

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

LIBUŠE PEKAŘOVÁ

V. ročník- kombinované studium

Obor: učitelství pro 1. stupeň základní školy

PORUCHY UČENÍ: DYSLEXIE A DYSORTOGRAFIE

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Pavel Kusák, CSc.

OLOMOUC 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně. Použila jsem pouze prameny uvedené v seznamu literatury.

V Lipně nad Vltavou dne 30. 3. 2012

.....

Podpis

Poděkování:

Děkuji panu PhDr. Pavlu Kusákovi, CSc., za odborné vedení práce, cenné rady a poskytování materiálu potřebného k práci. Dále bych ráda poděkovala rodičům Pavla M., se kterým jsem pracovala a třídní učitelce daného dítěte Mgr. Andree Vavřichové ze Základní školy Frymburk.

V Lipně nad Vltavou dne 30. 3. 2012

OBSAH

Úvod	6
1. TEORETICKÁ ČÁST	7
1.1 Historie poruch učení.....	7
1.2 Základní pojmy.....	9
1.2.1 Vývojové poruchy učení – dyslexie a dysgrafie.....	9
1.2.1.1 Dyslexie.....	10
1.2.1.2 Dysortografie.....	12
1.3 Příčiny specifických poruch učení.....	14
1.4 Diagnostika specifických poruch učení.....	15
1.4.1 Diagnostika v 1. třídě základní školy.....	17
1.4.2 Diagnostika na specializovaných pracovištích	20
1.5 Reeducace specifických poruch učení.....	23
1.5.1 Reeducace dyslexie.....	26
1.5.2 Reeducace dysortografie.....	31
1.6 Individuální vzdělávací program.....	35
1.6.1 Tvorba IVP	36
1.7 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení.....	37
1.8 Spolupráce školy s rodiči.....	39
1.8.1 Spolupráce rodiny s jinou institucí	40
1.9 Dokumenty Ministerstva školství a metodiky ke specifickým poruchám učení	40
2. PRAKTICKÁ ČÁST	41
2.1 Úvod a sledované cíle.....	41
2.2 Charakteristika metody případové studie.....	42
2.3 Kasuistika dítěte 2. ročníku ZŠ Frymburk.....	44
2.3.1 Úvod do případu	44
2.3.1.1 Osobní údaje:.....	44
2.3.1.2 Vývoj problému.....	46
2.3.2 Podklady z vyšetření v PPP	49
2.3.2.1 Speciálně – pedagogické vyšetření.....	49
2.3.2.2 Psychologické vyšetření.....	50
2.3.2.3 Analýza závěru z PPP.....	51
2.3.3 Specifikace problémů dítěte v jednotlivých předmětech dle typu poruchy.....	51

2.3.4	Pedagogická diagnostika.....	54
2.3.5	Doporučení vhodných metod a přístupů k dítěti.....	57
2.3.5.1	Metody pro vedení výuky ve vyučovacích hodinách.....	57
2.3.5.2	Metody pro nápravu mimo vyučování.....	59
3.	DISKUSE K PŘÍPADU	62
4.	ZÁVĚR:.....	67
5.	LITERÁRNÍ PRAMENY:.....	70
	Seznam příloh.....	73
	PŘÍLOHY	
	ANOTACE	

Úvod

Během prvního roku školní docházky se děti ve škole nejen aklimatizují, ale také se projeví jejich dovednosti i problémy s učením. V celém školním roce může učitel vyzorovat, jestli je nezbytná návštěva v pedagogicko-psychologické poradně nebo zda tyto problémy vznikají pouze na základě změn, kterými žák první třídy prochází.

Pokud se, i přes všechnu péči a dopomoc vyučujících situace nezmění a problémy s učením setrvávají, doporučuje se vyšetření. O vyšetření si musí požádat pouze rodiče. Na žádost základních škol se v poradnách nebere zřetel.

Pedagogicko-psychologická poradna na konci vyšetření dá rodičům k dispozici komplexní zprávu, v níž jsou výsledky speciálně-pedagogického vyšetření, výsledky psychologického vyšetření a doporučení pro rodiče a třídní učitele. Je pouze jen na rodičích, jestli dají vyučujícímu nahlédnout do výsledků vyšetření.

Cílem této závěrečné práce je zdokumentovat, jak se na prvním stupni základních škol pracuje s dětmi, kterým byla diagnostikována specifická porucha učení. Je skutečně dbáno doporučení poradny? Pracují na školách učitelé s žáky s poruchou učení s motivem zlepšit jejich dovednosti a schopnosti tak, aby tito nepociťovali pouze jen neúspěch, ale mohli se nechat naopak motivovat častějšími úspěchy? Není jedinou úlevou a výsledkem pro takového žáka jen upravené množství zadané práce?

Chtěla bych zjistit, jakým způsobem jsou využívány individuální programy na základních školách a v jakých případech jsou individuální plány vytvářeny a jak mohou pomoci. Ráda bych se také zaměřila na dodržování doporučení ze strany rodičů. Jaká je v takových případech spolupráce rodičů se školou. Jak probíhá domácí příprava v rodině, není-li domácí příprava podceňována a zodpovědnost přesouvána pouze na základní školu.

Mým cílem je také zjistit, jestli i po vyšetření se mohou rodiče obracet na poradnu s dotazy, a zda spolupráce s poradnou přetrvává i nadále. Zda poradny poskytují péči pro děti se specifickými poruchami učení v dalších letech školní docházky.

Tato předkládaná práce má charakter případové studie. K tématu specifických poruch učení je materiálů a literatury skutečně velké množství. Pro svou práci jsem vybrala pouze zlomek, abych zajistila přehlednost.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Historie poruch učení

Měla bych se zmínit o tom, že obsah této kapitoly bude opřen především o publikaci Matějčka (1988).

Hlubší poznávání specifických poruch učení vyšlo z pera lékařů, kteří byli první, kteří diagnostikovali a snažili se popsat, v souvislostech s nálezy na lidském těle, tyto poruchy.

Počátek specifických poruch učení začíná v afáziích. Níže bude vysvětleno, že afázie jsou poruchy v oblasti řečové, které jsou způsobeny poruchou některých částí mozku.

První zprávy o specifických poruchách učení se nacházejí již ve středověku. Výše zmíněný autor říká, že prvním významným jménem, které se zapsalo do dějin poruch učení je Broca. Jedná se o francouzského neurologa, který objevil v čelním laloku levé mozkové polokoule místo, které řídí motoriku naší řeči. Při poškození tohoto centra člověk ztrácí schopnost artikulace, produkování řeči a vyjadřování se.

Druhým významným jménem je Wernicke, který zjistil, že nedaleko Brocových center jsou další centra, která ovlivňují porozumění řeči. Také na nich závisí forma našeho mluveného projevu. Pokud jsou tato centra poškozena, například následkem nemoci nebo úrazu, jsou tyto poruchy nazývány afázií.

Dalším známým pojmem té doby byla alexie, což byla ztráta schopnosti číst i přesto, že předtím tato schopnost byla běžně využívána. Opět tento stav souvisí s poškozením výše zmíněných center.

Kussmaul se jako první zmínil o pojmu „slovní slepota“, kdy se jednalo o poruchu schopnosti číst po poškození mozku. Tato porucha se vyskytuje i přesto, že se zachovala dobrá inteligence, zrak je v pořádku a dokonce může být i zcela neporušená řeč. Dalším jeho pojmem je „sluchová hluchota“ a to v případě, že je porušena schopnost v oblasti sluchové.

Anglický praktický lékař Morgan popisuje případ svého čtrnáctiletého pacienta. Jeho poruchu pojmenoval „vrozená oční slepota“. Úředník zdravotní služby v Anglii Kerr se zabývá pojednáním o školní hygieně, mimo jiné píše také o dětech trpících slovní slepotou, které umějí počítat, ale v textech píší nesmysly. Hinshelwood se specifickými poruchami zabýval dlouhodobě. Dokonce byl první, který použil výraz dyslexie a ten je v současné době všeobecně

uznáván. Tzv. slovní slepotě věnoval dvě monografie. Na jejich základě bylo konstatováno, že dyslektické poruchy existují a nejsou vůbec výjimečné a zvláštní. Orton se do výzkumů zapsal nejméně výrazněji. V Čechách máme také významná jména. Například docent Karlovy univerzity v oblasti chorob duševních a nervových Heveroch, který jako první v Evropě napsal článek *O jednostranné neschopnosti naučit se číst při znamenité paměti*.

Mohli jsme si všimnout, že tohle téma je spíše školské, teda že se jedná o školskou problematiku, ale velice dlouho bylo řazeno do oblasti medicínské. Než bylo zařazeno do pedagogické oblasti, trvalo dlouho a bylo to obtížné. V Psychiatrické léčebně v Havlíčkově Brodě se objevují první pokusy nápravy dyslexie u dětí zásluhou Langmeiera.

Kučera s touto činností pokračoval v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. Tato léčebna se poté stala ústředním místem pro nápravu dyslexie.

V sedmdesátých letech a na počátku let osmdesátých vznikla Ortonova dyslektická společnost v USA, které se podařilo vybudovat laboratoř na zkoumání dyslektických dětí. Společnost každoročně vydává zprávy, kde popisují novinky v této oblasti.

K této problematice je nutné se dále zmínit o vzniku Mezinárodní akademie, ve které jsou zkoumány specifické poruchy učení. Tato akademie spojuje nejméně významnější vědce z celého světa. Každý jednotlivě má svůj vědecký úkol, který se vztahuje ke specifickým poruchám učení.

Poslední významná jména, o kterých se v této souvislosti zmíním, jsou manželé Tornopolovi, kteří se ve svých publikacích zabývají daným tématem specificky v jednotlivých částech světa. Výsledkem jejich práce je zjištění, že dyslexie je záležitostí celosvětovou. Muchielli dokonce označil dyslexii jako „nemoc století“.

Tento autor píše: „Také Světová zdravotnická organizace v Ženevě svolala v r. 1976 konferenci expertů, jež byla přímo zaměřena k otázkám výuky čtení, vývojové dyslexie a jiných poruch čtení, a to především ve vztahu k rozvojovým zemím.“ (str. 17). Také se zmiňuje o tom, že tehdejší Československo bylo považováno za jednu z modelových zemí.

1.2 Základní pojmy

1.2.1 Vývojové poruchy učení – dyslexie a dysgrafie

Dříve byly všechny specifické poruchy učení (SPU) nazývány dyslexiemi. Jsou charakterizovány jako neschopnost učit se číst, psát, počítat při běžných metodách ve vyučování, i přesto, že má dítě průměrnou inteligenci a sociokulturní možnosti.

Ještě poměrně nedávno byli děti s poruchami učení spojováni s diagnózou lehké mozkové dysfunkce (LMD). Problémy s učením byly připisovány nepozornosti.

Novák, Smutná (1996) píše: „Vývojové poruchy učení jsou skutečně specifickým patopsychologickým jevem (z hlediska psychologa a speciálního pedagoga) mezi normou a patologií, který má své objektivně zjišťované odlišnosti, signalizující pozadí poruchy určitého výkonu.“ (str. 10).

Vývojové poruchy jsou různé. Nejčastěji se projevuje chybování ve čtení, psaní, pravopise. Toto chybování má svůj specifický způsob, podle kterého se rozezná, zda se jedná o poruchu učení, nebo je žák nepozorný a neznalý.

Vývojové poruchy mají své zvláštnosti, například v původu onemocnění, příčinách onemocnění a také v projevech. Poruchy učení vznikají během těhotenství, při porodu nebo brzy po porodu. Svou roli zde hraje také dědičnost. V šedesátých letech 20. století bylo Kučerou (podle Zelinkové, 2009) prokázáno, že příčina poruch učení u zkoumaných dětí je dána z 20 % dědičností. Etiologie je v některých případech nejasná. Většinou se spojuje do souvislosti s lateralizací, špatnou spoluprací pravé a levé hemisféry, nebo například s poruchami vývoje.

Intelektové schopnosti dětí s SPU jsou průměrné až nadprůměrné. Porušené jsou funkce, které potřebujeme pro učení se číst, psát a počítat. Tyto funkce jsou buďto prezenční, kognitivní, motorické. U prezenčních funkcí se jedná o smyslové vnímání, jako je sluch a zrak. U kognitivních funkcí se jedná o poruchy pozornosti, paměti, atd. U funkce motorické se jedná o problémy s motorikou. Hrubá i jemná motorika ruky je narušena.

Specifické poruchy učení se mohou vyskytovat v předškolním věku. V tomto období se může působit prevencí, aby se tyto poruchy nerozvinuly. Nejčastější výskyt poruch učení je na prvním stupni základních škol. Problémy jsou běžně pozorovány již brzy po nástupu do školy. Problémy s učením se projevují také na druhém stupni základní školy. U některých případů se specifická porucha projeví až v tomto věku. Souvisí to s tím, že žáci dokážou svou poruchu kompenzovat svým intelektem. Nemůžeme říci, že se v některém vývojovém období člověka neprojevují.

Mezi tyto poruchy řadíme:

- Dyslexii- problémy se čtením
- Dysgrafií- porucha psaní
- Dysortografií- problém v pravopise
- Dyskalkulii- porucha v matematice
- Dyspraxii- pohybové problémy
- Dysmúzií- porucha v hudebních dovednostech

V této práci jsem se zaměřila převážně na dyslexii a dysortografií, protože tyto poruchy jsou aktuální v mé kasuistice v praktické části diplomové práce, tedy týkají se pozorovaného žáka.

1.2.1.1 Dyslexie

V době, kdy už se o poruchách učení dobře vědělo, stále nebyla jasná terminologie, což vnášelo do celé věci chaos a nejednotnost v jednotlivých zemích. Starší názvy spíše poukazují na to, že jde o poruchy vývojové. Autoři se je snaží oddělit od afázií a od poruch získaných úrazem. Například výše zmínění manželé Tarnopolovi (podle Matějčka, 1988) mají pro dyslexii celkem čtyřicet názvů. Nakonec se ustálil pojem „dyslexie“ nebo „vývojová dyslexie“.

Dyslexie se u dětí projevuje ve školním věku, kdy je na ně působeno vyučovací metodou. Dyslexie je také často spojována s dysortografií, která je poruchou pravopisu a psaní. V mnohých případech nejsou ani rozlišovány, protože se často vyskytují společně.

Dyslektické dítě není schopno rozkládat slova na hlásky, hlásky rozložit na písmena. Dále se jedná o neschopnost rozlišovat slova ve větě, naslouchat mluvené řeči, řeči rozumět a vnímat ji.

Jak už jsem se výše zmínila, trvalo dlouho, než se sjednotila terminologie. Stejný problém je i v definici dyslexie. Uvedu několik dřívějších definic, které uvádí výše zmíněný autor:

Heverochoch nazývá dyslexii jako: „...neschopnost naučit se čísti a psátí při vývoji duševním dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje. Co u jedněch nešťastných lidí vyvolá chorobu, to u jiných ukáže se následkem nedostatečného, a to jednostranně nedostatečného vývoje. Schopnost čísti a psátí nápadně zakrněla u takových lidí proti ostatním jejich schopnostem. ...Pro tu hledati musíme změny v samotném mozku, snad

v samé kůře mozkové. Jedná se pravděpodobně... o roztroušené změny v centrálním ústrojí nervovém. ...Přiraditi bychom ji museli tedy k alexiím.“ (str. 21).

Langmeier, Matějček popisují dyslexii takto: „Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení na dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“ (str. 21).

Rawsonová říká: „Dyslektik je dítě, jehož výslovnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní, a patrně i v dalších přidružených jazykových dovednostech, ať už jednotlivě, nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělání.“ (str. 21). Můžeme si všimnout, že všechny tyto definice se pozastavují nad tím, že úroveň čtení je slabá i přesto, že intelekt je naprosto v pořádku.

