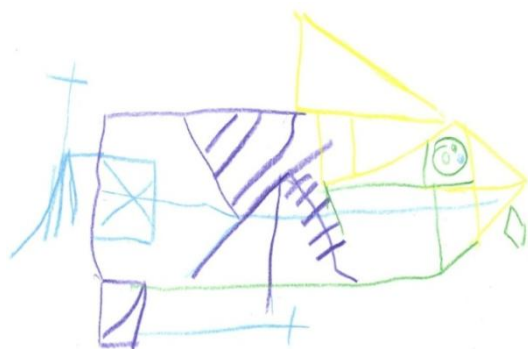
S Radkem se mi během pedagogické intervence podařilo vytvořit určitý řád, v jehož duchu se setkání nesla. Vedla jsem ho k systematickosti a dodržování pravidel. Při posledních setkáních se tak nestávalo, že by přišel s penálem, kde by byla jedna pastelka nebo pouze s jednou přezůvkou. Také v systému plnění úkolů jsem začala u Radka pozorovat systém. Později se mu dařilo dodržovat i klid při práci a nepokládat neustálé dotazy.

Jedním z cílů pedagogické intervence bylo u Radka zlepšit zrakové vnímání, což jsme naplnili. Ve všech oblastech **TVPS – 3** (tab. 2) se Radek zlepšil a jeho výkon se vyšplhal na průměr, někdy i **nadprůměr**.

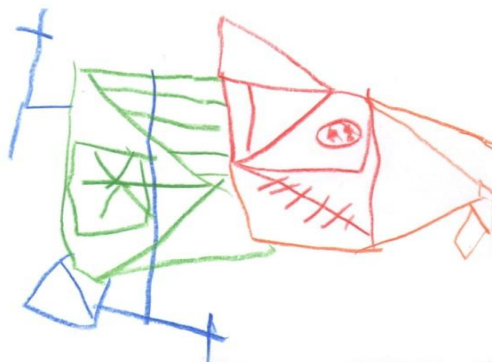
(DIS)	(MEM)	(SPA)	(CON)	(SEQ)	(FGR)	(CLO)	Zraková diferenciacce (Novák)
7	10	11	5	9	9	3	2 chyby
10	9	11	10	12	9	6	1 chyba

Tab. 2 Porovnání výsledků zrakového vnímání - Radek

Při porovnání výkonu v **Testu Rey-Osterriethovy komplexní figury** můžeme u kresby s předlohou (obr. 28, 29), která byla zpracována po intervenci, pozorovat dokonalejší umístění některých detailů. Zejména detaily, které byly před intervencí zrcadlově převrácené, jsou nyní zakresleny správně.

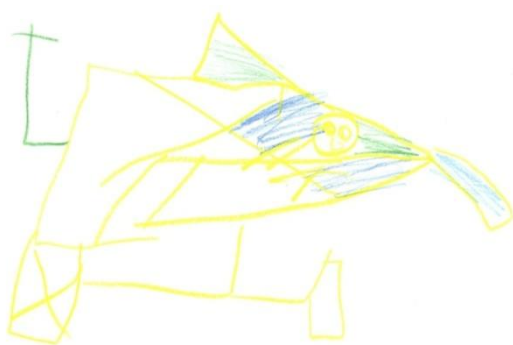


Obr. 28 Figura s předlohou – leden

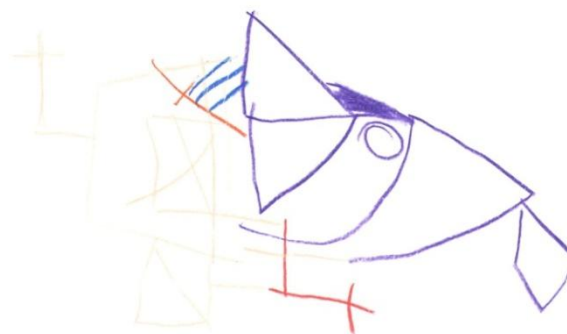


Obr. 29 Figura s předlohou - červen

Přestože u kresby z paměti není ideálně vystihnout základní tvar, u figury po intervenci můžeme najít více detailů, které si chlapec zapamatoval. Na rozdíl od prvního zpracování před intervencí, Radek tentokrát dodržel instrukce a zaměřil se pouze na kresbu figury. Při vstupní diagnostice, u původní kresby, dostatečně neposlouchal pokyny a figuru vybarvoval. I toto považuji za značný pokrok, kterého jsme dosáhli.



Obr. 30 Figura bez předlohy – leden



Obr. 31 Figura bez předlohy – červen

Velký posun udělal Radek v oblasti pravolevé orientace, kterou aktuálně ovládá na velmi dobré úrovni. Radkovi se také daří dodržovat správný úchop při psaní. Je ale nutné na chlapce dále dohlížet a úchop fixovat.

7.3 Jan

7.3.1 Osobní a rodinná anamnéza

Jan se narodil jako plánové první dítě v červenci roku 2009. Při vstupní diagnostice mu bylo 7 let a 6 měsíců. Pochází z neúplné rodiny a žije v domácnosti s mladší sestrou a matkou, otec od nich odešel a s dětmi se vídá velmi málo.

Jan má refrakční vadu – myopii neboli krátkozrakost, nosí silné dioptrie. V mateřské škole se u chlapce začala projevovat hyperaktivita a častá nepozornost, na doporučení učitelek MŠ byl Jan vyšetřen v PPP, kde mu bylo v 6 letech diagnostikováno ADHD. Spolupráce matky se školou je na velmi dobré úrovni. S Janem se učí nad rámec, zajímá se o dění ve škole a s paní učitelkou komunikuje téměř denně.

7.3.2 Pedagogická diagnostika

Na doporučení PPP byl chlapci udělen odklad školní docházky z důvodu nezralosti organismu ve více oblastech. Povinnou školní docházku tedy započal v 7 letech a 2 měsících. U zápisu se projevovaly jisté nedostatky, ale další odklad školní docházky již ze zákona nebyl možný.