Definice dyslexie byla přijata 4. 4. 1968 v Dallasu, kdy se Světová neurologická federace shodla na jejím znění: „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“ (str. 16).

Lundberg (podle Zelinkové, 2009) ve své publikace v roce 1999 uvedl: „Dyslexie je porucha, která postihuje kódování psaného jazyka a vzniká na základě deficitu fonologického systému mluveného jazyka.“ (str. 16).

Mezinárodní dyslektická společnost v roce 1994 uvádí: „Dyslexie je specifická porucha řeči konstitučního původu charakteristická obtížemi v dekódování izolovaných slov často odrážející nízkou úroveň fonologických procesů.“

Tato organizace ve spolupráci s Národním centrem pro poruchy učení vytvořila definici mnohem rozsáhlejší, se kterou dále pracuje mimo jiné i Matějček, jak říká výše zmíněná autorka: „Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážející obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekódování jednotlivých slov se často objevují nečekaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka

a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.“(str. 17). Další definice zmiňované v této publikaci se týkají dyslexie v kombinaci s jinými poruchami učení.

Dyslexie je porucha čtení. Dítě s dyslexií čte pomalu, dělá velké množství chyb a ve většině případů nedokáže rozumět čtenému textu. Písmena vesměs luští, hláskuje nebo se může stát, že čte zbrkle. Často dochází k domýšlení jednotlivých slov. Často jsou diagnostikovány jako dyslektické i děti, které převedou tvar slova do zvukové podoby, avšak nejsou schopny chápat obsah daného slova. Projevuje se také jednotvárností čtení, bez intonace a členění. Není to ovlivněno intelektem, tyto problémy přetrvávají, i když se učí. Žáci s touto poruchou potřebují zvláštní metody výuky, které pomáhají v některých případech více a v některých méně.

Jak už jsem se zmínila, u dyslektiků je typická velká chybovost. Nejčastěji je to u písmen, která jsou si podobná tvarem, jako například b-d-p. Dále to je u písmen, která mají podobnost zvukovou, např. t-d.

Tatáž autorka upozorňuje: „Označení dyslektik, dyslektická třída, dyslektická společnost se sice používá, ale není správné. Jedinec s poruchou je především osobnost, která je jedinečná, neopakovatelná, má řadu pozitivních i negativních charakteristik a pouze jednou z nich je snížená schopnost naučit se číst. V každém dítěti je třeba vidět především osobnost.“(str. 16).

1.2.1.2 Dysortografie

Už v historii bylo při vědeckém zkoumání jasné, že dyslexie není jedinou vývojovou poruchou učení. Například porucha pravopisu a písma. Tato porucha se nazývá dysortografie. Dříve nebyla tato porucha brána na zřetel. Názor byl takový, že každý žák dokáže své problémy s pravopisem překonat důslednou a důkladnou přípravou. Na základě zkušeností vyučujících, ale také i rodičů se ukázalo, že tento názor není pravdivý.

Problémy v pravopisu se vyskytují ve dvou oblastech. Rozpoznáme ji díky velkému počtu specifických dysortografických chyb a je typická obtížným zvládnutím gramatiky a jejím používáním. Diagnostikovat dysortografii není v mnoha případech jednoduché. Musíme rozlišovat děti, které skutečně nemají schopnost gramatiku se naučit a děti, které tomu nevěnují čas. V literatuře je uváděno, že příčiny této poruchy můžeme hledat ve vývoji řeči a jazyka dítěte.

Další nedostatky můžeme spatřovat u procesu automatizace, rychlého vybavování pravidel, pracovní paměti, tedy v kognitivních funkcích.

Matějček (1974) uvádí: „Při psaní se zvukový tvar slova graficky zaznamenává a při čtení se pak tento grafický záznam luští a převádí na tvar zvukový, který je nositelem významu. Je proto celkem pochopitelné, že u dětí, které špatně čtou, se budou častěji vyskytovat obtíže v pravopise než u dětí, které čtou dobře.“(str. 58).

Výše zmíněný autor se poukazuje na to, že dysortografie a její vztah s dyslexií se v různých výzkumných teoriích různil. Jako tzv. základna dyslexie byla brána dysortografie např. ve Francouzské škole. Na základě svých zkoumání tvrdí, že poruchy pravopisu jsou mnohem prohloubenější, jelikož i přesto, že dyslexie se podařila různými metodami zažehnat, dysortografie dále přetrvává.

Monroeová, jak uvádí tentýž autor, která pochází z Ameriky, jim oponuje a naopak tvrdí, že dysortografie vymizí mnohem dříve.

Ani v nahlížení na klinický obraz této vývojové poruchy, se nemohou vědci shodnout. Většina z nich vidí základní problém ve zvukové analýze slov. Důkazem je, že dítě dokáže bez problémů opisovat text, ale pokud je mu text diktován, dělá až nesmyslné chyby. Velmi často tyto děti komolí souhlásky, vynechávají hlásky nebo je přidávají. Nerozlišují di-dy, ti-ty, ni-ny. Jedná se o tzv. dysortografické chyby. Vypadá to, jako by jim v mluvené řeči unikly.

Dalším důvodem dysortografie je například to, že dítě zná dobře všechna písmena. Dokáže je tedy bez problémů opsat, ale při diktátu si nedokáže vybavit, co jaké písmeno znamená.

K této poruše může docházet i v případě, že sluchová analýza i zraková analýza je v pořádku. Závisí to na psychické dynamice, kdy psaní proběhne rychle a dítě si nedovede uvědomit pravopis.

Dokonce příčinou mohou být problémy pohybové, protože pokud má dítě problém vůbec se psaním, nemůžeme očekávat, že se dokáže soustředit na samotné pravopisné chyby.

Děti, které se potýkají s touto poruchou, jsou často řazeny mezi dyslektiky.

1.3 Příčiny specifických poruch učení

Jestliže se mají děti naučit číst, je k tomu nezbytné, aby fungovaly funkce, které jsou k tomu potřebné. Jedná se zejména o zrakové rozlišování tvarů, dále je nutné, aby bylo v pořádku sluchové rozlišování hlásek a slabik, nesmí být problém ve zrakové a sluchové paměti. Dítě by mělo mít také smysl pro rytmus a mělo by zvládat orientaci v čase a prostoru.

U zdravých jsou tyto funkce kompletní. Jejich spolupráce umožňuje dětem naučit se bez potíží číst. Matějček (1988) se v souvislosti s těmito funkcemi zmiňuje o tom, že pokud je vše v pořádku, zapadají do sebe jako ozubená kolečka, ale pokud se jejich vývoj zpomalí nebo jsou narušené, nemůžou do sebe správně zapadat. Tedy i výuka čtení je tím omezena.

Další teorií je, zda dyslexii nemůže ovlivnit metoda výuky čtení. Testovalo se, zda například žáci, kteří se učí metodou globální, netrpí více dyslexií. Samozřejmě tyto výzkumy proběhly i u metody analyticko-syntetické. Vědci ale nepotvrzují, že by při používání jedné z metod bylo zvýšené procento dětí s dyslexií.

Jednou z hlavních příčin špatného čtení je, že děti nerozpoznávají jednotlivá písmena, nebo je zaměňují. Jelikož si je ani nedokážou zapamatovat, je naprosto nemožné, aby z nich skládaly slova a poté celé věty. Příčiny těchto problémů jsou právě výše zmíněné funkce mozku.

Již mezi prvními výzkumy se vyskytly teorie, že příčinnou dyslexie je buďto poškození mozku nebo dědičnost. Zmíněný autor uvádí, že například Hinshelwooda zaujala skutečnost, že v rodinách se vyskytuje více členů s potížemi ve čtení. Byla tady také silná podoba, kdy u dospělých s poruchou mozku (tedy alexií) byly pozorovány podobné problémy. Zelinková (2009) popisuje, že Kučera při svých výzkumech v Dolních Počernicích došel k závěrům, které jsou podrobně rozpracovány Matějčkem v publikaci z roku 1988. Výsledky tohoto výzkumu publikuje také.

Také tato autorka uvádí, Kučera se ve výsledcích výzkumu zmiňuje, že u 50 % zkoumaných dyslektiků je možné předpokládat, že mají drobné poškození mozku. Tato poškození vznikají v prenatálním či perinatálním období. Můžou ovšem v některých případech vznikat i v postnatálním období.

Druhá výzkumná skupina potvrzuje, že dyslexie může mít etiologii hereditární, tedy dědičnou. Jednalo se asi o 20 %.

Další výzkumná skupina vykazovala kombinaci příčin genetických a příčin poškození mozku. Kučera (podle Matějčka, 1988) ji nazval jako hereditálně encefalopatickou. V této skupině bylo dle výzkumu asi 15% zkoumaných dyslektiků. Zbývajících 15% dyslektiků mělo příčinu buďto nejasnou nebo způsobenou neurózou.

Další příčinou dyslexie může být vývojový deficit. Kalifornští psychologové v sedmdesátých letech začali zkoumat, jak zpomalení vývoje ovlivní vývojové poruchy. Je dokázané, že pokud se zpomalí vývoj, ovlivní to funkce mozku, které jsou důležité pro výuku čtení. Zmiňovala jsem se o nich již výše. Jedná se například o zrakové vnímání. Tentýž autor uvádí, že se Satz domnívá, že díky opožděnému vývoji není možné, aby dominovala jedna hemisféra mozku nad druhou. Mluvím o hemisféře levé, která ovlivňuje řeč. Výzkumy poukazují na to, že pokud příčinou je vývojový deficit, u většiny případů je situace nenapravitelná. Také poznamenává: „Toto vývojové opoždění je však svým způsobem zvláštní, „bezvývojové“. Ve velké většině případů nelze totiž předpokládat, že by je dítě prostě časem vyrovnalo. Opoždění má svůj specifický ráz, který ukazuje na specifické příčiny.“(str. 67).

1.4 Diagnostika specifických poruch učení

Z diagnostiky vycházíme při reedukaci specifických poruch učení a je pro ni nezbytná. Jejím cílem je co nejpřesněji zjistit stav dítěte. Je nutné zjistit úroveň dovedností a vědomostí, sociálních vztahů, charakteristiku dítěte.

Dítě je diagnostikováno na specializovaných pracovištích. V běžné nebo specializované třídě může diagnostiku ovlivňovat kolektiv, ale i učitel. Vhodnější je individuální přístup a soukromí, které můžeme umožnit na specializovaných pracovištích. V takových podmínkách dítě dosahuje nejvhodnějších výsledků. Výsledky z pracovišť mají nějaký smysl pouze v případě, že slouží k získání představy, jak pomoci dítěti.

Diagnózu, která by vedla k integraci dítěte, může stanovit pouze pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. V případě, že je dítěti určena diagnóza, řadíme ho mezi hendikepované děti a je přiřazeno do speciálního programu vzdělávání, nebo je možnost zařadit ho do běžné třídy s individuálním vzdělávacím programem. Zelinková (2009) se ve své knize zmiňuje o právních normách při práci dětí s takovou diagnózou.

Jak už jsem výše uváděla, diagnostikování vývojových poruch je náročné. Formulace kritérií pro diagnostiku je velmi složité nejen u nás, ale i v zahraničí. Jak také autorka popisuje, v devadesátých letech 20. století se vytvořilo několik návrhů, jak se domluvit na kritériích diagnózy.

Některé názory se bouří proti takovému rozřazování jednotlivců, ale je jasné, že správná diagnostika je nutná pro další postup v zájmu dítěte. Dále jsou z diagnózy vyvozovány právní důsledky. Kritéria diagnostiky jednotlivých poruch vycházejí z teorie příčin, projevů poruch. Tato kritéria dodržují školský systém, pro který vznikají.

Diagnostikování případu by se nemělo podceňovat. Čím dříve bude dítě diagnostikováno, tím dříve mu může být věnována individuální péče a výkon dítěte se bude zlepšovat.

V současné době počet dětí s diagnostikovanými specifickými poruchami učení a integrací stoupá. V mnoha případech se setkáváme s tím, že se dítě dále nepřipravuje, rodičům stačí potvrzení o tom, že jejich dítě má vývojovou poruchu, aby omluvily nedostatečnou domácí přípravu. Setkáváme se i se situacemi, že si je dítě dobře vědomo, co dělat nemusí, protože má potvrzenou poruchu učení.

Zvětšující se počty žáků s poruchou učení nás vedou k otázce, zda není chyba například ve vedení vyučovacího procesu, nebo zda kritéria pro diagnostiku jsou správně formulována. V praxi se můžeme setkat s jedincem, který má poruchu učení diagnostikovanou okamžitě. Ale také se setkáváme s případy, kdy se o poruchu nejedná, ale jde o například nezralost, nesprávné vedení vyučování, časté nemoci, špatné výchovné vedení. Pokud dítě není správně vedeno, není vyloučeno, že to vyústí v poruchu. Nemůžeme ale také vyloučit kombinaci poruchy učení a například špatné rodinné situace. Metodický pokyn č. j. 13 711/2001-24 neseznamuje s diagnostickými kritérii, ale můžeme v něm najít požadavky na pedagogicko-psychologické vyšetření.

Tatáž autorka doporučuje: „Další kroky, které přispějí k odlišení dyslektiků od čtenářů slabých z jiných důvodů:

- Věnovat více pozornosti předškolnímu věku. Celá řada výzkumů ukazuje, že čím dříve je zahájena cílená intervence, tím jsou lepší výsledky a také nižší finanční náklady pro stát nebo rodiče.
- Pracovat s dítětem podle individuálního podpůrného programu před vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně.

- Věnovat dítěti individuální péči dříve, než je posláno na vyšetření. V souladu s novým Metodickým pokynem vypracovat individuální podpurný plán.
- Tolerovat žáky, kteří potřebují delší dobu k osvojení a automatizaci učiva. Jestliže žák v 2. ročníku nezvládá délku samohlásek, pak příčinou může být pouze nedostatečná automatizace jevu, ne porucha.
- I dítě výchovně zanedbané, dítě s rozumovými schopnostmi na hranicích mentální retardace může mít obtíže ve čtení. Přístup k nim je jiný a nelze na ně vztahovat postupy platné pro jedince s dyslexií.“(str. 52).

Mezi jedno z kritérií patří kritérium diskrepační. Toto kritérium se zabývá vztahem mezi IQ (tedy inteligenčním kvocientem) a stupněm čtení. V Česku je od začátku diagnostikování rozdíl mezi těmito kvocienty 20-25 bodů. Mělo to samozřejmě i svá negativa, a to zaměření se pouze na tyto kvocienty a pomíjení dalších faktorů. V takových případech mohlo být poškozeno mnoho zkoumaných jedinců.

1.4.1 Diagnostika v 1. třídě základní školy

Vyučující provádí diagnostiku dítěte ve třídě. Zaměřuje se na vědomosti, dovednost a psychické funkce. Tyto funkce mají vliv na míru vědomostí.

Zelinková (2009) upozorňuje: „ Při podezření na nějakou ze specifických poruch učení se učitel zaměřuje na následující oblasti:

- Úroveň čtení: rychlost- chyby- porozumění- chování při čtení.
- Psaní- rukopis: držení psacího náčiní- vybavování tvarů písmen- tvary písmen- čitelnost- úprava.
- Psaní- pravopis: jakých chyb se dopouští nejvíce, kdy.
- Počítání: neorientuje se na číselné ose- nechápe pojem číslo- zaměňuje matematické operace- zvládá učivo přibližně na úrovni... ročníku.
- Soustředění: soustředí se dobře- výkyvy v soustředění (kdy)- soustředí se velmi obtížně.
- Sluchové vnímání: dělí slova na slabiky- poznává první hlásky ve slově- rozkládá slova na hlásky- rozlišuje slabiky atd.