Jak jsem uvedla výše, Jan má diagnostikované ADHD. Ve škole má přidělenou asistentku, která mu při výuce pomáhá. Jeho pozornost je velmi kolísavá. Jan zatím funguje bez nutnosti medikace. Práce asistentky spočívá zejména v udržení jeho pozornosti a dohlédnutí na dopracování zadaných úkolů. Jan má totiž často tendenci úkoly nedokončit. Je pro něho velice důležitý režim. Potřebuje časté ocenění a pochvalu za dobře odvedenou práci. Jeho velmi krátké udržení pozornosti mu ve škole způsobuje velké problémy.

Problémy se čtením a psaním se u Jana projevovaly již od nástupu do 1. třídy. Není schopen rozlišit délky slabik. Nepamatuje si tvary písmen, při čtení písmen často přeskakuje, obvykle i celé řádky. Má velmi malou slovní zásobu a trvá mu, než se vyjádří. Člověk často není schopen jeho vyjádření porozumět. Má špatný úchop a grafický projev, což ale také souvisí s jeho již zmíněnou diagnózou.

Jan navštěvuje několik sportovních kroužků, kde uplatňuje svou touhu po soutěživosti a přebytek energie. Úspěchy tedy sbírá zejména v hodinách tělesné výchovy. Dále se také zajímá a je úspěšný ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Doma má několik přírodovědně zaměřených her a rád si listuje v encyklopediích.

Jan působí jako veselý chlapec, neustále se směje. Jeho téměř permanentní úsměv způsobuje, že si okolí myslí, že je velmi flegmatický a jeho školní neúspěšnost ho vůbec netrápí. V kolektivu není moc oblíbený. Často na sebe strhává pozornost, ale spolužáci ho mezi sebe moc neberou, bývá zdrojem konfliktů.

7.3.3 Vstupní diagnostika

Pro vstupní diagnostiku a zjištění úrovně zrakové a sluchové percepce bylo využito stejných testů jako u předchozích chlapců. Výsledky jsou taktéž shrnuty v přílohách diplomové práce. Spolupráci při vstupní diagnostice nebyla jednoduchá. Testy vyžadují soustředění a pozornost, čehož s jeho projevy ADHD bylo obtížné docílit. Vstupní diagnostika byla rozdělena celkem na čtyři dny, kdy každý test byl realizován v jiném datu.

V následujících řádcích popisují výsledky a chování Jana v konkrétních subtestech **Testu zrakového vnímání TVPS – 3**. Podrobné výsledky jednotlivých subtestů jsou k nahlédnutí v tabulkách (příloha D).

- **zraková diskriminace (DIS):** Úkol Jan pochopil rychle, dařilo se mu v první části úloh, s jejich náročností se objevovala chybovost. V druhé části už chlapec nezodpověděl žádnou z úloh správně. Celkově v subtestu zrakového rozlišování dosáhl podprůměrného výsledku.
- **paměť (MEM):** Hned u druhého subtestu už byl Jan velmi nesoustředěný, neustále se rozhlížel okolo sebe. Závěk proběhl v pořádku, ale chybovost se objevovala hned v počátečních úlohách. Dosáhl pouze na dva body, výsledek hodnotíme jako hluboce podprůměrný.
- **prostorové vztahy (SPA):** K tomuto subtestu přistupoval s nadšením, jeho zájem o tyto úlohy byl znát již při závěku, oblast prostorových vztahů ho bavila.

Pozorovala jsem přetrvávající motorický neklid, neustálé „vrtění“ na židli. Výsledek, dle normy, hodnotíme jako průměrný.

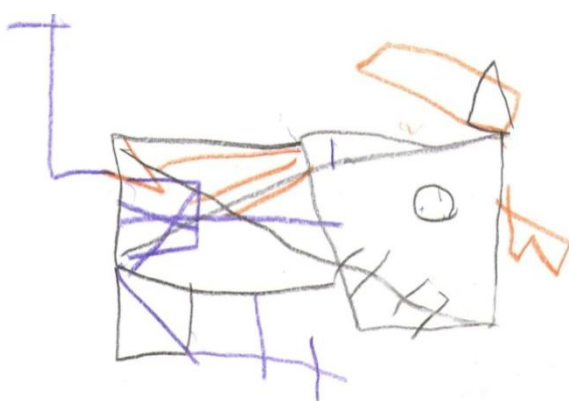
- **stálost tvaru (CON):** Ani stálost tvaru mu nečinila výrazné potíže. Úlohy pochopil okamžitě a dopracoval se k lehce nadprůměrnému výkonu.
- **sekvenční paměť (SEQ):** V subtestu sekvenční paměti se Janovi nedařilo. Zpočátku působil velmi motivovaně a několik prvních úloh zvládl bez chyby, ale s přibývajícím obrazci si jich nebyl schopen tolik zapamatovat. U většiny úloh si zapamatoval první tři a dále už jen tipoval. Při každém otočení nové karty nevěděl, na který obrazec se dříve zaměřit. Jeho výkon hodnotíme jako výrazně podprůměrný.
- **figura – pozadí (FGR):** Problém se vyskytl již při zácvičné úloze, Jan nepochopil, co se po něm v úlohách vyžaduje a potřeboval více času. Rozlišení figury od pozadí mu činilo obtíže a již jsem na něm pozorovala značnou únavu. Výsledky poukazují na podprůměr v této oblasti.
- **uzavřenost tvaru (CLO):** Naopak pěkného výsledku dosáhl v závěrečném subtestu uzavřenosti tvaru. Objevovala se jen občasná chybovost, a to zejména v závěru úloh. Výkon v tomto subtestu hodnotíme jako nadprůměrný.

Výsledky ukázaly velmi podprůměrné výkony v oblastech zrakové i sekvenční paměti, problémem je u Jana také zrakové rozlišování a odlišení figury a pozadí. Výsledky ostatních subtestů se pohybovaly okolo průměru. Celkový percentilový výsledek testu (30) poukazuje na výrazný podprůměr ve zrakové percepci. Na výsledcích může mít podíl i jeho diagnóza ADHD. TVPS – 3 je testem časově náročným a pro Jana bylo obtížné se soustředit.

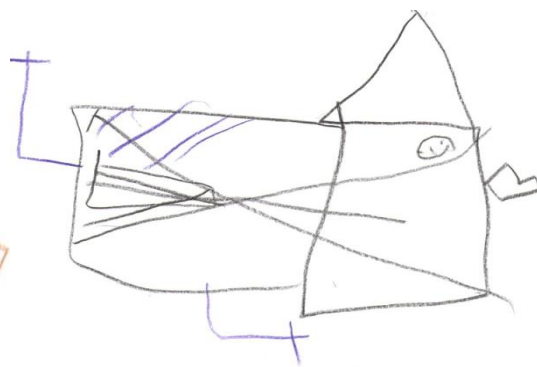
Zkouška zrakové diferenciaci (příloha D, tab. 27) potvrdila výrazné oslabení zrakové percepcie. Jan se dopustil celkem 12 chyb, z nichž 8 bylo ve vertikále a 4 v asymetrii. Časové zpracování odpovídalo průměru (4:06).

Bodový výkon v první části **Testu Rey-Osterriethovy komplexní figury** (obr. 32), tedy kresby s předlohou, byl celkem 14 bodů. Podle normy je výsledek v tomto věku výrazně podprůměrný a hodnotíme ho známkou 5. Figuru chybí i některé základní tvary. Taktéž při zpracování figury z paměti (obr. 33) se Janovi nedařilo dosáhnout lepšího výkonu, vybavit si a umístit správné prvky figury. Získal celkem 7 bodů,

což v této věkové kategorii taktéž znamená výrazný podprůměr. S překreslováním byl hotov vždy velmi rychle (3:08 při kresbě s předlohou, 1:34 při kresbě bez předlohy), což souvisí s jeho špatnou soustředěností. U Jana byl také patrný špatný úchop a nepřiměřený tlak na tužku.



Obr. 32 Figura s předlohou – leden



Obr. 33 Figura bez předlohy – leden

Při pedagogické intervenci bude nutné posilovat všechny oblasti zrakové percepce se zaměřením především na zrakovou paměť a diferenciaci.

Při **Testu fonologických schopností** (příloha F, tab. 33) jsme zjišťovali aktuální úroveň sluchové percepce. V testech fonologického povědomí podal Jan téměř ve všech subtestech velmi podprůměrné výkony. Zejména v rozpoznávání hlásek v pseudoslovech by měl být jeho výkon výrazně lepší, obzvláště v tomto věku (7,6 let). V testech rychlého jmenování moc nechyboval, ale vlivem nepozornosti několikrát přeskočil řádek. Při jmenování obrázků používal zdobněliny, i když byl upozorněn, že slova musí říkat přesně tak, jak jsme se při zácviku domluvili. Několikrát jsme se k zácvičným úlohám museli vrátit. Ani v oblasti fonologické paměti se Janovi nedařilo a podal zde podprůměrné výkony. **Proto bude pedagogická intervence zaměřena na všechny oblasti sluchové percepce, posílení sluchové paměti a diferenciaci.**

7.3.4 Pedagogická intervence

S Janem jsem taktéž realizovala pedagogickou intervenci od února do května, a to jednou týdně po dobu 20 – 30 minut. Doba trvání se odvíjela od chlapcova

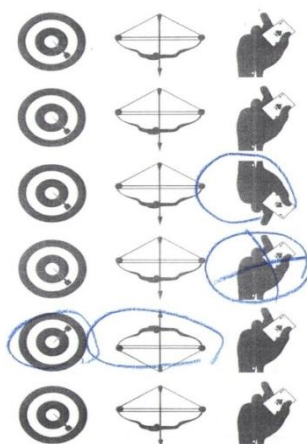
momentálního rozpoložení a schopnosti se soustředit. Setkání probíhala vždy individuálně, protože práce s ostatními ho vyrušuje a jeho nesoustředěnost stoupá.

U Jana byla **pedagogická intervence zaměřena na posílení velmi oslabeného zrakového i sluchového vnímání**. Dále jsem se zaměřila na **pravolevou orientaci**.

U chlapce bylo nutností posílit zejména zrakovou paměť. Pro tuto oblast jsme využívali **hru „Co se ztratilo?“** Na stole bylo několik předmětů, které si nejprve Jan se zavřenýma očima osahal a měl za úkol poznat, o jaké předměty jde. Rozvíjeli jsme tak i jemnou motoriku. Poté si předměty na pět sekund prohlédl, zavřel oči a já jsem mezitím některý z předmětů schovala. Jeho úkolem bylo poznat, který předmět chybí. Zpočátku mu to dělalo potíže, proto jsem zmenšovala počet předmětů na stole a začínali jsme jen se třemi. Postupem času bylo zařazováno předmětů více. Hra se stala velmi oblíbenou. Někdy jsem předměty schovávala ve třídě a naváděla k nim pokyny: rovně, vpravo, vlevo, nahoře, dole atd., zapojili jsme tak i orientaci v prostoru a pravolevou orientaci. Role jsme si poté vyměnili. Navádění druhé osoby pro něho bylo náročnější.

Pro rozvoj zrakové paměti jsme také využívali aktivitu, kdy jsem postupně ukazovala obrázky různých předmětů (auto, penál atd.). Nejdříve pouze dva, postupem času i pět. Úkolem chlapce bylo si zapamatovat, co bylo na obrázcích a jak šly po sobě. Aktivita Jana velmi bavila a tato sekvenční paměť pro něho byla jednodušší než předchozí hra.

Zrakové rozlišování jsme rozvíjeli různými **pracovními listy** (obr. 34). Jan si s nimi nedal moc práce, často chyboval, nedokázal se soustředit. Vyplňování pracovních listů pro chlapce nebylo dostatečně zajímavé.



Obr. 34 Zrakové rozlišování (Bednářová, 2014)

Pro posílení oblasti pravolevé a prostorové orientace a rozvoj sluchového rozlišování jsme také využívali „**dešťovou hůl**“. Jan stál uprostřed třídy a já jsem se postavila vždy do nějakého rohu místnosti, kde jsem otočila dešťovou hůl, a ta udělala zvuk. Jan měl za úkol poznat, odkud zvuk přichází a popsat, jestli jsem vpravo, vpředu, vlevo, vzadu atd.