- Zrakové vnímání: bez obtíží- projevují se obtížně (rozlišování figur, reverzní figury atd.)
- Řeč: malá slovní zásoba- obtížně hledá vhodné výrazy-specifické poruchy řeči.
- Reprodukce rytmu: zvládá- menší obtíže- nezvládá.
- Orientace v prostoru: bez nápadností- zvládá- menší obtíže- zvládá s obtížemi.
- Určování pravé a levé strany: zvládá- zvládá s obtížemi- nezvládá.
- Nápadnosti v chování (jaké).
- Postavení dítěte v kolektivu: oblíbený- celkem oblíbený- neoblíbený, stojí mimo kolektiv.
- Rodinné prostředí, způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině.“(str. 57)

Nejen výše uvedené oblasti jsou při diagnostikování důležité, ale také vyučující musí brát zřetel na rozumové možnosti daného žáka.

Vyučující může využít svých znalostí a ještě před vyšetřením dítěte na specializovaném pracovišti, může zkoušet metody, které jsou doporučovány pro práci s dětmi s poruchou.

První třída je zlomovým obdobím při vývoji osobnosti dítěte. V této době se vytváří vztah ke škole a učení. Učitelé jsou v současnosti informováni o vývojových poruchách učení. Není však vhodné, aby se zaměřili na diagnostiku již v prvním pololetí prvního ročníku. V tomto čase se nedoporučuje ani návštěva pedagogicko-psychologické poradny. Bylo by to kontraproduktivní a rodiče by to zbytečně znervózňovalo. Vhodnější je hledat a doporučovat vhodné a efektivní řešení. Úkolem pro učitele je najít způsob, jak dopomoci k dozrání funkce, která není ještě zcela vyvinuta.

Jak už jsem se zmiňovala, není možné, aby učitel při neúspěšném čtení usuzoval, že se hned jedná o poruchu. Učitel by měl na žáka nahlížet komplexně. Měl by se zaměřit na jeho osobnost, postavení v kolektivu a vztah k učení.

V prvním ročníku se porucha čtení projevuje například tím, že dítě má se čtením mnohem větší problémy ve srovnání s jinými předměty. Dítě si není schopno zapamatovat nové písmeno, neustále je plete. Setkáváme se také s tím, že žák si domýšlí části textu. Velice pomalé tempo má při slabikování. Problém se vyskytuje i při skládání slabik. Díky své špatné pozornosti a problémům ve čtení není schopný sledovat, kde čtou jeho spolužáci. Setkáváme se také s tzv. dvojím čtením. To spočívá v tom, že dítě si nejprve řekne písmeno potichu, jakoby si ho

předpřipraví a poté ho teprve přečte hlasitě. U dětí s dyslexií se dvojitě čtení zachovává i ve vyšších ročnících.

U psaní se nejčastěji setkáváme s křečovitým a špatným držením pera. Dítě na pero tlačí a nedokáže dělat plynulé pohyby. Je typická záměna tvarů písmen, dítě si tvary špatně pamatuje. Písmo je dosti nečitelné, kostrbaté. Dítě nedokáže udržet velikost písma, takže každé písmeno je jinak velké. Pokud učitel diktuje, dítě napíše pouze to, co je v řeči výrazné a to, co si již zapamatoval.

Stejná autorka se ve své publikaci zabývá také problémy v matematice, které může učitel pozorovat od prvního ročníku.

Při poruchách učení mají děti také těžkosti s pozorností. Jsou často velmi neklidné a nesoustředěné.

Velmi malou úroveň má u takových dětí vnímání zrakové a sluchové. Při mluveném projevu je patrná malá slovní zásoba. Dítě se nedokáže správně vyjádřit. Potíže má se zopakováním rytmu a s jeho vnímáním. Nedokáže se správně orientovat v prostoru, má problémy s určováním pravé a levé strany. V mnohých případech nás může zarážet zvláštní chování, kdy dítě na sebe poutá pozornost, aby odvrátilo pozornost od svojí poruchy. U dítěte se výše uvedené těžkosti objevují v různých kombinacích. Pokud se tyto obtíže objevují ve značné míře, předpokládáme, že jde o poruchu učení. V takovém případě je nezbytné, aby dítě prošlo odborným vyšetřením, ze kterého vzejdou doporučené postupy nápravy.

V praxi se setkáváme s tím, že ne všechny obtíže ve čtení nebo psaní znamenají poruchu učení. V mnohých případech to může být signál nesprávného vedení vyučování. Učitel by se měl věnovat individuálním potřebám dítěte, a pokud se tak neděje, na výsledcích dítěte se to projeví. Inizan a Bartout (podle Zelinkové, 2009) jsou autory škály pro hodnocení dovedností číst a psát v první třídě. Tato škála umožňuje najít slabá a silná místa ve čtení, ale zaměřuje se i na diagnostiku výkonů učitele při práci s žáky prvního ročníku. Pro naši potřebu v českém jazyce uzpůsobila tuto škálu Lazarová. Jedenáct úkolů škály hodnocení popisuje ve své publikaci Zelinková (2009).

1.4.2 Diagnostika na specializovaných pracovištích

V současné době se do odborných pracovišť pro specifické poruchy učení řadí pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Při vyšetření, kterým je dítě diagnostikováno, musí být psycholog a speciální pedagog. Je také možnost, že u tohoto vyšetření bude odborně vyškolený pedagog, dále zde musí být sociální pracovníce, může zde být i odborný lékař. Odborné pracoviště si nechává vypracovat zprávu od školy, tzv. sdělení školy, kterou dítě navštěvuje, a při diagnostikování se k této zprávě také přihlíží. Je to velmi podstatná pomůcka při vyšetření, nahrazuje rozhovor s vyučujícím a nahrazuje pozorování žáků v běžné třídě. Smutná, Novák (1996) píše: „Sdělení školy zajišťuje minimální poznatky o žáku při plném respektování možnosti spontánního a často i výstižného vyjádření učitele, které se týká skutečností podstatných, na něž dosud nebyl dotazován.“(str. 41).

Podnět pro vyšetření vychází většinou ze strany učitele, od rodičů to vychází jen zřídka. Jedná se většinou o případy, kdy rodič v odborné literatuře najde typické příznaky dyslexie a pozoruje je na svém dítěti. Může dojít i ke konfliktům, kdy učitel má na výsledky žáka jiný názor než rodiče. Může vidět problém v nízkém nadání nebo špatné výchově a rodič zase ve špatném vedení vyučovacího procesu.

Diagnostikování poruch můžeme tedy rozfázovat do tří základních částí. V první části je nutné zjistit, zda se skutečně jedná o dyslexii. V druhé fázi se zjišťuje, jak daná porucha vznikla, zda se jedná o záležitost genetickou, nebo je na vině mírné poškození mozku. Zjišťuje se, zda je problém ve funkci levé hemisféry nebo pravé. V této fázi musí odborníci prověřit, jaké chyby ve čtení a v pravopise dítě dělá a jaký to má význam. Ve třetí fázi je nutné prověřit všechny předpoklady a okolnosti, které budou důležité pro reedukaci případu. Matějček (1988) upřesňuje: „Znamená to získat informace o jeho osobnosti, zájmech a postojích, o jeho rodinném zázemí a možnostech spolupráce s rodinou, ale také o dostupnosti a možnostech nápravné pomoci.“(str. 120)

Tentýž autor se ve své knize zmiňuje o tom, že před samotným vyšetřením by měl proběhnout rozhovor s rodiči. Z rozhovoru musejí vzejít informace, které není možné získat jinak. Nejprve otázky při rodinné anamnéze směřují k možnosti dědičnosti. Zjišťuje se, zda se mezi příbuznými nenachází někdo s problémy se čtením nebo v pravopise. Odborník se také dotazuje na výskyt osob s poruchami řeči, nebo kdo v rodině je levákem.

Dále je nutné zjistit zdravotní stav. Netýká se pouze doby po porodu, ale i nápadnosti v průběhu těhotenství, problémy v průběhu porodu. Této části vyšetření je věnována zvláštní pozornost, protože může poukázat na to, zda se nejedná o časné poškození mozku.

Další otázky směřujeme na vývoj pohybu, řeči a společenských návyků. Důležité jsou informace o povaze dítěte, o tom, jak vychází dítě se členy rodiny, s dětmi ve škole a jak respektuje autority ve škole.

V této části vyšetření se také speciální pedagog zajímá o způsoby výchovy. Poslední, o co se zajímá v této části, jsou problémy, kvůli kterým do poradny přišel.

Samotné vyšetření dítěte má také pevnou strukturu. Začíná se samotným rozhovorem s dítětem. Tento rozhovor napomáhá k navození atmosféry, dítě většinou chodí do poradny s vědomím, proč tam jde a je z celé situace nervózní. Celé vyšetření by mělo být osobní. I to, jak rozhovor probíhá a jak se dítě chová, napoví mnohé.

Může se stát, že dítě má s komunikací problém a je samotným rozhovorem stresováno. Díky tomu se nemusí podařit rozhovor rozvinout. Pro uvolnění atmosféry můžeme dítě nechat například kreslit. Tato činnost by ale měla být taky přínosná pro stanovení diagnózy. Matějček (1988) se zmiňuje například o postavě pána podle Goodenoughové nebo testech podle Termana a Merrillové.

Dále se v poradně pokračuje vyšetřením čtení. Speciální pedagog se při vyšetření zabývá rychlostí čtení, správnost čtení, technika a porozumění textu. Používány jsou ustálené texty. Každý z testů má odlišnou úroveň. U vyšetření je pouze jedno dítě. Odborník si zaznamenává výsledky čtení na záznamový arch. Zelinková (2009) popisuje. „Dítě čte tři minuty, zaznamenáváme počet slov přečtených v každé minutě a odpočítáme počet slov přečtených chybně. Počet přečtených slov v první minutě vyjádříme čtenářským kvocientem. Rychlost 60-70 slov za minutu označujeme jako sociálně únosné čtení.“(str. 63). Dále říká, že při takové rychlosti si dítě bez problémů osvojí nové vědomosti. Také říká, že takovou rychlost zvládají děti na konci 2. ročníku.

Při vyšetření čtení se nezaznamenává jen počet chyb, ale také jejich kvalitu a postup při čtení. Tyto poznatky jsou důležité pro následnou reedukaci. O poruše čtení mluvíme tehdy, pokud dítě má při čtení 6-10% slov chybně. Podrobnější informace o průběhu vyšetření najdeme v publikaci Dyslexie (Matějček, 1988).

Další součástí vyšetření je vyšetření psaní. Zde je brán zřetel na stránku grafickou, pravopisnou a obsahovou. U písemného projevu hodnotíme například, jak dítě u psaní sedí, jak drží pero, jaké zvládá pracovní tempo, velikost písmen, tvary jednotlivých písmen a hlavně plynulost pohybů při psaní. Zajímáme se o úpravu na ploše a za jak dlouho si žák vybaví, jak dané písmo vypadá. Za účelem diagnostikování problému se používá opis, který poukazuje na osvojení si tvaru písmen. Dále se používá přepis, diktát, volné slohové téma. V diktátu je zjišťována kombinace jednotlivých dovedností.

Od slohového cvičení je očekáváno, že se ukáže, jak se dokáže žák vyjadřovat písemnou formou. Ovšem i ve slohové práci je sledována grafická stránka a pravopis. Zelinková (2009) se zmiňuje o tom, že musíme porovnávat výsledky ze školy a odborného pracoviště. Musíme při vyšetření respektovat osnovy. Pokud pravopisný jev není dostatečně probrán, nemůžeme mluvit o poruše. Také pokud chyby vznikly na základě nepozornosti, také nemůžeme mluvit o dysortografii.

Pokud se v psaném textu vyskytuje vysoké množství specifických dysortografických chyb, je hledán původ ve sluchové percepci jedince. Pokud se ale prokáže, že příčinou není sluchová percepce, hledá se původ v problémech s grafomotorikou, připisuje se to pomalému pracovnímu tempu, nebo jak už jsem se zmiňovala, dítě si nedokáže vybavit jednotlivé tvary písmen. Problém je také, pokud dítě nezvládne po sobě zkontrolovat text. Jeho tempo je při zpětném čtení pomalé a nedokáže v něm najít chyby. Jako další příčina je uváděna také špatná soustředěnost a dosud stoprocentně neosvojené tvary písmen. Na základě zjištění původu problémů, je volena vhodná nápravná činnost.

Vyšetření pokračuje zjišťováním úrovně sluchového vnímání. V literatuře se uvádí, že ve věku do šesti let je vhodné použít Moseleyův test. V tomto testu dítě hledá, zda vyslovená hláska je obsažená v daném slově. Zelinková (2009) říká, že u dětí od pěti let se dá použít metoda hledání stejných dvojic slov. Použití je možné i u dětí staršího věku. Dále ve své knize zmiňuje o poznávání první nebo poslední hlásky slova, o zkoušce sluchové analýzy a o zkoušce sluchové syntézy.

Pro jistění nedostatků ve zrakovém vnímání je používán Edfeldtův test. Tento test je vhodný nejen pro žáky předškolního věku, ale i děti mladšího školního věku. Tento test je využíván především u diagnostikování dyslexie. Pracuje na základě rozdílů v obrazcích, které se liší v rovině horizontální nebo vertikální. Dítě má usoudit, zda je v obrazcích rozdíl, či nikoliv. Další

test, který připomenu, je test Frostigové. S jeho pomocí je zjišťována hladina vizuo- motorické koordinace.

V průběhu vyšetření dále zjišťujeme míru pravolevé orientace a orientace v prostoru. O jednotlivých zkouškách k danému tématu se dočteme v literatuře. Tyto zkoušky vytvořil Žlab. (podle Nováka, 1997).

Důležitou součástí celé diagnostiky je vyšetření řeči. V průběhu celého vyšetření v poradně hodnotíme mluvený projev dítěte. Hodnotíme jeho schopnost vyjadřování, rozvinutost slovní zásoby atd. Pokud speciální pedagog dojde k názoru, že je nutné podrobnější vyšetření, je používán převážně Heidelberský test řečového vývoje, jako uvádí Zelinková (2009).

Tatáž autorka uvádí, že speciálně-pedagogické vyšetření je také zaměřeno na vyšetření matematických schopností, pokud je to nezbytné, tak na vyšetření motoriky a rovnováhy.

Při psychologickém vyšetření se psycholog zabývá zjišťováním úrovně inteligence. Je to nutné pro zjištění, zda problémy ve škole nejsou zapříčiněny intelektem žáka. Na základě vyšetření psycholog vystaví doporučení pro další vyšetření, které přesněji určí, o které vývojové poruchy se jedná. I v případě, že nejde o poruchu, může se z vyšetření inteligence verbální i neverbální zjistit, jak by se nadále mělo s dítětem pracovat, abychom mu usnadnili učení.

Pro toto vyšetření se nejčastěji volí Wechslerův test. Smutná, Novák (1996) vysvětlují: „Wechslerův test jsme zvolili proto, že ve věku od 6 do 13 roků nejlépe diferencuje jednotlivé schopnosti, mimo paměti měří všechny závažné složky inteligence verbální i neverbální.“(str. 44) Tito autoři také potvrzují, že můžeme k vyšetření použít i test Terman - Merrillové. V tomto testu je kladen větší důraz na logické funkce, můžeme neúplně otestovat logickou paměť. Naopak u Wechslerova testu lépe poznáme, zda se nejedná o dysfunkci centrální nervové soustavy, například problémy v motorice.

1.5 Reedukace specifických poruch učení

Jucovičová, Žáčková (2008) vysvětlují: „ Reedukace ve své podstatě znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Náprava poruch učení má své pevné zásady. Tímto pojmem označujeme soubory speciálně pedagogických postupů- metod práce, zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí.“(str. 27).