U Jana bylo nutností rozvíjet i sluchovou percepci. Pro oblast sluchového rozlišování a paměti jsme využili „**sluchové pexeso**“. Chtěla jsem vyzkoušet spolupráci s ostatními chlapci, kteří docházeli na pedagogickou intervenci, ale vzhledem k nepozornosti, která je u Jana běžná, to nebylo možné. Sluchové pexeso bylo vytvořeno spojením dvou PET víček. Ta byla naplněna různými předměty, které vydávaly odlišné zvuky. Některé zvuky byly dost podobné a nebylo jednoduché je rozeznat.



Obr. 35 Sluchové pexeso, rozvoj sluchového rozlišování (vlastní zdroj)

Pro sluchové rozlišování jsme využívali i klasických pomůcek, jako je **bzučák**. Práce s ním Jana bavila, ale měl potřebu mačkat ho neustále. Špatně se soustředil. Pro krátké slabiky jsme využívali krátké pípnutí, pro dlouhé slabiky delší pípnutí. Janovi se dařilo zpočátku pouze u jednoslabičných slov, postupně se zlepšoval u dvouslabičných, pokud byly obě slabiky krátké nebo dlouhé. V jiných případech mu toto rozlišování činilo potíže.

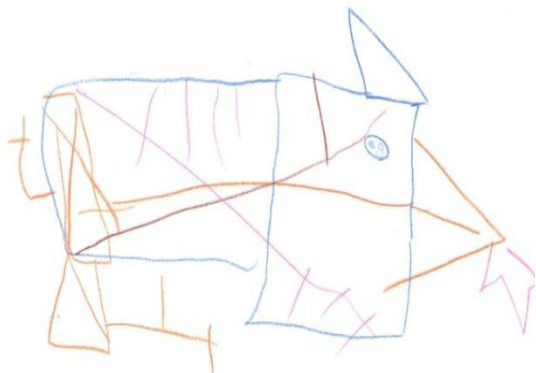
7.3.5 Výstupní diagnostika

S Janem byla výstupní diagnostika realizována taktéž v červnu roku 2017, a to po čtyřměsíční pedagogické intervenci. Výsledky této diagnostiky jsou uvedeny v přílohách diplomové práce, jsou rozděleny do tabulek dle jednotlivých testů, které byly k výstupní diagnostice využity.

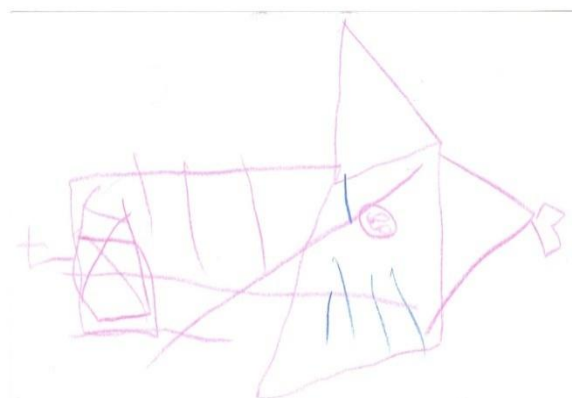
V **Testu zrakového vnímání TVPS – 3** (příloha D) se Janovi podařilo dostat **nad průměr** v následujících subtestech: prostorové vztahy, stálost tvaru, uzavřenost tvaru a sekvenční paměť. Velmi dobrého výsledku dosáhl zejména v oblasti stálosti tvaru. **Těsně pod průměrem** skončil v subtestu zrakového rozlišování. Přestože pozorujeme zlepšení, problém a podprůměrný výkon přetrval ve zrakové paměti a rozlišování figury od pozadí. Celkový percentil testu je ale těsně nad průměrem (55).

Ve **Zkoušce zrakové diferenciacce** (příloha D, tab. 27) se Jan dopustil celkem šesti chyb. Dvakrát chyboval ve vertikální symetrii a čtyřikrát v asymetrii. Jelikož je tato zkouška kratšího charakteru, dokáže chlapec udržet pozornost.

Přestože se Jan v **Testu Rey-Osterriethovy figury** (příloha E, tab. 30) bodově zlepšil, ve zpracování figury podle předlohy (obr. 36) nedosáhl o 1 bod na známku 4, to se mu ale tentokrát podařilo u zpracování figury z paměti (obr. 37). Vystihl základní tvar figury a také si vzpomněl na několik detailů. Jan ukončil svou práci velmi rychle. Doba zpracování byla přibližně stejná jako u vstupní diagnostiky.



Obr. 36 Figura s předlohou – červen



Obr. 37 Figura bez předlohy – červen

U chlapce bylo při vstupní diagnostice sluchové vnímání velmi oslabené. **Test fonologických schopností** (příloha F, tab. 33) nyní ukazuje na podstatné zlepšení. Jan se dostal nad průměr ve všech subtestech vyjma izolace hlásek, kde se nachází těsně pod průměrem.

7.3.6 Reflexe

Spolupráce s Janem nebyla jednoduchá, a to zejména zpočátku našich setkání. Jeho hyperaktivita a nepozornost ho značně omezuje v práci. Potřebuje velmi časté střídání činností, neustálou motivaci k práci. Pokud ho úkoly baví a je v nich vidina rychlého splnění, spolupracuje dobře. Výsledky práce s Janem byly někdy kolísavé, závislé na jeho pozornosti i toto hledisko se mohlo projevit na výsledcích testů.

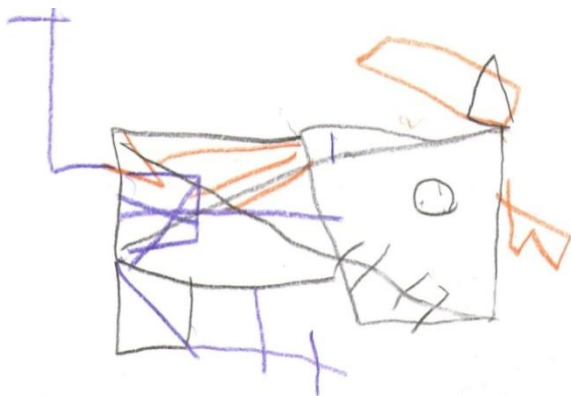
Jedním z cílů pedagogické intervence bylo posílit velmi oslabené zrakové vnímání. Zlepšení nastalo ve všech oblastech **TVSP – 3**, některé oblasti ale přesto zůstávají oslabené a bylo by dobré v intervenci pokračovat. Jedná se zejména o zrakovou paměť.

Ve **Zkoušce zrakové diferenciaci dle Nováka** zlepšil Jan svůj výsledek o polovinu, což považuji za velmi dobrý výsledek.

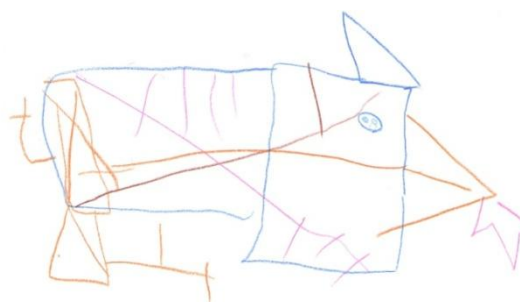
(DIS)	(MEM)	(SPA)	(CON)	(SEQ)	(FGR)	(CLO)	Zraková diferenciaci (Novák)
5	2	10	9	5	6	10	12 chyb
7	6	12	11	9	6	8	6 chyb

Tab. 3 Porovnání výsledků zrakového vnímání - Jan

Pokud porovnáme výsledky testu **Rey-Osterriethovy komplexní figury**, a to nejprve kresby podle předlohy (obr. 38, 39), můžeme vidět jisté zlepšení. Janovi se v kresbě po intervenci podařilo vystihnout téměř všechny základní tvary, které jsou doplněny o několik detailů. Detaily však nejsou vždy správně umístěny.

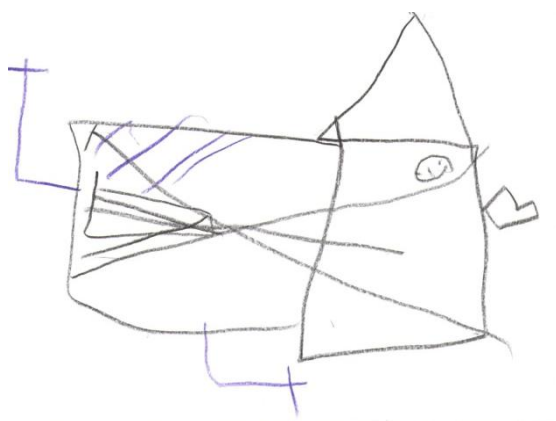


Obr. 38 Figura s předlohou – leden

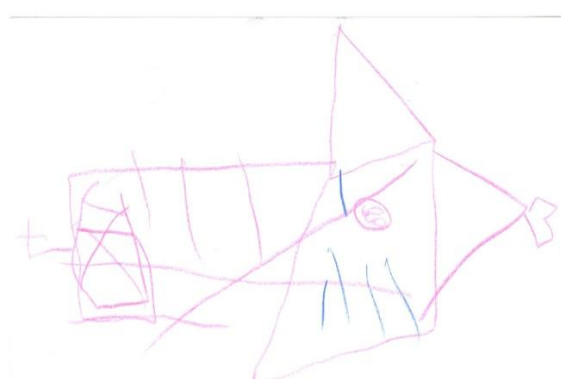


Obr. 39 Figura s předlohou – červen

Taktéž u zpracování bez předlohy (obr. 40, 41) můžeme vidět jistý pokrok. V původní kresbě Jan sice vystihl základní tvar obdélníku, v pravé části ale podstatná část figury chybí. V kresbě po intervenci již vidíme zlepšení. Chlapec si také dokázal lépe zapamatovat detailní prvky kresby a snažil se je vhodně umístit.



Obr. 40 Figura bez předlohy – leden



Obr. 41 Figura bez předlohy – červen

Při porovnání výsledků **Testu fonologických schopností** (příloha D, tab. 33), který je zaměřen na sluchovou percepci, která dělala Janovi taktéž velké obtíže, vidíme značné zlepšení. To nastalo u všech subtestů.

7.4 Shrnutí

V lednu roku 2017 byla se třemi vybranými žáky 1. třídy realizována vstupní diagnostika a zjištěna úroveň zrakové a sluchové percepce. Dopomohly nám k tomu následující testy: TVPS – 3, BTFS, TKF a Zkouška zrakové diferenciacce. Na základě výsledků této diagnostiky probíhala, po dobu čtyř měsíců, pedagogická intervence, kde jsme se zaměřovali na oslabené oblasti zrakové a sluchové percepce. Při pedagogické intervenci jsme měli k dispozici prázdnou třídu školní družiny, ve které jsme s žáky pracovali. Setkání probíhala individuálně a trvala přibližně 30 minut. Žákům byl poskytnut individuální přístup dle jejich obtíží a oslabených funkcí. Následně byla v červnu roku 2017 zrealizována výstupní diagnostika, ve které jsme si ověřili účinnost pedagogické intervence a posuny v jednotlivých oblastech. Intervence se ověřila jako účinná. Porovnání a konkrétní výsledky diagnostik jsou k nahlédnutí v přílohách, ve zpracovaných tabulkách. Vše je shrnuto v případových studiích, kde je brána v potaz i rodinná situace a okolnosti spojené s rozvojem dětí.

Závěr

Diplomová práce je zaměřena na rizika specifických poruch učení u dětí na 1. stupni ZŠ. Konkrétně jsem se věnovala žákům v počátcích školní docházky, tedy v 1. ročníku základní školy, kteří se projevovali školní neúspěšností.

Teoretická část je věnována problematice vývoje mladšího školního věku, školní zralosti a připravenosti. Dále také problematice specifických poruch učení. V této části jsou zmíněny všechny SPU, jejich výskyt, příčiny a také možnosti vzdělávání žáků s poruchami učení.