Nápravný proces, jak je výše řečeno, zajišťuje postupné vylepšování problematických funkcí, které jsou nezbytné pro osvojení si čtení, psaní, počítání. Nutno však podotknout, že při tomto procesu se začnou objevovat nedostatky v rozumových funkcích, které jsme do té doby nemohli zaznamenat. Tuto skutečnost poznamenává Kučera (podle Matějčka, 1995), primář psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích, o které jsem se zmínila výše. Tento proces dopomáhá ke kompenzaci problémů vyplývajících z poruch učení. Spoustu lidí reedukační proces zaměňují s doučováním, ale není to tak. Při nápravě používáme vhodné metody, které umožní zmírňovat a napravovat problémy se čtením, psaním, počítáním. V žádném případě nenahrazuje vyučování, pouze mu napomáhá.

Aby byla reedukace specifických poruch učení smysluplná, je nutné zjistit pravou příčinu poruchy, musí být porucha správně diagnostikována a musí být zjištěna úroveň poruchy. Jucovičová, Žáčková (2008) ve své publikaci uvádějí, že musí být při specializovaných vyšetřeních zjištěno poškození percepčně- motorických funkcí a v neposlední řadě i projevy poruch učení. Pro úspěšnost nápravy je nezbytné zjištění úrovně rozumových schopností.

Nutností je upravovat reedukaci konkrétnímu případu. Není možné zvolit jeden způsob reedukace pro všechny děti. Většinou u pedagogů dochází k tomu, že volí pro všechny již osvědčenou metodu výuk například čtení, která je ještě stavěna na základě osnov a neuvědomují si, že ne každému tento způsob vyhovuje. Měli bychom vycházet z toho, pokud je důvod vzniku poruchy učení u různých jedinců různý, že nemůžeme logicky používat u těchto jedinců stejnou metodu nápravy. Matějček (1995) říká: „ Pracovní plán, který vychází z diagnostického rozboru případu, nemůže ještě dokonale přizpůsoben individualitě dítěte, ale má odpovídat alespoň typu poruchy a jejímu klinickému obrazu. Jiný postup budeme volit u dítěte, kde podkladem poruchy jsou mechanismy genetické, a jiný tam, kde je zřejmá spojitost s drobným poškozením mozku a jeho následnou dysfunkcí.“(str. 176). Měla bych také poznamenat, že ne všechny metody jsou vhodné pro děti v České republice. Když uvedu příklad jedné z metod, která se nedá v plném rozsahu v Česku použít, tak je to metoda obtahování. Je smysluplnější převážně v angličtině, protože v českém jazyce se slova skloňují a časují, a to dyslektika při této metodě máte. Více se o této metodě zmiňuje výše uvedený autor.

Celý nápravný proces tedy vychází z výsledné zprávy speciálně-pedagogických pracovišť, které obsahuje výše uvedené informace a také doporučení k procesu nápravy, doporučení hodnocení a doporučení vhodných reedukačních metod. Příjemné prostředí není nutné pouze během vyšetření na specializovaných pracovištích, ale i nápravný proces by měl probíhat v příjemných podmínkách. Příjemnou atmosféru léčby navodíme především tak, že seznámíme

vyučujícího, rodiče, ale i spolužáky s poruchou, která se u dítěte vyskytla. Měli bychom důrazně vysvětlit, že problémy s učením, které jedinec má, neznamenají, že je hloupý, nebo že nemá zájem o práci a přípravu odbývá. Problém bychom mohli vysvětlit jako jakousi překážku v organismu, která má ale své řešení, a pokud mu bude podána pomocná ruka a společně budeme na nápravě spolupracovat, dokážeme ji překonat. Měli bychom tímto vysvětlením předejít posměškům ze strany spolužáků. Neinformovanost vyučujícího by vedla k demotivaci jedince, jelikož by se setkával s častým neúspěchem. Ve spoustě případů je obtíž i s reakcí rodiny. Domnívají se, že někde udělali chybu, nemohou se smířit s problémem dítěte a to vede k agresivním výbuchům, které jedinci k psychické pohodě nepomáhají.

Souhrnnost je při reedukaci poruchy nezbytná, stejně tak, jako počáteční motivace a vyvolání zájmu. Během celé reedukace je nezbytné zájem dítěte udržet. Toho docílíme hlavně tím, že proces zahájíme vždy učivem, které dítě bez obtíží zvládá, a nároky postupně zvyšujeme. Pokud se dítě setká hned na úvod s úspěchem, bude se těšit na další práci. Kdyby tomu bylo naopak, byl by z každého setkání nervózní a práce by byla demotivující. Dítě je po úspěšně splněném úkolu výrazně chváleno, odměňováno. Motivaci můžeme zajistit také například získáváním rekordů, soutěží se sebou samým Matějček (1995). Udržení počáteční motivace není důležité pouze u jedinců s poruchou učení, ale také u všech členů, kteří se do nápravného procesu zapojili a to hlavně u rodičů. Pokud totiž okamžitě není vidět výrazné zlepšení, rodiče stagnují a vracejí se do počátečního stádia, které je pro ně mnohem méně náročné. Je nutné hned na začátku vysvětlit, jak je celý proces složitý a výsledky se nedostaví okamžitě. Je tedy nezbytné mít trpělivost a pravidelnou přípravu dítěte nepodceňovat. Je také doporučováno začínat nápravou percepčně- motorických funkcí. Jedná se o cvičení, která děti baví a nejsou pro ně náročná, protože jsou hravá. Přesto jsou tato cvičení podstatná, protože tyto funkce mohou být důvodem poruchy učení. Jucovičová, Žáčková (2008) doporučují. „Při reedukaci percepčních funkcí postupujeme- pokud jsou obtíže výrazné- od manipulace s konkrétními předměty k manipulaci s jejich zobrazením (od obrázků konkrétních předmětů až k abstraktním obrazcům- např. geometrické tvary, tvary připomínající písmena, vlastní jména).“ (str. 29).

Pro snazší zapamatování si učeného se při nápravě poruch používají metody, ve kterých je velmi časté použití smyslových orgánů. To je ještě kombinováno s pohybem jedince a pracuje se v určitém rytmu. Celé to napomáhá k snadnému uchování v paměti. Dítě si vše důkladně uloží ve své paměti a snadněji se nu informace znovu vybaví.

Při nápravě poruch učení by měli spolupracovat nejen rodiče, ale i učitelé, kteří by měli být informováni o aktuálně zvládnuté úrovni a tu by měli dodržovat. Dalším bodem pevné struktury

celého procesu je výběr vhodné metody. Následující bod struktury pojmenovává Matějček (1995) ve své knize jako: „Náprava dyslexie je chronickým diagnosticko-terapeutickým pokusem.“(str. 178). Také hovoří o tom, že je nezbytné předpovídat budoucnost léčby realisticky. Je to důležitý moment, který by dokázal nabourat veškerou důvěru mezi terapeutem a dítětem, ale také mezi terapeutem a rodiči. Nemůžeme nikdy zaručit, že dojde ke kompletní nápravě jedince, ale při dnešních vědeckých poznatcích, můžeme slíbit výrazné zlepšení. Posledním a neméně důležitým bodem struktury reedukace je bezpečná životní cesta dítěte s konkrétní poruchou. I přesto, že se problémy dítěte vylepšily nebo dokonce napravily, nemůžeme ho nadále nechat bez podpory, protože navrácení do běžného života, ať už je to běžná třída nebo práce, mohou způsobit novou psychickou újmu. Jedinec může znovu spadnout na dno ve svých výsledcích. Proto je skutečně nezbytné, aby terapeut nadále zajistil přechod do běžného prostředí. Byl jeho oporou. Měl by informovat ty, kteří s ním budou dále pracovat.

Vedou se také spory o tom, zda je lepší pracovat s jedincem o samotě, nebo pracovat se skupinkou dyslektiků najednou. Je jasné, že výhodnější je pracovat pouze s jedincem, kterému se tak můžeme věnovat komplexněji. Pokud nás například finanční situace donutí pracovat skupinově, velikost skupiny nesmí přesahovat pět dětí. Pokud se jedná o nápravnou skupinu větší, celý proces pozbývá smyslu.

Je jasné, že každá ze specifických poruch učení má svůj reedukační proces. Například informace o reedukaci percepčně- kognitivních funkcí, kterou ve své práci neuvádím, můžeme najít u Jucovičové, Žáčkové (2008)

Ve své práci budu podrobněji rozebírat reedukaci dyslexie a dysortografie.

1.5.1 Reedukace dyslexie

Významnou osobností v oblasti nápravy dyslexie byl Bakker (podle Matějčka, 1995). Ve svých výzkumech rozlišoval dva typy dyslexie a to typ pravohemisférový a levohemisférový (P- dyslexie, L- dyslexie). Matějček (1995) říká ve své knize, že Bakker se domníval, jestliže budeme u P- dyslektiků stimulovat levou mozkovou hemisféru a u L- dyslektiků naopak, můžeme se dostat do vyvážené roviny, anebo rozdíl mezi hemisférami snížíme. Tato skutečnost pomůže překonat problémy ve čtení.

Na úvod celého nápravného procesu se zabýváme rozvojem percepčně motorických funkcí, řeči a všech potřebných funkcí při výuce čtení. Zelinková (2009) se zmiňuje o tom, že samotné čtení člověk provádí ve dvou sférách. První je tzv. dekódování a druhá je porozumění textu. Tyto sféry jsou na sobě závislé a jedna má vliv na druhou. Pokud dítě nemá zvládnuté tvary písmen, názvy písmen, má problémy spojování písmen ve slova, nemůžeme očekávat, že bude rozumět textu, který s takovými obtížemi čte.

Teď se zaměříme na jednotlivé sféry procesu čtení. Také tato autorka uvádí: „ Proces dekódování znamená zrakovou identifikaci tvarů písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem (písmeno- hláska), zrakoprostorové uspořádání tvarů (vzájemná poloha písmen), spojení zvuků ve správném pořadí (hlásková syntéza). Po dekódování následuje spojení obrazu slova s odpovídajícím významem.“(str. 79). Abychom zlepšili zrakoprostorovou identifikaci písmen, nejvhodnější je zapojit hmat dítěte. Ve Francii je využíváno melodií k jednotlivým písmenům. Aby proces čtení probíhal bez problémů, musí být bezpečně zvládnutý proces pojení hláska- písmeno. Pokud je zjištěno, že jedinec při čtení písmena například plete, nebo ho neumí rozluštit, je jasné, že je špatně upevněno spojení hláska- písmeno. Při upevňování tohoto spojení používáme řeč, sluch, hmat, zrak, ale také kinestetické vnímání, jak říká Zelinková (2009). Při nápravném procesu je nutné tyto smysly zapojit. Dítě tedy musí písmeno vnímat zrakem, mělo by si ho také ohmatat. Také by mělo nahlas a výrazně vyslovovat konkrétní hlásku. Je doporučováno například tvary písmen modelovat z drátů, plastelíny, trhat je z papíru, kreslit je do písku a podobně. Terapeut je může mít také vyrobené z polystyrenu nebo látky, jedinec je musí rozeznávat podle hmatu a poté vysloví hlásku, doporučuje výše zmíněná autorka. Jucovičová, Žáčková (2008) také doporučují metody k lepšímu zvládnutí písmen. Mluví například o obrázkové abecedě, karty nebo kostky s jednotlivými písmeny. Kreslení a obtahování písmen, modelování a dokreslování písmen, vytváření obrázků z písmen a další aktivní metody ke kvalitnímu zvládnutí dekódování.

Při nápravě specifických poruch učení se můžeme setkat s různými těžkostmi. Největší je zaměňování písmen, která mají podobný tvar. Důvody mohou být různé, buď může být špatně vyvinutá zrková nebo sluchová percepce, nebo nedostatečné zvládnutí spojení hláska- písmeno.

Také se může jednat o poškození procesu automatizace. Pokud jedinec zaměňuje písmena, je nutné při nápravném procesu cvičit zrakovou percepce. Nejčastěji jsou zaměňována písmena b-d-p. Pokud tento problém u dítěte zjistíme, máme možnost několika nápravných cvičení. Budeme spojovat písmeno s obrázkem, budeme ho využívat v citoslovcích. Je tady možnost vytvarování písmene např. z plastelíny, drátu atd. Zelinková (2009) uvádí, že terapeut může zadat úkol

vyhledávání daného písmene v textu a podržení slov začínajících na ono písmeno atd. I k tomuto problému doporučuje Jucovičová, Žáčková (2008) metody nácviku. Například naznačení písmene vlastním tělem.

Další těžkostí, se kterou se můžeme při nápravě setkat, je zaměňování písmen zvukově podobných. V takovém případě musíme ověřit, jestli je schopen je rozlišit za pomoci sluchu, a jestli je jeho výslovnost správná. Znovu se musím zmínit o tom, že pokud není zvládnuto spojení hláska- písmeno, může se při zaměňování jednat o náhodu.

Při procesu dekodování musí být zvládnuto spojování písmen do slabik. Pokud je při vyučování čtení používána analyticko- syntetická metoda, je slabika nejdůležitější prvek. Při čtení jde nejprve o slabikování dělené a poté se mění na plynulé slabikování, jak uvádí Zelinková (2009). Pokud vyučující nenechá dítě stoprocentně osvojit si slabiky, pod tlakem je nuceno číst plynule, dochází k tzv. dvojímu čtení. Je to podstatná chyba, ke které by nemělo při práci s dyslektiky docházet. Dvojího čtení se dyslektické dítě jen těžko zbavuje. Má-li pak přečíst složitější slovo, stává se to nesplnitelným úkolem. Zmíněná autorka uvádí ve své knize pomůcky pro nápravu špatného zvládnutí spojování písmen do slabik a to:

1. Slabiky od nakladatelství DYS z roku 1999.
2. Počítačové programy společnosti GeMiS.

Jucovičová, Žáčková (2008) doporučují pracovat se samohláskou a, kterou kombinujeme s různými souhláskami. Při větších problémech doporučuje využívání kostek s písmeny, navlékání korálek s písmeny, používání pohybů, doporučuje dyslektické okénko nebo tzv. postřehování.

Když se začne zvyšovat obtížnost hláskového uspořádání, je nezbytné, aby dítě nejen krkolomně přeslabikovalo text, ale zvládlo ho v celku. K bezproblémovému zvládnutí můžeme používat různé počítačové programy, čteme z karet, jsou využívány tabulky. K zvládnutí této fáze výuky čtení je využíván dril, kdy se daná slova zautomatizují, je využívána sluchová percepce. Pro dyslektiky je automatizace problematická. Dril by neměl trvat déle než 10 minut. Při nácviku bychom měli postupovat od méně náročného po složitější. Zelinková (2009) píše o nácviku slov vzniklých ze třech písmen, poté doporučuje používat dvouslabičná slova s otevřenými slabikami, poté dvouslabičná slova s uzavřenou slabikou. Další fází je podle Zelinkové (2009) čtení slov s více slabikami a na závěr slova se souhláskovými shluky.

Jucovičová, Žáčková (2008) ještě zmiňují výhodnost používání domina, pexesa, čtenářské tabulky, vyznačování obloučků a další. Také se v této publikaci zabývá podrobněji metodou práce s okýnkem. Jak už bylo řečeno, je to metoda, kterou navrhly samy dyslektické děti, jak uvádí Matějček (1995).

Poslední fází dekodovacího procesu je čtení vět a textu. Znovu je mnohem výhodnější začínat čtením jednoduchých vět. Po přečtení věty je dítě hned dotazováno na její obsah. Po zvládnutí můžeme přejít na čtení souvislého textu. Při nápravném procesu můžeme využít i opakování čteného textu. Nemělo by se ale opakovat tak dlouho, aby ho dítě neodfíkávalo z paměti. Můžeme také využít stejná slova z textu a vytvořit text jiný. Ani to není problém. Zelinková (2009) doporučuje cvičné sešity, Čtení mě baví I. a II., kde jsou texty také několikrát opakovány a jedinec po přečtení plní úkoly. Aby dítě nebylo demotivováno, je důležité volit vhodnou obtížnost textu. Pokud bude text složitý, dyslektické dítě to stojí spoustu sil.

Proces dekodování je nástrojem k porozumění textu. Stejná autorka říká: „ Porozumění textu je psycholingvistická činnost. Dochází při ní ke spojení mezi prvky textu navzájem, mezi prvky textu, vědomostmi žáka a vnějším světem.“(str. 83). Jak je z výše uvedeného textu patrné, je důležité, jaké nabylo dítě do té doby vědomosti. Jak už jsem říkala, porozumění textu je závislé na tom, jak dítě dokáže dekodovat text. Při trénování je nezbytné nejprve si několikrát přečíst slova, která by mohla činit potíže, potom je dobré číst text po jednotlivých částech, kdy si společně řekneme, co jsme se z této části dozvěděli. Úprava textu je také podstatná. Text by měl být členěn do více odstavců. Terapeut si může ještě před zahájením čtení o článku s dítětem povídat, aby ho s textem seznámil.

Při nácviku porozumění nejprve dítě vedeme k porozumění jednotlivých slov. Dítě spojuje slova s obrázkem. Další fází je podle Zelinkové (2009) mechanické porozumění na základě paměti, kdy si dítě asociuje slova v souvislosti se slovem jiným. Dyslektici tímto způsobem pracují, dokud jim není ukázána jiná metoda.

V mnohých literaturách je doporučováno využívání metody čtení ve dvojici, kde se může účastnit rodič. Druhou možností je střídavé čtení a čtení s předčítáním. Považuje se za vhodné, aby samy děti v textu vyhledávaly obtížná slova. Tato slova pak může s terapeutem procvičit a poté samostatně číst bez obav.

Poslední fází nácviku porozumění čteného textu je porozumění na základě spojitostí. K tomu, aby dítě dokázalo chápat text a odvozovat z něho závěry, je nutné logické myšlení a abstraktní myšlení. To vše se vyvíjí okolo 10. roku života.

Problémy s porozuměním můžou vzniknout tím, že celý proces je pro jedince náročný. Zabývá se spíše technikou čtení. Dále může být problematické, pokud se dítě zaměří na tempo, nebo pokud není technika čtení automatická. Četnost chyb ovlivňuje porozumění textu. Jucovičová, Žáčková (2008) doporučují volit metodu odvozování slova podle smyslu věty. Dále seřazování rozstříhaných vět podle smyslu atd.

Porozumění je hlavně u jedinců s dyslexií ovlivněno formou textu. Může ho ovlivnit tučné písmo, velikost písma, odstavce, kurzíva. Tedy je důležité, aby u práce s dyslektikem byl brán zřetel i na grafickou stránku textu.

Je doporučováno přiřazování vět nebo slov k obrázkům. Vhodné je k textu vytvářet otázky, na které by mohlo dítě odpovídat po přečtení textu. Terapeut by měl vést dítě k vyprávění textu, který přečetlo. Zajímavou metodou je hádání, jak bude text následovat. Žák přečte odstavec a hádá, jak bude pokračovat dál.

Matějček (1995) říká: „Z hlediska nejnovějších neuropsychologických poznatků je nutno většinu nyní užívaných nápravných metod považovat za „nespecifické.“ Nemůžeme totiž zatím spolehlivě vědět, které struktury mozkové jsou jimi aktivizovány a stimulovány.“(str. 182) Zelinková (2009) naopak popisuje specifickou stimulaci hemisfér a nespecifickou stimulaci hemisfér. Stimulace specifická se zabývá špatně vyvinutou hemisférou. Nespecifická se zabývá oběma hemisférami, také doporučuje terapii k jednotlivým druhům dyslexie.

Matějček (1995) také upozorňuje na to, že spoustu nápravných metod doporučili sami dyslektici, kteří věděli, že jim ta daná věc skutečně pomáhá. Jedná se například o tzv. metodu čtení s okýnkem.

Důležité je si také uvědomit, že vybraný způsob nápravy neřeší situaci po celou dobu procesu. Během procesu se vhodnost metody může změnit.

Metody k reedukaci čtení, ale i pravopisu, o kterých píše ve své knize Matějček (1995):

- Metoda obtahování
- Metoda barevných kostek
- Metoda vhodná k rozlišování tvrdých a měkkých slabik
- Metoda slabičného čtení
- Nácvik rychlého čtení slabik a slov
- Cvičení očních pohybů

- Metoda čtení s okénkem
- Metoda čtení v duetu
- Logopedický přístup
- Délka samohlásek a rytmus řeči
- Metoda barevných písmen

V publikaci Zelinkové (2009) najdeme také náměty na práci s textem.

Závěrem téhle kapitoly bych ráda zdůraznila následující. Nezbytné je to, aby dyslektické dítě nebylo porovnáváno se spolužáky. Je to pro něho stresující, není to motivací, ba naopak. Dítě ztratí zájem se zlepšit a svůj problém vzdává.

1.5.2 Reeducace dysortografie

Jak už víme, dysortografie je specifickou poruchou učení v oblasti pravopisu. Dříve byly za hlavní příčiny této poruchy považovány specifické dysortografické chyby. Jednalo se o zaměňování krátkých a dlouhých samohlásek, zaměňování di- dy, ti- ty, ni-ny, vynechávání nebo naopak přidávání písmen, nebo slabik, neoddělování jednotlivých slov.

V současné době už víme, že děti s touto poruchou mají problémy mnohem vážnější. Problémy jsou i v gramatice a syntaxi. Příčiny vzniku těchto problémů jsou odlišné, proto i způsob nápravy je odlišný.

Specifické dysortografické chyby mají příčinu ve špatně rozvinutém sluchovém vnímání, vnímání a napodobování rytmu, špatném pochopení textu, který píše, nebo problémy s grafomotorikou.

Chyby, které vznikají v oblasti pravopisné, jsou zapříčiněny špatným rozvojem řeči, nedostatkem jazykového citu. Příčiny, které mohou být společné, bývají způsobeny špatným soustředěním, špatnou pracovní pamětí, poruchou automatizace, jak jmenuje příčiny Zelinková (2009).

Stejně tak jako u nápravy dyslexie musíme u nápravy dysortografie pracovat na základě vyšetření v poradně. Je důležité zjistit, jaké metody jsou vhodné a čím je nutné začít nejdříve.

Budeme-li se zabývat nejprve specifickými dysortografickými chybami, začneme první těžkostí, se kterou se může dysortografik potýkat. Jedná se o neschopnost rozeznat krátké a dlouhé samohlásky. Je to způsobeno špatným rozvojem sluchového vnímání, vnímáním rytmu a neschopností ho reprodukovat. Příčina může být také připisována nepozornosti, nesoustředěnosti a spěchu. Tatáž autorka říká, že by si dítě mělo při psaní vše říkat nahlas a mělo by dávat důraz na dlouhé samohlásky. Také klade důraz na to, aby jedinci psali interpunkční znaménka hned a nečekali až na to, až dopíše slovo. V takovém případě na ně snadno zapomíná. V této kapitole doporučuje pomůcky a cvičení, která by měl terapeut při práci s dysortografickým dítětem používat. Jednou ze jmenovaných pomůcek je bzučák, který pracuje na principu krátké a dlouhé samohlásky. O práci s ním se zmiňují i Jucovičová, Žáčková (2008) spolu s dalšími metodami nápravy. Dále píše o práci s pružinou. Jejím natahováním vytváříme zvuk krátký nebo dlouhý podle způsobu natažení. Jsou také případy, kdy dítě všechny nápravná cvičení zvládá bez problému, avšak v písemné práci nebo diktátu je to naopak. Je to situace, kdy se dítě soustředí pouze na daný jev, ovšem v diktátu je více gramatických jevů, na které se musí soustředit. Pokud k tomu dojde, zvýšíme náročnost nápravných cvičení.

Podstatné je, abychom hlídali pravopis v psaném textu i v jiných předmětech. Nestačí věnovat pozornost pouze českému jazyku. Dítě by si mohlo dané chyby, které při jiných hodinách zůstanou neopravené, zafixovat.

Další těžkostí u dysortografie je rozlišování dy- di, ti-ty, ny-ni. Tyto problémy jsou způsobeny špatným sluchovým rozlišováním. Pokud si žák nedostatečně zafixuje učivo, nastává problém. Zde také platí, aby žák nahlas diktoval, co píše. V literatuře se často používá metoda měkkých a tvrdých kostek. Pokud je měkká kostka, na ní je měkká souhláska, na tvrdé kostce jsou souhlásky tvrdé Zelinková (2009). Jucovičová, Žáčková (2008) doporučují tzv. „mačkadlo“. Jedná se o tabulku, která je z poloviny molitanová, na ní jsou měkké slabiky a druhá polovina je dřevěná, na které jsou tvrdé slabiky.

Sykavky a jejich rozlišování jsou pro dysortografika též oříškem. Také to je způsobeno špatným rozvojem sluchového vnímání, špatnou výslovností. Zelinková (2009) ve své publikaci přibližuje několik metod vhodných pro nápravu špatného rozlišování sykavek.

Dysortografik často vynechává písmena nebo slabiky, nebo naopak je přidává. Důvodem může být porucha soustředění, problém s výslovností, špatná grafomotorika, problém s vybavení písmen atd. Abychom napravili dysortografické poruchy, musíme se v první řadě zaměřit na sluchovou percepci. I v tomto případě by si měl žák diktovat, co píše. Doporučené metody uvádí

v publikaci výše zmíněná autorka. K nácviku analýzy a syntézy můžeme volit různé metody a hry. Tato cvičení uvádí Jucovičová, Žáčková (2008). I ony se zmiňují o autodiktátu, kdy žák by si měl diktovat, co píše, také doporučují používat shodné metody nácviku, jako v situaci, kdy dítě nerozlišuje hranice slov. Pokud dítě nedokáže rozlišit hranici slov, jedná se o problém ve sluchové analýze a syntéze. V takovém případě dítě ani nepochopilo smysl textu, který píše. K procvičování můžeme použít popletený příběh, který se skládá ze složených slov, které má dítě správně rozkládat. Dále můžeme pracovat s proužky papíru, kartičkami, počítačovými programy atd.

Chyby, které jsem popisovala, by měly být respektovány v klasifikaci žáků s poruchou. Děti by měly pravidelně procvičovat a trénovat, aby se jim problémové jevy zautomatizovaly. Zelinková (2009) se zmiňuje o postupu při nápravné péči. V první řadě by měly být zapojeny smysly. K tomu využíváme měkké a tvrdé kostky nebo bzučák. Můžeme použít i pohyb nebo rytmiizaci.

Dále by si dítě mělo vštípit jev bez toho, aby ho psalo. Tedy zatím pouze ústně. Může ho například ukazovat na kartičkách.

Poté by měl přijít nácvik písemnou formou. Následují diktáty a cvičení, ve kterých by si mělo dítě vyzkoušet vše v praxi.

Poslední fází je zautomatizování naučeného. Tato i předešlá fáze je třeba důkladně cvičit. Pokud nácviku nebudeme věnovat dostatek času, nebude jev osvojen a bylo vše zbytečné. To by mohlo samotného žáka demotivovat, protože by sám neviděl pokrok.

Ráda bych dále zdůraznila, že dysortografik má velice slabou slovní zásobu. Tu můžeme rozšiřovat pomocí hry na mimozemšťana, tato hra nutí děti vysvětlit mimozemšťanovi, jaká věc je na obrázku. Další způsob je hra, kdy dítě musí říci slovo jinak. Mnoho metod doporučují v publikaci Jucovičová, Žáčková (2008). Také říkají, že by měly děti trénovat na vysvětlování lidových pořekadel, pranostik, a pokud si nemohou vzpomenout na vhodný výraz, jsou vedeny k tomu, aby výraz opsaly více slovy.

Pokud se budeme bavit o dysortografických problémech s gramatickými jevy, musíme se zmínit o příčinách jejich vzniku. Například se jedná o neuspokojivý vývoj řeči, špatnou pracovní paměť, špatná automatizace, dítě si také nedovede přečíst po sobě napsaný text a v něm najít a opravit si svoje chyby. Děti s problémem v pravopise bývají mnohem úspěšnější v určování pravopisu ústní formou. V takovém případě je nutné, aby si dítě osvojilo gramatiku ještě jednou.

Nezbytností je přizpůsobování požadavků, které jedinec zvládne. Pokud je probíráno něco nového, vyučující zadá jedinci pouze takový úkol, kde si osvojí novou látku. Jelikož v případě dysortografie se jedná o poruchu sluchové percepce a grafomotoriky, a také se dítě nedokáže soustředit, nemůžeme očekávat, že gramatické jevy bez obtíží použije například při diktátu. Ale podle toho se nedá soudit, že danou látku žák nezvládl. I v tomto případě uvádí Zelinková (2009) ve své knize doporučená cvičení pro nápravu této poruchy.

Jucovičová, Žáčková (2008) doporučují způsoby zvládnutí psaní diktátů. Je zdůrazněno, že by měl jedinec nejprve psát diktát slov. Také je doporučováno se před každým diktátem na tento důkladně připravit. I tady je nezbytné zvolit vhodné tempo a množství textu.

Z výše uvedeného vyplývá, že bychom měli brát ohled na žáka při písemných pracích. Pokud vyučující najde v textu chyby, neměl by je opravovat běžným způsobem, tedy červenou barvou. Pokud práce žáků září červenou barvou, svědčí to především o nezvládnutí situace samotným vyučujícím. Tito žáci by měli být ohodnoceni slovně. Označení červenou barvou nevysvětluje dítěti, proč je to vlastně chyba. Dítě to nemůže brát jako zpětnou vazbu a nedokáže si samo poradit. Další nebezpečí je v tom, že dítě se na červenou barvu upíná a může si chybu zafixovat. Vhodnější by bylo, kdybychom chybu naznačili a nechali dítě opravit s odůvodněním. Pokud chyby nezvládá jedinec vyhledat, asistuje mu vyučující a dále společně s chybou pracují. Dítě by si také mělo vést sešit, kam by si své chyby zapisovalo, s tímto sešitem může pracovat doma i ve škole. Dokonce je doporučováno, aby si i terapeut vedl kartotéku slov, ve kterých dítě chybuje. Zajišťuje mu to přehled s jakými slovy častěji pracovat. Jedinec by měl být nucen k tomu, aby si po sobě napsaný text automaticky zkontroloval. Nikdy by se nemělo stát, že ví, že tam je chyba, ale není mu řečeno proč.

Hodnocení žáků s touto poruchou by mělo být ústní a měla by se hodnotit především kvalita zvládnuté práce, nikoliv množství. Vyučující by měl vědět, že chyba, kterou dítě udělá, napovídá o dalším postupu nápravy.

Celý nápravný proces vyžaduje trpělivost rodičů, pedagogů a hlavně dětí s danou poruchou. Terapeut by měl s dítětem komunikovat a měl by ho seznámit s požadavky, které na něho bude mít. Vždy musíme jedinci poskytnout zpětnou vazbu.

1.6 Individuální vzdělávací program

Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, č. j. 13710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002, čl. 1, odst. 2 říká: „Vzdělávání individuálně integrovaného žáka se uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu“. Individuální vzdělávací program je materiál, na základě kterého ředitel školy požaduje zvýšení financí, aby mohl vyhovět speciálním potřebám žáka ve vzdělávacím procesu.