Cílem práce bylo zjistit aktuální úroveň zrakového a sluchového vnímání u vybraných žáků, na základě výsledku s nimi při pedagogické intervenci oslabené vnímání rozvíjet a v závěru ověřit účinnost této intervence. Ke zjištění úrovně zrakového vnímání byly využity následující testy: TVPS – 3, Zkouška zrakové diferenciacce a Test Rey-Osterriethovy komplexní figury. Pro sluchové vnímání pak Baterie testů fonologických schopností. Těmito testy byla po čtyřměsíční pedagogické intervenci ověřena výstupní úroveň zrakové a sluchové percepce. Všechny informace o vybraných žácích včetně anamnéz, pedagogické intervenci a výsledcích diagnostik jsou shrnuty v případových studiích.

Z průzkumného šetření vyplývá, že se intervence oslabeného vnímání osvědčila a její realizace byla pro žáky přínosem. U Martina se mi podařilo získat jeho důvěru ke spolupráci a následně posílit všechny oblasti zrakového vnímání, které byly oslabeny a dosáhnout značného pokroku. Stejně tak spolupráce s Radkem měla úspěch a vnesla do jeho práce řád a systém. I zde došlo ke zlepšení v oblastech zrakového a sluchového vnímání. U Jana pozorujeme také pokroky, ale v lepších výsledcích ho omezuje jeho diagnóza ADHD, která mu znesnadňuje práci. Pro jejich další rozvoj bude důležitý přístup rodiny a paní učitelky. V pedagogické intervenci by bylo vhodné pokračovat, a to především u Martina a Jana, kde problémy v některých oblastech přetrvávají.

Diplomová práce byla přínosem nejen pro žáky, u kterých došlo ke zlepšení, ale také velmi obohatila mne. Především jsem získala velké množství zkušeností v oblasti specifických poruch učení, které zajisté využiji ve své budoucí pedagogické praxi.

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, J. (2014). *Zrakové vnímání. Optická diferenciacie II*. Praha: DYS – centrum 978-80-904494-2-8

HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 978-80-262-0873-0

HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-20

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

MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6

MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. (eds.). (2005). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-102-2

MARTIN, N., A. (2006). *Test of visual perceptual skills: Test plates*. California: Academic Therapy Publications. ISBN 978-1-57128-410-5

MATĚJČEK, Z. (1995). *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Jinočany: H & H. ISBN 80-85787-27-X

MATĚJČEK, Z. a POKORNÁ, M. (1998). *Radosti a strasti. Předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-21-8

MICHALOVÁ, Z. (2008). *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-318-7

NOVÁK, J. (2002). *Diagnostika specifických poruch učení*. Brno: Psychodiagnostika.

OTEVŘELOVÁ, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4

POKORNÁ, V. (2000). *Rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-400-1

- POKORNÁ, V. (2007). *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-350-5
- POKORNÁ, V. (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3
- PORTEŠOVÁ, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-990-3
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8
- ŘÍČAN, P. (2014). *Cesta životem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6
- SINDELAROVÁ, B. (2007). *Deficity dílčích funkcí. Příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava*. Psychodiagnostika: Brno.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., CARAVOLAS, M. (2013). *Baterie testů fonologických schopností pro děti předškolního a raného školního věku*. Praha: NÚV. ISBN 978-80-7481-012-1
- SELIKOWITZ, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-773-7
- SKUTIL, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7368-778-7
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D. a VÁGNEROVÁ M. (2001) *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-545-8.
- THOROVÁ, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6
- VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8
- VAŠUTOVÁ, M. (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-525-6

ZELINKOVÁ, O. (2011). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4

ZELINKOVÁ, O. (2012). *Dyslexie v předškolním věku?*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0194-6

ZELINKOVÁ, O. (2012). *Cvičení pravo-levé orientace. Cvičení pro dyslektiky VI*. Praha: DYS. ISBN 80-902065-22

ZELINKOVÁ, O. a ČEDÍK, M. (2013). *Mám dyslexii. Průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0349-0

ZELINKOVÁ, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4

Použité internetové zdroje:

ALLOWAY, T. (2015). *Dyslexia Doesn't Have to Hold You Back*. In: Psychology Today. [online]. [cit. 2018-06-07]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/keep-it-in-mind/201506/dyslexia-doesnt-have-hold-you-back>

PALMER, D. (2011). *Gifted Kids with Learning Problems*. In: Psychology Today. [online]. [cit. 2018-06-07]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/gifted-kids/201112/gifted-kids-learning-problems>

Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online], [cit. 2018-06-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

ÚZIS (2014). Aktuální verze MKN-10 v ČR [online]. [cit. 2018-05-25]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/zpravy/aktualni-verze-mkn-10-cr>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online], [cit. 2018-06-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Seznam příloh

Příloha A – Informovaný souhlas

Příloha B Zrakové vnímání – Martin

- Tab. 4 Zrakové diskriminace (DIS)
- Tab. 5 Zraková paměť (MEM)
- Tab. 6 Prostorové vztahy (SPA)
- Tab. 7 Stálost tvaru (CON)
- Tab. 8 Sekvenční paměť (SEQ)
- Tab. 9 Figura – pozadí (FGR)
- Tab. 10 Uzavřenost tvaru (CLO)
- Tab. 11 Zraková diferenciacce (dle Nováka)

Příloha C Zrakové vnímání – Radek

- Tab. 12 Zrakové diskriminace (DIS)
- Tab. 13 Zraková paměť (MEM)
- Tab. 14 Prostorové vztahy (SPA)
- Tab. 15 Stálost tvaru (CON)
- Tab. 16 Sekvenční paměť (SEQ)
- Tab. 17 Figura – pozadí (FGR)
- Tab. 18 Uzavřenost tvaru (CLO)
- Tab. 19 Zraková diferenciacce (dle Nováka)

Příloha D Zrakové vnímání – Jan

- Tab. 20 Zrakové diskriminace (DIS)
- Tab. 21 Zraková paměť (MEM)
- Tab. 22 Prostorové vztahy (SPA)
- Tab. 23 Stálost tvaru (CON)
- Tab. 24 Sekvenční paměť (SEQ)
- Tab. 25 Figura – pozadí (FGR)
- Tab. 26 Uzavřenost tvaru (CLO)

Tab. 27 Zraková diferenciacie (dle Nováka)

Příloha E Test Rey-Osterriethovy komplexní figury

Tab. 28 TKF – Martin

Tab. 29 TKF – Radek

Tab. 30 TKF - Jan

Příloha F Sluchové vnímání

Tab. 31 Test fonologických schopností – Martin

Tab. 32 Test fonologických schopností – Radek

Tab. 33 Test fonologických schopností – Jan

Příloha A – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

v naší třídě bude v rámci diplomové práce probíhat prevence specifických poruch učení. Bude se konat s vybranými žáky jednou týdně v rámci výuky. Cílem je u dětí rozvíjet zrakové a sluchové funkce, které výrazně ovlivňují schopnost a dovednost číst a psát.