Směrnice MŠMT 13711/2001-24 uvádějí, že IVP využívají všichni, kteří se nějakým způsobem podílejí na práci s integrovaným dítětem. Jedná se o rodiče, učitele, vedení školy, terapeutem, pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny (PPP). Je třeba zmínit, že v některých případech se nejedná o tak závažnou poruchu, aby byl zajištěn individuální plán. Většinou je jim jen uzpůsoben způsob práce. Také jsou respektovány individuální potřeby žáků. Jsou voleny kompenzační pomůcky, ale individuální program v takových případech není nutný.

Individuální plán zajišťuje, aby žák mohl pracovat svým vlastním tempem, na základě svých dovedností. Pomáhá žákovi, aby byl při vzdělávání motivován a ne naopak. Motivovat a podporovat žáka může i pocit, že učitel má zájem žákovi pomoci. IVP pomáhá najít hranici, na kterou dítě umí dosáhnout. Neměli bychom si ho plést s nástrojem na úlevy.

Učitel tedy respektuje úroveň, které je dítě schopno dosáhnout, a s nimi pracuje. Na základě individuálního vzdělávacího programu je jedinec známkován a hodnocen v průběhu vyučování.

Zelinková (2009) říká: „Nové údaje získávané v průběhu vyučování slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě programu podle dosažených výsledků.“(str. 221)

Do vytváření IVP jsou zapojeni i rodiče. Tím, že jsou do procesu zapojeni, odpovídají také za výsledky svého dítěte. Jsou informováni o situaci, ve které se dítě nachází, a jsou jim přiblíženy možnosti dítěte.

Zapojení by se nemělo vyhnout ani samotnému dítěti. I to by mělo převzít zodpovědnost nad svým nápravným procesem.

1.6.1 Tvorba IVP

Z praxe zahraničních pedagogů vyplývá, že nelze využívat pevnou strukturu IVP. Současná struktura umožňuje do programu zasahovat. Můžeme ho měnit na základě zpětné vazby, můžeme ho doplnit náměty odborníků.

IVP je tvořen ve dvou fázích. V první se věnujeme obsahu vzdělávání, určování vhodných metod a postupů. V druhé fázi se zaměřujeme na těžkosti, pokoušíme se zamezit příznakům, odstraňovat problémy.

Tvorba programu probíhá na základě diagnostiky celého případu, která proběhla na specializovaném pracovišti. Je v něm obsažena zmínka o úrovni rozumových schopností jedince. Zabývá se dlouhodobými cíli. Program obsahuje informaci o tempu dítěte při práci, která by měla být tolerována. Měl by dopomoci tomu, aby dítě mohlo pracovat v klidu a jeho psychika nenarušovala jeho snahu a práci. Na základě programu učitel respektuje jeho krátkodobou paměť, vizuální způsob učení atd.

Na tvorbu IVP má vliv také pedagogická diagnostika. Učitel vychází ze zprávy z poradny. Při vytváření programu se inspirovuje svými zkušenostmi.

Také bychom měli vycházet z rozhovoru s žákem a jeho rodiči. Rodiče by měli být zasvěceni do problému dítěte, a pokud se rozhodnou pro individuální vzdělávací program, měli by se na jeho tvorbě podílet a být odpovědní za jeho plnění. Neměli by ho využívat pouze jako výmluvu pro získání úlev.

IVP je zpracováván pouze pro předměty, které jsou poruchou ovlivněny. Obvykle je to český jazyk a cizí jazyky. U jiných předmětů se zaměříme na způsob hodnocení, jakým způsobem bude probíhat písemný projev žáka v daném předmětu atd.

Důležité je, aby program vytvářel vyučující předmětu, ve kterém se vyskytl problém. Pak by se tam měl podílet vyučující, který bude zajišťovat nápravu dané poruchy. Měl by tam být také uveden pracovník specializovaného pracoviště, u kterého je možné konzultovat vzniklé nedostatky programu.

Program může vytvářet pouze učitel daného předmětu, nikoli však pracovník speciálního zařízení. Ten totiž nemá dostatečné zkušenosti v pedagogické činnosti a vůbec je bez zkušeností ve výuce daného předmětu. Vyučující, který zajišťuje reedukaci jedince, by měl o své práci

informovat rodiče, ale i ostatní vyučující, aby nebyl žák nevhodně klasifikován. Také mu má být umožněno, aby během reedukace dostával jiné domácí úkoly (reedukační) než třída.

V programu jsou stanovovány cíle, kterých by chtěl vyučující dosáhnout. Jedná se o cíle vzdálené, které se zabývají budoucím studiem, zvládnutím maturity atd. Cíle dlouhodobé řeší zvládnutí daného školního roku. Cíle krátkodobé, vyučující zde informuje o požadavcích, které očekává v blízké době.

Celý IVP by měl respektovat individuální potřeby žáků s poruchou. Pokud je žák s IVP v běžné třídě, jedná-li se o vážnou poruchu učení, může mu být doporučen asistent. Pokud ho nemá, pracuje v hodině mnohdy samostatně, nebo se spolužákem. V běžné třídě je individuální přístup k jedinci velmi obtížný a v některých situacích skoro nemožný.

Zelinková (2009) doporučuje: „ Individuální přístup by se měl dotýkat těchto oblastí:

- Metody výkladu
- Opakování a upevňování učiva
- Ověřování vědomostí a dovedností, rozsah písemných prací
- Osobní přístup (pochvala, odměna)
- Zohlednění některých charakteristik žáka (pracuje pomalu, nestíhá, obavy z neúspěchu, možnost pohybu ve třídě)
- Citlivost u dětí s neurotickými rysy“ (str. 224)

1.7 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení

Obsah této kapitoly bude opřen především o publikaci Zelinkové (2009).

Jak už jsem se ve své práci zmínila, je při práci s dítětem s poruchou učení důležitá motivace. Dítě může být motivováno i hodnocením jeho práce. Pokud je ale k dítěti nahlíženo jako k ostatním, tedy bez přihlédnutí na individuální přístup, může být postaveno před řadu neúspěchů, které motivaci nejsou. Pokud bude neustále hodnoceno nedostatečnou, nemůžeme očekávat, že se bude snažit zlepšit. Naopak. Většinou dojde k vyhoření a dítě svou situaci vzdává. Setkáváme se ale také s případy, kdy žák své poruchy využívá k tomu, aby nemuselo nic dělat. Pětku dáváme dítěti pouze v případě, že jsme vyzkoušeli všechny způsoby, jak mu pomoci.

„Hodnocení a klasifikace patří mezi metody pedagogické diagnostiky, přičemž hodnocení je pojem nadřazení. Úkolem hodnocení je zjišťovat, posuzovat úroveň žáků v daném období.“(str. 215). V hodnocení by měl vyučující vyvyšovat především klady žáků s poruchou učení. Hodnotit můžeme za pomoci klasifikace, nebo formou odměny, pochvaly, nebo pouhým upozorněním na chybu.

Vývoj žáků s SPU je ovlivněn přístupem k hodnocení jednotlivých vyučujících. V sedmdesátých letech 20. století se na základě informací o poruchách učení začal vytvářet koncept slovního hodnocení. Vznikl, aby pomohl vhodně přistupovat k žákům s SPU, kteří jsou začleněni do specializovaných tříd. Pomáhal i dětem, které byli v běžných třídách. Směrnicí MŠMK v roce 1972 bylo doporučeno, aby po celou dobu začlenění do specializované třídy, budou žáci hodnoceni slovně. Vhodné je ale žáka začít klasifikovat čísly v období před začleněním do třídy běžné.

U některých jedinců není nutné využívat slovního hodnocení. Stačí pouze přihlídnout k individualitám a podle toho využívat číselnou klasifikační stupnici. Učitel by měl ostatní žáky informovat o tom, proč má jedinec jiné podmínky známkování. Vysvětlí jim, že přihlíží k jeho problémům s učením. Je hodnocen za odvedené množství práce. Například místo diktátu doplňuje. Hodnotíme pouze to, co zvládl a kvalitu vypracování. Žák může být zkoušen například slovně, nebo pokud je mu příjemnější, pouze písemně. Někteří mohou mít problém s projevem před spolužáky.

Pokud chceme dítě motivovat, neměli bychom ho srovnávat se spolužáky. Pokud má dítě s SPU zájem studovat na gymnáziu, posuzuje vyučující dovednosti podle vrstevníků.

Jestliže vyučující zvažuje, že by dítě mělo opakovat ročník, měl by důkladně zvážit, jestli to žákovi pomůže. Například „sedmák“, který od první třídy nezvládl naučit se číst, opakování ročníku situaci nevyřeší. Přihlížet bychom také měli na to, že propadnutím dítě přijde o svoje kamarády, což může narušit jeho psychiku a ovlivnit další práci. Jsou ale také případy, kdy dyslektik po propadnutí nabude sebedůvěru a výrazně se při správné péči zlepší.

Slovní hodnocení je jedna z možností, která nám umožňuje pracovat s individuálními potřebami žáků. Tento způsob hodnocení posiluje dítěti s SPU sebevědomí. Pomáhá i zákonným zástupcům vyrovnat se s počátečním zklamáním z neúspěchů dítěte.

Stará, kolektiv (2006) říká: „Využití širšího hodnocení na 1. stupni umožňuje poskytnutí zpětné vazby nejen dítěti, ale i rodičům, a to především o silných stránkách dítěte, o jeho dovednostech a schopnostech.“(str. 17).

Pokud je dítě hodnoceno slovně, spolužáci by se měli dozvědět, z jakého důvodu tomu tak je a v čem může slovní hodnocení pomoci. V současné době nemůžeme říci, že existuje pevně stanovené slovní hodnocení. Nemělo by to efekt. Každé hodnocení odpovídá individualitám žáka s SPU. Je sestavováno podle individuálního plánu žáka. Tento způsob hodnocení můžeme konzultovat s pracovníkem poradny. Také je podstatné, aby s tímto způsobem hodnocení souhlasili zákonní zástupci.

Slovní hodnocení může vyučujícímu pomoci jako podnět k dalšímu rozvoji. Vyučující využijí své pedagogické zkušenosti a výhodou je, že znají žáka nejlépe a mohou pracovat s jejich individualitami.

1.8 Spolupráce školy s rodiči

Škola i rodina má stejný cíl. Pokoušejí se vytvořit co nejlepší podmínky, aby vývoj osobnosti probíhal bez problémů. Škola i rodina by se měly stát v práci s dětmi partnery. Největším a velice podstatným úkolem vyučujícího je získat důvěru rodičů žáka. Měli bychom jim dokázat, že máme stejný cíl.

Podoba spolupráce není jednotvárná. Mohou se scházet při schůzkách s rodiči, mohou se scházet individuálně na konzultačních schůzkách, v některých případech dochází učitel i domů.

Při jednání s rodiči by měl přesně a jasně vysvětlit, co od rodičů očekává a jaký to má smysl. Není dobře, když rodiče zavalíme úkoly. V takovém případě nemůžeme očekávat, že je splní. Při kladení požadavků bereme v potaz rodinné zázemí.

Neměli bychom používat přílišné množství odborných výrazů a naopak se neomezíme pouze na kritiku: nepracuje, zlobí, nepřipravuje se a podobně. Rodič by se měl dozvědět, kde jsou problémy. Ze schůzky by si měl odnést metody správného domácího působení. Pokud bude rodič nucen poslouchat jen kritiku, můžeme očekávat dvě reakce. Tzv. reakci agresivní, kdy dochází k obviňování okolí, nebo únik, který také nevede k řešení. Ani jeden z těchto případů nesměruje ke spolupráci rodiny se školou a k dosažení požadovaného výsledku při práci s dítětem.

Rozhovor s rodinou by měl naopak začít pochvalou jedince. Měl by jim vysvětlit, jaký má cíl a jak se dítěti pokouší pomoci. V takovém případě důvěru získáme snáze a mohu klást nároky.

S požadavky a s řešením problémů bychom neměli otálet, abychom se nedostali do situace, kdy je obtížné ji vyřešit. Každý učitel by si na rodiče měl najít dostatek času. Nezbytné je, aby nedělal učitel předčasná a hlavně přehnaná hodnocení.

1.8.1 Spolupráce rodiny s jinou institucí

Pokud se rodič sám rozhodne navštívit pedagogicko- psychologickou poradnu, je to velká výhoda, protože to značí, že má zájem situaci svého dítěte napravit. I v této spolupráci platí doporučení, která jsem popisovala v předchozí kapitole. Nejpodstatnější je, aby terapeut získal důvěru rodičů. Měl by v rodičích evokovat pocit, že se na něho mohou ve všem obrátit a konzultovat problémy.

Speciální pedagog by v žádném případě neměl radit, pokud o to rodiče nemají zájem. Pokud o radu zažádají, společně se snaží najít nejvhodnější řešení.

V žádném případě není vhodné kritizovat postupy školy. Pokud k jejím postupům máme výhrady, kontaktujeme přímo školu.

Pokud zadáváme domácí práci, zvažujeme, zda je vhodná a nezahlcujeme rodiče. Měli bychom rodičům ukázat, jak správně s dítětem pracovat. Upozorníme je, že příprava by neměla přesáhnout deset minut, ale měla by probíhat pravidelně.

Kontakt se specializovaným pracovištěm by mělo být pravidelný. Je tam kontrolováno, zda domácí příprava probíhá bez problémů. V takovém případě platí, že návštěvy PPP by měly být kratší a pravidelné.

1.9 Dokumenty Ministerstva školství a metodiky ke specifickým poruchám učení

Problematiku specifických poruch učení ve vzdělávacích institucích řeší celá řada dokumentů MŠMT. Jejich seznam uvádím v příloze číslo 1.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Úvod a sledované cíle

V teoretické části jsem se vedle jiného zmiňovala o důležitosti spolupráce rodiny, vyučujícího a specializovaných pracovišť v případě, že byla u dítěte diagnostikována specifická porucha učení. Cílem této práce je zjistit, jak se s dítětem pracuje v případě, že vyučující nebo rodič mají podezření, že žák má problémy s učením, které ukazují na specifickou poruchu učení a jaké tato práce následně přináší výsledky. Chtěla bych zdokumentovat postupy práce vyučujících a rodiny po absolvování vyšetření v PPP, kdy byla žákovi diagnostikována konkrétní porucha. Jsou vůbec dodržována doporučení poradny?

Praktická část tedy sleduje:

1. Diagnostiku v PPP
2. Spolupráci rodiny s poradnou a školou dle doporučení poradny
3. Nápravnou péči ve škole a doma

2.2 Charakteristika metody případové studie

Kazuistika

Pro svou práci jsem si zvolila metodu kazuistiky. Použila jsem internetové odkazy, které uvádím v literárních pramenech.

Jedná se o metodu, kde je studován a vědecky zpracován konkrétní případ. Tato metoda byla v antice používána především v medicíně a teprve později se její využití objevilo v humanitních a ekonomicky právních oborech. V pedagogice se s ní můžeme setkat v diagnostice, v poradensko-vzdělávací praxi a např. speciální pedagogice.

Kazuistika se zpracovává na základě všech dostupných materiálů o případu. Případ popisujeme pomocí všech dokumentů, informací a vlastního výzkumu. Kazuistiku vytváříme dodatečně. Pomocí této metody se snažíme pochopit problém, popsat ho, zjistit jeho příčiny a odhalit vzájemný vztah, který mohl daný problém zapříčinit.

Nejdůležitějším cílem kazuistiky je porozumět problému a posléze ho odborně zpracovat. Kazuistika slouží k ověřování, zda má výchovné působení smysl. S její pomocí můžeme vytvářet nové hypotézy. Může pomoci při rozhodování o vhodném postupu řešení jistého problému. Obsahem kazuistiky je osobní a rodinná anamnéza. Dále je to diagnóza, prognóza, forma nápravy, její průběh a výsledky. Samozřejmě nesmí chybět závěr.

Tuto metodu můžeme dělit třemi způsoby:

1. Nejprve jde o dělení na základě kompletnosti informací:
 - Dílčí kazuistika
 - Celková kazuistika

2. Dále můžeme dělit z hlediska zpracování:
 - Volná kazuistika
 - Kazuistika vypracovaná podle plánu

3. Poslední způsob dělení je podle zaměření a cílů, o které nám jde:
 - Kazuistika klinická
 - Kazuistika učebnicová
 - Kazuistika časopisecká

Při práci na kazuistice využíváme metodu pozorování. Jedná se o základní metodu, jak získat potřebné informace. Cílem je sledovat případ s určitým cílem a zajímá nás jeho chování v určitých situacích. Tato metoda by měla být soustavná. Pozorování může být náhodné a cílevědomé. Jedná se o druh metody, kde je jasný cíl, kterého chceme dosáhnout. Pozorování lze rozdělit z hlediska formy, na pozorování skryté a veřejné. Získané informace postupně podrobíme metodám zkoumání, které se nejčastěji používají. Jedná se o analýzu, která rozděluje celek na jednotlivé díly. Dále se jedná o syntézu. Ta naopak zase jednotlivé části spojuje do celku. Při dedukci, další z metod, postupujeme od jednoduchého po složité. Zabýváme se nejprve konkrétními informacemi a postupujeme k všeobecným. Při indukci, je tomu naopak. Tady je postup takový, že ze všeobecných informací postupujeme k informacím základním. Poslední z metod pozorování je komparace. Komparace je jakým si srovnáváním. Z pozorování by měl vyjít protokol, který by měl obsahovat informace o předmětu pozorování, čase a místě. Zaznamenávat musí informace o tom, kdo vykonával pozorování. Pokud se vyskytnou nepředvídané události, i ty musí protokol obsahovat.

Pozorování není jedinou možností, jak získat informace ke kazuistice. Můžeme použít také například rozhovor nebo dotazník. Jedná se o tzv. explorační metody. Dotazník by měl obsahovat pouze věcné položky. Tyto položky nesmějí být jednoznačné, měly by být srozumitelné, ne příliš strohé a naopak ani dlouhé. Dotazníkové otázky jsou zodpovídány písemně. Rozhovor může být volný, tedy spontánní nebo řízený. I rozhovor má svoje dělení. Může být strukturovaný nebo nestrukturovaný, individuální nebo skupinový. Na úvod by se měli účastníci představit a následně dochází k seznámení respondenta s cílem rozhovoru. Z rozhovoru by měl být vykonán zápis. Zápis by mohl obsahovat např. čas rozhovoru, délka odpovědí a můžeme připojit na závěr i svoje poznámky a návrhy. Pokud zkoumáme např. historické jevy, zkoumáme dokumenty, abychom došli k potřebným informacím.

Každá kazuistika má svoji pevnou strukturu:

1. Uvedení do případu:
 - osobní údaje (sem zařazujeme věk, třídu- o všem se zmiňujeme obecně, nikdy nemluvíme konkrétně, je tedy důležité nezmiňovat jména a adresy)
 - vývoj problému - do této části zařazujeme vyšetření v PPP, píšeme o žákovské docházce do školy, zmiňujeme se o inteligenci, poznamenáváme, zda je žák zařazen do specializované třídy, popisujeme, jaké jsou realizované formy nápravy či dalších opatření aj.
2. Podklady z vyšetření v PPP:

- analýza závěru z PPP – jaká byla diagnostikována porucha, jaké deficity dílčích funkcí byly objeveny, zaznamenáme prognózu PPP, zaznamenáme, zda byl žákovi doporučen IVP aj.
3. Bližší specifikace problémů dítěte v jednotlivých předmětech dle typu poruchy.
 4. Pedagogická diagnostika (tento bod struktury kazuistiky není povinný)
 - Rozbor čtení, který provádíme vždy na textu přiměřeném docházce do postupného ročníku.
 - rozbor diktátu - psaní, pravopis
 - hodnocení kvality psaní
 - věty užívané v diktátech zaměřených k diagnostice dysortografie
 5. Doporučení vhodných metod a přístupů k dítěti se specifickou poruchou učení:
 - pro výukové vedení dítěte v běžné hodině (neměli bychom vynechávat doporučení metod tolerance, hodnocení a klasifikace)
 - pro individuální vzdělávací program
 - pro nápravu mimo vyučování (jakou volit literaturu, jaké jsou vhodné pomůcky, jaké nápravné metody využívat).

2.3 Kasuistika dítěte 2. ročníku ZŠ Frymburk

2.3.1 Úvod do případu

2.3.1.1 Osobní údaje:

Rodinná anamnéza:

Jedná se o chlapce ve věku osmi let. Rozený pravák. Pavel pochází ze čtyřčlenné rodiny. Rodina je tedy úplná, ale není celkem tradiční. Oba rodiče podnikají v gastronomii. Jsou velmi dobře finančně zajištěni. Vlastní několik restaurací na jihu Čech. Matka se věnuje restauracím v místě bydliště. Otec se stará o ostatní a většinu všedních dní tráví mimo domov. Dalším členem rodiny je šestnáctiletá sestra. O Pavla se stará přiměřeně svému věku a postavení. Sama studuje na střední škole bez větších problémů. S bratrem má hezký vztah. V první třídě se všichni členové rodiny aktivně účastnili na školních akcích. Vždy u toho byla celá rodina. V letošním roce se účastní většinou vždy jen jeden z rodičů. Někdy přijdou oba, ale vždy

přijedou každý svým vozem a nejsou vidět pohromadě. Objevily se i problémy s dcerou, které ovlivňují psychický stav a soustředěnost žáka.

Ráno syna odváží do školy matka. Syn zůstává ve škole do 16.30 hod.. Navštěvuje školní družinu. Odpoledne ho také vyzvedává matka. Zbytek dne tráví Pavel doma se svou sestrou. Matka se vrací do práce. Sám uvádí, že se hned převléká do pyžama a kouká v obývacím pokoji na televizi, dokud neusne. Večer ho matka přenáší do postele.

Víkendy tráví rodina na společných výletech. Stravují se převážně v restauracích. Na výletech kupují drahé dárky pro děti. Pavel při rozhovoru s třídní učitelkou říká, že z výletů odjíždí každý z rodičů svým autem.

Zdravotní anamnéza:

Matka uvádí, že v minulosti měla problémy s učením. Nebyla však diagnostikována. Její bratr byl dyslektik. Otec problémy s učením neuvádí. Dále matka popisuje, že porod proběhl bez sebemenších problémů.

Celkový zdravotní stav žáka je dobrý. Objevuje se pouze drobná alergie na srst a kočky. Chlapec měl problém s vyslovováním písmene „ř“, který se nepodařilo odstranit. Navštěvoval logopedii v Českém Krumlově. Jeho návštěvy tam byly ale nárazové. V letošním roce navštěvoval pravidelně logopedický kroužek při základní škole. V měsíci říjnu se výslovnost zlepšila.

Školní anamnéza:

Mateřskou školu navštěvoval v Hořicích na Šumavě. Do první třídy nastoupil ve Frymburku. Rodiče se pravidelně na žáka informovali. Do školy chodili pravidelně. V druhém pololetí se výrazně projeví problémy se čtením. Třídní učitelka upozornila rodiče a společně se domluvili, že pokud se situace nezlepší v dalším školním roce, navštíví rodiče s dítětem pedagogicko-psychologickou poradnu. Už v té době mu byla ve třídě ze strany učitelky věnována individuální péče. V současné době je žákem třídy druhé. Do školy ho vozí matka. Školní docházka je bez problémů. Do školy chodí pravidelně. Absence se objevuje minimálně, pouze v období, kdy je chlapec nemocný. V době nemoci je vyučující v kontaktu s rodiči. Látku si vždy doplňuje okamžitě. Problém se zmeškanou látkou je řešen pomocí školních webových stránek.

V hodinách je aktivní. Někdy je zřejmá ztráta pozornosti a únava. Se spolužáky vychází bez komplikací. Pravidelně dochází do školní družiny. Dále se věnuje tanci HIP HOP, chodí do ZOO kroužku a kroužku vaření. Vše je při základní škole.

Podle matky domácí příprava probíhá pravidelně, dvě hodiny denně v intervalech po deseti minutách. Začátek domácí přípravy pravidelně v 16.30 hodin. Vyučující tvrdí, že domácí příprava je podceňována a rodina na ni nemá čas. Zároveň dodává, že úkoly Pavel nezapomíná a při rozhovoru s učitelkou potvrzuje, že čte někdy s matkou, někdy se sestrou. Žák navštěvuje individuální hodinu, kde se s ním vyučující věnuje reedukačním cvičením. Dále dostává speciální reedukační cvičení domů. Rodiče jsou upozorněni, že pokud by nastal v nějakém ze cvičení zádrhel, něco by Pavlovi nešlo, mohou přijít na konzultaci. Zatím se tak nestalo. Cvičení relativně plní, ne vždy v plném rozsahu.

Třída, kterou navštěvuje, má pouze sedm žáků. Třídní učitelka má tak dostatek prostoru a času se sledovanému věnovat individuálně. V hodině se Pavel aktivně zúčastňuje několikrát za vyučovací hodinu.

Spolužáci jsou tolerantní, a i když Pavel udělá chybu, neposmívají se. Jsou tak vedeni od prvního ročníku třídní učitelkou. Přesto žák nerad mluví před celou třídou a raději úkol plní do sešitu.

2.3.1.2 Vývoj problému

U žáka byly problémy pozorovány již v první třídě. V první třídě byly velké problémy hlavně se čtením. Četl pomalu, s častými chybami. Slabikoval bez problémů, avšak složit slova a věty bylo pro něho náročné. Četl s okénkem. V matematice dlouho trvalo uvědomění číselné řady. Počítal pouze s dopomocí, např. počítadlo, knoflíky, kartičky s číslem a dokresleným počtem. Při psaní problémy s diakritikou. Tempo celkově pomalejší. Dostával menší množství práce. Využívána byla práce se spolužákem. Problém s výslovností souhlásky „ř“. Navštěvoval logopedický kroužek při základní škole. Často zřejmá únava. Zjevná byla i zvýšená nervozita při práci před třídou, ale v kolektivu je oblíbený. Rodiče byli informováni hned na začátku. Rád pociťuje, když se mu práce daří. Své povinnosti si plní. Třídní učitelka potvrzuje, že pokud domácí příprava probíhala podle společného naplánování s matkou, bylo vidět zlepšení.

Domluva s rodiči zněla, pokud se situace nezmění ani ve druhé třídě, třídní učitel doporučuje vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Ve druhé třídě problémy přetrvávají. Ke čtení používáno zvýrazňování slabik, které pomáhá. Dopomoc v matematice stále využívá. Při psaní stále vynechává diakritická znaménka. V hodinách je mu nadále uzpůsobováno tempo a množství zadané práce. Pokud je to možné, spolupracuje se spolužákem. Aktivita zůstává, své povinnosti si nadále plní.

Rodiče kontaktovali poradnu, která jim zaslala dokumenty k vyplnění (viz příloha 4). Jednalo se o dotazník pro rodiče, kde je hodnocena situace. Podobný dokument zaslali i škole, konkrétně třídní učitelce, která také hodnotí, proč má pocit, že je nezbytné vyšetření (viz příloha č. 2,3). Tyto podklady jsou zpět zaslány poradně. Poradna je prostuduje a znovu kontaktuje rodinu s konkrétním termínem vyšetření.

V říjnu byl matkou objednán do Pedagogicko-psychologické poradny v Českém Krumlově. Speciálně-pedagogické vyšetření proběhlo 18. 10. 2011 u Mgr. Martiny Lietavcové, se kterou se Pavel zná ze školky a psychologické vyšetření 18. 11. 2011 u Mgr. Michaely Radimské.

Speciálně-pedagogické vyšetření má svou pevnou strukturu. Nejprve proběhne rozhovor s rodiči. Cílem je zjistit pohled na vyšetření, pocity rodičů, pohled na třídu a školu, do které jedinec dochází. V další části probíhá samotná práce s dítětem. Nejprve se zjišťují problémy se psaním. Používá se například diktát, přepis. Zkoumá se jedincova grafomotorika. Dále je zkoumána analýza, syntéza a diferenciacie sluchového ústrojí. Dále je jedinec ponechán, aby hlasitě četl 3 minuty, a jsou mu počítány chyby. Kontroluje se, zda porozuměl čtenému textu. Hledáním rozdílů mezi jednotlivými obrazci se zkoumá vizuální diferenciacie dítěte. Poté je zkoušena prostorová orientace, matematika. Zkouší se jazykolamy a laterality dítěte. V poslední fázi jsou předběžné výsledky probírány s rodiči. Z tohoto závěrečného hodnocení vzejdou předběžná doporučení pro práci s dětmi.

K vyšetření přišla celá rodina. Otec, matka i sestra. Nejprve se uskutečnil rozhovor s matkou. Matka potvrzuje, že byli do poradny posláni na popud třídní učitelky, která jim vysvětlila, jaké problémy Pavel ve škole už od první třídy má. Sděluje také, že na konci prvního ročníku měl z českého jazyka a matematiky dvojku. Upozorňuje na to, že školku navštěvoval v Hořicích na Šumavě.

O zdravotním stavu Pavla mluví jako o bezproblémovém. Celé těhotenství včetně porodu proběhlo naprosto v pořádku a v současné době trpí pouze drobnou alergií na kočičí srst.

Předkládají ke kontrole sešity ze školy, které si měli vzít s sebou. Musím konstatovat, že píše krasopisně. Z popisu domácí přípravy vyplývá, že se se synem připravují denně dvě hodiny a zdůrazňuje, že dělají pauzy po deseti minutách. Množství domácích úkolů není velké. Třídní učitelka ovšem tvrdí, že je znát, když se s ním doma připravují a popírá, že by zaznamenala denní přípravu.

Matka sděluje, že je Pavel pravák odjakživa. Pracovnice poradny se zajímá o způsob výuky čtení v první třídě. Dozvídá se, že metodou analyticko-syntetickou. Matka dále konstatuje, že sama doma pozoruje, že syn často vynechává písmena, věty nerozděluje a má problémy s diakritikou. Také se podivuje nad informací, že je syn při práci před třídou nervózní. Tvrdí, že v běžném životě je velice komunikativní.

Podotýká, že často ztrácí při domácí práci pozornost. Veškeré problémy s učením, které Pavel má, připisuje lenosti. Ujišťuje, že kontrolu sešitů provádí denně a domácí úkoly dělají vždy společně.

U samotného průběhu vyšetření byla po celou dobu celá rodina na vyžádání Pavla. Byl předem upozorněn na to, co ho v následujícím čase čeká. Do ničeho nezasahovala. Pavel po celou dobu vypadal spokojeně. Nejeví ani známky nervozity.

Speciální pedagožka zavedla rozhovor na situaci ve škole. Pavel potvrzuje, že ve třídě je sedm žáků. Také upřesňuje, že na předměty hudební výchova a výtvarná výchova jsou spojeni s první třídou. Celkově je mírně nervózní, ale rozpovídává se. Nejvíce ho ve škole baví práce s písankou. Zrušil by předměty matematiku a čtení. Dostal na výběr, jakou formou by chtěl být zkoušený, pokud by si mohl vybrat. Vybral si variantu psaní, což potvrzuje tvrzení třídní učitelky, že když má pracovat před celou třídou, je velice nervózní. Na otázku, jakou rukou píše, odpověděl odlišně s matkou. Dále vyšetření probíhalo dle předepsaných testů (viz příloha 6,7,8,9).