Veškeré údaje použité v diplomové práci jsou anonymní. Prevenci bude provádět studentka Pedagogické fakulty, oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Lucie Pacovská.

Souhlasím, aby se můj syn/dcera zúčastnil/a prevence specifických poruch učení.

jméno žáka:

datum narození:

podpis zákonného zástupce:

Příloha B Zrakové vnímání – Martin

Tab. 4 Zrakové diskriminace (DIS)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	7,2	7,7
1	Ukaž stejný obrázek.	1	1
2		0	1
3		1	1
4		0	0
5		1	1
6		1	1
7		1	0
8		1	1
9		1	1
10		0	1
11		0	1
12		0	0
13		0	1
14			0
15			0
16			1
	Skóre	7	11

Tab. 5 Zraková paměť (MEM)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	7,2	7,7
17	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl.	1	1
18		1	1
19		1	1
20		1	1
21		0	0
22		1	0
23		0	1
24		1	1
25		1	1
26		1	1
27		0	1
28		0	0
29		1	1
30		0	1
31		0	0
32		1	1
	Skóre	10	12

Tab. 6 Prostorové vztahy (SPA)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	7,2	7,7
33	Ukaž stejný obrázek.	1	1
34		1	1
35		1	1
36		1	1
37		1	1
38		1	1
39		1	1
40		1	1
41		0	0
42		0	0
43		0	1
44			1
45			0
46			1
47			0
48			0
	Skóre	8	11

Tab. 7 Stálost tvaru (CON)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	7,2	7,7
49	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl.	1	1
50		1	1
51		0	0
52		0	1
53		0	1
54			1
55			0
56			0
57			0
58			
59			
60			
61			
62			
63			
64			
	Skóre	2	5

Tab. 8 Sekvenční paměť (SEQ)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	7,2	7,7
65	Ukaž stejný obrázek.	1	1
66		1	1
67		1	1
68		1	1
69		1	1
70		0	1
71		0	0
72		1	1
73		0	0
74		1	0
75		0	1
76		0	1
77		0	0
78			1
79			1
80			0
	Skóre	7	11

Tab. 9 Figura – pozadí (FGR)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	
	Datum	1/2017	6/2017	
	Věk	7,2	7,7	
81	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl.	1	1	
82		1	1	
83		0	0	
84		1	1	
85		0	1	
86		1	1	
87		1	1	
88		0	0	
89		1	1	
90		0	0	
91		0	1	
92		0	1	
93				0
94				0
95				0
96				0
	Skóre	6	9	

Tab. 10 Uzavřenost tvaru (CLO)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	7,2	7,7
97	Ukaž stejný obrázek.	1	1
98		0	1
99		0	1
100		1	1
101		0	0
102		0	1
103		0	0
104			0
105			0
106			
107			
108			
109			
110			
111			
112			
	Skóre	2	5

Tab. 11 Zraková diferenciacce

	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	1/2017	6/2017
Čas	4:35	5:42
Vertikální symetrie	10	3
Ostatní symetrie	1	1
Identita	1	3
Hrubé skóre (chyby)	12chyb	7 chyby

Příloha C Zrakové vnímání Radek

Tab. 12 Zrakové diskriminace (DIS)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	6,9	7,2
1	Ukaž stejný obrázek.	1	1
2		1	1
3		1	1
4		1	0
5		0	1
6		1	1
7		1	1
8		0	0
9		1	0
10		0	1
11		0	0
12		0	1
13			1
14			0
15			1
16			0
	Skóre	7	10

Tab. 13 Zraková paměť (MEM)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	6,9	7,2
17	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl.	0	1
18		1	1
19		1	1
20		1	0
21		0	0
22		1	1
23		0	0
24		1	1
25		1	1
26		1	0
27		0	0
28		0	1
29		1	0
30		0	0
31		1	1
32		1	1
	Skóre	10	9

Tab. 14 Prostorové vztahy (SPA)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	6,9	7,2
33	Ukaž stejný obrázek.	1	1
34		1	1
35		1	1
36		1	0
37		0	0
38		1	1
39		1	1
40		1	1
41		0	0
42		1	0
43		1	1
44		0	1
45		1	1
46		1	1
47		0	1
48		0	0
	Skóre	11	11

Tab. 15 Stálost tvaru (CON)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	6,9	7,2
49	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl.	1	1
50		1	1
51		0	0
52		1	1
53		1	1
54		0	1
55		1	1
56		0	1
57		0	1
58		0	1
59			0
60			1
61			0
62			0
63			0
64			
	Skóre	5	10

Tab. 16 Sekvenční paměť (SEQ)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	6,9	7,2
65	Ukaž stejný obrázek.	1	1
66		1	1
67		1	1
68		1	1
69		1	1
70		0	1
71		0	0
72		1	1
73		1	1
74		0	0
75		0	1
76		1	0
77		1	1
78		0	1
79		0	1
80		0	0
	Skóre	9	12

Tab. 17 Figura – pozadí (FGR)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	6,9	7,2
81	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl.	1	1
82		1	1
83		1	1
84		0	1
85		1	1
86		0	0
87		1	0
88		1	1
89		1	1
90		0	0
91		1	1
92		1	0
93		0	1
94		0	0
95		0	0
96			
	Skóre	9	9

Tab. 18 Uzavřenost tvaru (CLO)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	6,9	7,2
97	Ukaž stejný obrázek.	1	1
98		1	1
99		1	1
100		0	0
101		0	1
102		0	1
103			0
104			0
105			1
106			0
107			0
108			0
109			0
110			
111			
112			
	Skóre	3	6

Tab. 19 Zraková diferenciacce

	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	1/2017	6/2017
Čas	3:29	5:03
Vertikální symetrie	1	0
Ostatní symetrie	1	1
Identita	0	0
Hrubé skóre (chyby)	2	1

Příloha D Zrakové vnímání – Jan

Tab. 20 Zrakové diskriminace (DIS)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	7,6	7,11
1	Ukaž stejný obrázek.	1	1
2		1	1
3		1	1
4		0	0
5		0	1
6		1	0
7		1	1
8		0	1
9		0	0
10		0	0
11			0
12			
13			
14			
15			
16			
	Skóre	5	7

Tab. 21 Zraková paměť (MEM)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	7,6	7,11
17	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl.	1	1
18		0	1
19		0	1
20		1	1
21		0	0
22		0	1
23		0	0
24			1
25			0
26			0
27			0
28			
29			
30			
31			
32			
	Skóre	2	6

Tab. 22 Prostorové vztahy (SPA)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	7,6	7,11
33	Ukaž stejný obrázek.	1	1
34		1	1
35		1	1
36		1	1
37		1	1
38		1	1
39		0	0
40		0	1
41		1	0
42		0	0
43		1	1
44		1	1
45		0	1
46		1	1
47		0	1
48		0	0
	Skóre	10	12

Tab. 23 Stálost tvaru (CON)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	7,6	7,11
49	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl.	1	1
50		1	1
51		0	0
52		1	1
53		1	1
54		1	1
55		1	1
56		1	1
57		0	1
58		0	0
59		1	1
60		0	0
61		0	1
62		1	1
63		0	0
64		0	0
	Skóre	9	11

Tab. 24 Sekvenční paměť (SEQ)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	7,6	7,11
65	Ukaž stejný obrázek.	1	1
66		1	1
67		1	1
68		1	1
69		1	1
70		0	1
71		0	0
72		0	0
73			1
74			0
75			0
76			1
77			1
78			0
79			0
80		0	
	Skóre	5	9

Tab. 25 Figura – pozadí (FGR)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	7,6	7,11
81	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl.	1	1
82		1	1
83		1	1
84		1	1
85		0	1
86		1	1
87		1	0
88		0	0
89		0	0
90		0	
91			
92			
93			
94			
95			
96			
	Skóre	6	6

Tab. 26 Uzavřenost tvaru (CLO)

	Zrakové rozlišování	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum	1/2017	6/2017
	Věk	7,6	7,11
97	Ukaž stejný obrázek.	1	1
98		1	1
99		1	1
100		1	0
101		0	0
102		1	1
103		0	1
104		1	0
105		0	0
106		1	1
107		1	0
108		1	0
109		1	1
110		0	1
111		0	0
112	0	0	
	Skóre	10	8

Tab. 27 Zraková diferenciacie

	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	1/2017	6/2017
Čas	4:06	5:39
Vertikální symetrie	8	2
Ostatní symetrie	4	4
Identita	0	0
Hrubé skóre	12	6

Příloha E Test Rey-Osterriethovy komplexní figury

Tab. 28 TKF – Martin

	Vstupní diagnostika		Výstupní diagnostika	
Datum	1/2017		6/2017	
Věk	7,2		7,7	
Předloha	Ano	Ne	Ano	Ne
Čas	6:13	2:25	5:58	1:39
skóre	11	5,5	15	8

Tab. 29 TKF – Radek

	Vstupní diagnostika		Výstupní diagnostika	
Datum	1/2017		6/2017	
Věk	6,9		7,2	
Předloha	Ano	Ne	Ano	Ne
Čas	3:41	1:45	4:32	1:16
skóre	21	10	22,5	11

Tab. 30 TKF – Jan

	Vstupní diagnostika		Výstupní diagnostika	
Datum	1/2017		6/2017	
Věk	7,6		7,11	
Předloha	Ano	Ne	Ano	Ne
Čas	3:08	1:34	3:07	1:13
skóre	14	7	19,5	12,5

Příloha F Sluchové vnímání

Tab. 31 Test fonologických schopností - Martin

	Test fonologických schopností	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum vyšetření	1/2017	6/2017
	Věk	7,2	7,7
1	Test slabikování v pseudoslovech	31/32	32/32
2	Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	20/24	24/24
3	Izolace hlásek	28/32	31/32
4	Skládání hlásek	21/24	23/24
5	RAN – Rychlé jmenování barev	80/80	80/80
6	RAN – Rychlé jmenování obrázků	80/80	80/80
7	Opakování pseudoslov	14/21	17/21
8	Opakování vět	9/16	12/16

Tab. 32 Test fonologických schopností - Radek

	Test fonologických schopností	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum vyšetření	1/2017	6/2017
	Věk	6,9	7,2
1	Test slabikování v pseudoslovech	30/32	32/32
2	Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	19/24	24/24
3	Izolace hlásek	26/32	30/32
4	Skládání hlásek	13/24	23/24
5	RAN – Rychlé jmenování barev	80/80	76/80
6	RAN – Rychlé jmenování obrázků	80/80	79/80
7	Opakování pseudoslov	14/21	14/21
8	Opakování vět	13/16	14/16

Tab. 33 Test fonologických schopností - Jan

	Test fonologických schopností	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Datum vyšetření	1/2017	6/2017
	Věk	7,6	7,11
1	Test slabikování v pseudoslovech	28/32	31/32
2	Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	13/24	19/24
3	Izolace hlásek	21/32	26/32
4	Skládání hlásek	11/24	19/24
5	RAN – Rychlé jmenování barev	79/80	79/80
6	RAN – Rychlé jmenování obrázků	78/80	77/80
7	Opakování pseudoslov	11/21	16/21
8	Opakování vět	7/16	11/16