Na závěr vyšetření si může namalovat cokoliv. Malování si skutečně užívá. Při práci si povídá sám pro sebe. My jsme mezi tím upozorněni, že ještě bude probíhat psychologické vyšetření. Ve většině případů je pořadí vyšetření opačné, ale jelikož bylo toto vyšetření urgováno, zvolili postup podle možností. V tomto čase byla rodičům sdělována předběžná prognóza. Už po vyšetření bylo zřejmé, že se bude jednat o dyslexii. Další výsledky byly upřesněny v závěrečné zprávě, která přišla rodičům 19. 12. 2011. Speciální pedagožka zdůrazňuje, že jistotu ale budou rodiče mít až ve třetím ročníku. Tehdy se buď problémy úplně vytráť, anebo se opravdu výrazněji poruchy projeví. Rodičům bylo nabídnuto, pokud mají

zájem, mohou každých čtrnáct dní vozit syna do poradny, kde s ním budou pracovat dle jeho diagnózy. Matka přijala s nadšením. Rodiče byli upozorněni, že ve zprávě jim budou uvedena jistá doporučení, podle kterých by měli postupovat při domácí přípravě. Bylo zdůrazněno, že je důležité, aby se s ním pracovalo pravidelně.

Bylo dohodnuto, že vyučující bude i nadále postupovat tak, jako doposud. Rodiče budou věnovat dostatek času domácí přípravě. Budou pracovat pravidelně každý den. Nadále mu bude uzpůsobováno množství práce, nadále bude pracovat s dopomocí. Žákovi nebylo doporučeno začlenění do speciální třídy ani integrace.

2.3.2 Podklady z vyšetření v PPP

2.3.2.1 Speciálně – pedagogické vyšetření

Ve zprávě z poradny je zaznamenáno, že vyšetření proběhlo v pedagogicko-psychologické poradně za přítomnosti celé rodiny. Speciální pedagožka se vyjadřuje k mírné nervozitě, nejistotě a psychomotorickému neklidu, který byl znát i přesto, že ji Pavel dobře znal z mateřské školy. Zmiňuje se o tom, že při celém průběhu vyšetření bylo velkou pomocí přímé vedení, průběžné hodnocení práce a hlavně kladné hodnocení. Potvrzuje, že pokud je kladně hodnocen, snaží se skutečně dosáhnout co nejlepších výsledků.

Úvodní vyšetření bylo zaměřeno na úroveň jemné motoriky. Prokázalo se, že v tomto směru je vše v naprostém pořádku. Při zkoušce pravo-levé orientace se objevila velká nevyzrálost. V žádném zadaném úkolu se nedokázal orientovat, zda jde o pravou nebo levou stranu. Orientaci ztrácel jak na svém těle, tak i na druhém. Zajímavé je, že i přesto je u něho lateralita naprosto vyhraněna, tedy pravá ruka, pravé oko.

Další část byla zaměřena na sluchovou perцепci. Při rozkladu slova na písmena mu dělaly problémy skupiny souhlásek. Při sluchové syntéze měl Pavel problémy větší. Nesložil ani krátká slova. Stejná a různě znějící slova rozlišoval bez zaváhání. Slabá sluchová paměť ovlivnila výsledky testu sluchové audiomotorické koordinace.

Testována byla vizuální perцепce a diferenciacie. Tedy při hledání shod a rozdílů bylo časté zaváhání a dost chyb. Pokud byl na detail upozorněn, dokázal chybu najít. Pokud byl ale obrázek

odlišný vertikálně, chybu nenašel a rozdíl nepoznal. Paní Lietavcová to také připisuje problémům s pravo-levou orientací.

Čtení, které bylo v poradně také ověřováno, poukázalo na to, že čte velice pomalu. Přibližně osm slov za minutu a to většinu špatně. V zásadě se opakovalo mnoho specifických chyb, jako například záměna písmen „a-e“, „b-d“, „t-n“, dále vynechával některá písmena. Poradna potvrzuje, že čtení je v jeho případě velice slabé, a že skutečně není schopný zachytit smysl textu. Hodnocení zní, že i při jeho intelektu má problémy rozpoznat rozdíly v ose vertikální. Ovlivňuje to i jeho pravo-levá a prostorová orientace. Při čtení bylo zřejmé, že je soustředěný, četl těžkopádně a byl neklidný.

Při testovacím diktátu dlouho trvalo, než si vybavil jednotlivá písmena. Bylo to ovlivněno špatnou fixací jednotlivých hlásek a potížemi ve sluchové analýze písmen i slov, jak uvádí poradna. Opis i přepis byly v pořádku, soustředil se na chyby, které dokázal i sám najít. Diakritická znaménka doplňuje až po napsání slova, což paní Lietavcová považuje za příčinu, proč na ně zapomíná a doporučuje natrénovat doplňování hned po napsání daného písmene.

2.3.2.2 Psychologické vyšetření

Pavel si i u psychologického vyšetření vyžádal přítomnost matky. Kontakt navázal bez problémů a snažil se vydat ze sebe to nejlepší. V určitých chvílích se zabral do zkoušení nesmyslných řešení, ale nikdy nebyl problém vrátit ho k práci. Také u psychologického vyšetření se občas objevil psychomotorický neklid. Občas byl nepozorný.

Při testu rozumových schopností vyšlo najevo, že má značné rozdíly v oblasti verbální a neverbální. Řešení sociálních problémů dokázal perfektně ve verbální oblasti.

Ostatní výsledky vyšetření byly, jak uvádí poradna, průměrné a adekvátní věku. Oslabení vidí v jeho krátkodobé sluchové paměti.

V neverbální oblasti dokázal pracovat s obrázky, ze kterých řadil příběh a seřazoval je podle časové posloupnosti. Při řešení konstrukčních úloh se projeví nedostatky v prostorové orientaci.

Zraková asociační paměť ovlivnila výsledek zkoušky. Byla potřeba dlouhá adaptace a projevovaly se obtíže při soustředění. Celkový výsledek testu je průměr, u kterého je výraznější verbální inteligence.

2.3.2.3 Analýza závěru z PPP

Závěrem ze zprávy z komplexního vyšetření z PPP (viz příloha 5) vyplývá, že u Pavla se objevují problémy především ve čtení a v psaní. Není zde ovšem přesně diagnostikována specifická porucha učení. Doslovné znění je „obtíže při psaní ve smyslu dysortografie a obtíže při čtení ve smyslu dyslexie.“ Podkladem Pavlových problémů je oslabení percepčně motorických funkcí. Pavel má oslabenou pravolevou orientaci, slabé je vnímání zrakové. Problémy se vyskytují i ve sluchové analýze a syntéze. Také špatná krátkodobá sluchová paměť, není schopen udržet si stálou pozornost.

Vazbou „...ve smyslu...“ chce poradna říci, že je dítě teprve ve fázi života, kdy se jednotlivé funkce teprve vyvíjejí a není tedy možné s naprostou jistotou potvrdit danou poruchu. V současné době na ni vše ukazuje, ale ve třetím ročníku se mohou tyto problémy zcela vytratit. Je tedy nezbytné, aby byl Pavel neustále sledován a později se mohla diagnóza upřesnit.

S touto diagnózou nebyl důvod žákovi doporučit integraci a ani zařazení do specializované třídy. Při nízkém počtu žáků v Pavlově třídě bude mít vyučující dostatek prostoru, věnovat se reedukaci. Pokud by se v následujícím školním roce situace zhoršila, není vyloučeno, že se toto doporučení změní.

2.3.3 Specifikace problémů dítěte v jednotlivých předmětech dle typu poruchy

Po konzultaci s třídní učitelkou a na základě vlastního pozorování budu specifikovat konkrétní problémy, které Pavel má a měl a jsou typické pro jeho diagnózu. Musím konstatovat, že Pavel je inteligentní dítě.

Nebudu se zabývat všemi předměty, protože je diagnostikován jako dyslektik a dysortografik, budu se věnovat českému jazyku.

Nejprve bych se zaměřila na problémy odpovídající dyslexii, tady poruše čtení. V prvním ročníku prvního pololetí se nejprve nejevil žádný problém. Mluvené řeči dokonale rozumí a nemá potíže jí rozumět. S výslovností měl problém, proto navštěvoval logopedii v Českém Krumlově, jak už jsem výše uváděla. K zlepšení došlo v letošním školním roce. Slabiky zvládal žák dobře. Dokonce dokázal bez chyb skládat ze slov jednoduchá slova. Tempo bylo sice pomalejší, ale zvládal to dobře. Až složitější slova začala ukazovat na následující potíže. Rozkládání jednoduchých slov na hlásky bylo taky v pořádku. Složitá slova byla již komplikací a v obou případech potřeboval více času než ostatní.

V letošním roce vyučující při psaní vyžaduje, aby využíval metodu autodiktátu, tedy aby si sám diktoval, které písmenko napíše. Pokud je mu zadáno vyhledání slova ve větě, třídní učitelka uvádí, že slovo najde, ale je to opět časově náročné. Také konstatuje velmi slabou schopnost fonologického zpracování. V praxi to znamená, že si nedokáže představit písmeno, pokud ho pouze slyší a nedokáže rozlišit písmena, která jsou stejně znějící.

Čte po slabikách velice pomalu a dělá velké množství chyb. Při čtení intonuje. Nelze říct, že věty čte jednotvárně. Vyučující také konstatuje, že ve čtení se objevují velké výkyvy. Jednoznačně lze vyzpozorovat, pokud s ním někdo z rodiny doma čte a pokud ne. V současné době třídní učitelka říká, že čtení se zlepšilo výrazně, ale mnohem více se zhoršilo psaní. Pokud text čte sám, nerozumí jeho obsahu a neví, o čem celý čtený příběh byl. Ve třídě se však taková situace běžně nestává. Při čtení se všechny děti ve třídě střídají. Tehdy je Pavel schopný vyprávět o čem text byl a dokáže zodpovědět otázky vyplývající z obsahu textu. Slova si domýšlí výjimečně. Pokud si slovo přečte, nerozumí jeho významu. Vyučující uvádí příklad, kdy žák má za úkol vytvořit dvojice slov podle smyslu slov, což nedokáže.

Například:

RŮŽE	ZPÍVÁ
KOS	VONÍ

Pokud tato slova má spojit podle významu, dokáže vytvořit nesmyslné dvojice jako: kos voní, růže zpívá.

Při podobnosti písmen „b-d“ problémy nemá. Vyučující využila obrázků a přirovnání při určování rozdílů těchto písmen, tak jak uvádí odborná literatura- „b“- babička má větší zadek a „d“- dědeček, který má břicho z toho, jak pije pivo. Pavlovi spíše činí problém rozlišit „a-e“, „č-š“, a v současné době nejvíce „h-ch“.

Jeden z velkých problémů vidí vyučující ve vážnoucím pohybu očí. Pavel přesto uvádí čtení za svůj nejoblíbenější předmět.

Dále se budu věnovat problémům odpovídajícím dysortografii. Pavel nemá problém se zvládním gramatiky, to však pouze po teoretické stránce. Tedy gramatický jev se precizně naučí, ale nedokáže ho použít. I lze uvést praktický příklad. Byla jsem přítomna tomu, kdy třída procvičovala měkké a tvrdé souhlásky. Pavel byl vyvolán, aby vyjmenoval měkké souhlásky, což zvládl bez zadrhnutí. Navíc dokázal vysvětlit, že se po nich vždy píše měkké i, ale při doplňování na tabuli udělal chybu pokaždé. Až po upozornění učitelky se opravil.

Problémy můžeme najít ve zvukové analýze. Slyší dobře například tvrdost „y“ (unavený), ale napíše text měkce (unavení). Vyučující se k danému slovu musí několikrát vrátit a navést ho k odhalení chyby.

Diktáty žák nepíše nikdy stejně spolu s ostatními dětmi. Tato činnost probíhá ve třídě tak, že paní učitelka děti na diktát připravuje s předstihem. Společně si jej přečtou, napíše si text společně na tabuli, odůvodní si pravopis a potom se začne psát diktát načisto standardně tak, že učitel diktuje a žáci po poslechu zapisují. Pavel se posadí stranou a opisuje celý diktát z tabule. Dříve byl opis bez problémů, písmo má úhledné a dokonce uvádí, že ho psaní moc baví. Paní učitelka však konstatuje, že v současné době se sice zlepšilo čtení, ale zřejmě na úkor psaní. Pavel zapomíná doplňovat diakritická znaménka. V poradně mu doporučili doplňovat je hned a ne až po dopsání slova. Třídní učitelka ho k tomu vede také. On sám si na znaménka dává pozor pouze tehdy, dohlížíte-li nad ním.

Občas se Pavlovi stane, že vynechává v psaných slovech hlásky. Naopak nikdy se nestalo, že by hlásky přidával. V tomto případě nemůžeme říct, že by byl zbrklý, a proto dělal chyby. Také držení pera je v pořádku, není křečovitě, tady neovlivňuje jeho soustředěnost při psaní.

Třídní učitelka přiznává, že se opakovaně stává, že Pavel v hodině naprosto vypne. Má výkyvy soustředěnosti.

2.3.4 Pedagogická diagnostika

Rozbor čtení:

Na základě knihy Zdeňka Matějčka jsem za pomoci třídní učitelky provedla rozbor čtení. Ve své knize publikuje schéma, na základě kterého můžeme kvalitativně hodnotit dyslektické poruchy (viz příloha 13).

Pavel si ještě stále není jistý při rozeznávání některých písmen. Pokud písmeno při čtení špatně pojmenuje, dokáže se sám opravit a vyučující mu k tomu dává prostor.

Nemohu říct, že by dělal často chyby na začátku slov, mnohem častěji je to uprostřed slova, ale udělá chyby i na konci slova. Většinou jde o záměnu písmene nebo slova s tvrdým „y/ý“, které čte měkce a naopak.

Problémy s artikulací nebo neschopnost přečíst slovo se objevuje pouze u složitějšího textu. Jemu je však dáván text s jednoduššími slovy a větším písmem. Jak i v příloženém textu můžeme vidět (viz příloha 11), zaměňuje písmena, která jsou si podobná, ale také dochází k záměnám, které bych spíše připsala k špatně osvojeným písmenům. Zaměňuje více samohlásek než jen „a-e“.

Zaměňování souhlásek zvukově podobných se objevuje pouze zřídka. Také nemohu říci, že by v jeho čtení docházelo k jakékoliv inverzi. Nepřehazuje písmena, nepřehazuje ani celé slabiky. Při čtení se zřídka stává, že by vynechával slova a málokdy se stane, že vynechá koncovku.

Také nikdy ve čtení neměl problémy s přidáváním písmen ani celých slov. Jeho čtení není řízeno smyslem celého textu. Čtení je pro něho vyčerpávající natolik, že nedokáže smysl vůbec vnímat. Stále u něho přetrvává značná nerozhodnost ve spojování slabik ve slova.

Nenachází se u něho „dvojitý“ čtení. Tento nešvar si neosvojil. Jeho projev je velice nesouvislý, často se opravuje a vrací se. Vrací se převážně k vlastním chybám a snaží se je co nejrychleji opravit. Při vyšetření v PPP bylo čtení plné chyb, velice nesouvislý, pletl si písmena a dlouho si vybavoval názvy písmen. Pro posluchače bylo velmi těžké postřehnout smysl textu.

Co se týče porozumění textu, musím říci, že pokud celý text chlapec čte sám, není schopný vyprávět, o čem četl a ani nedovede odpovědět na kladené otázky.

Pokud probíhá čtení střídavě se spolužáky, ví zhruba, o čem příběh vyprávěl a odpovídal na kladené otázky. Ve výše uvedené knize je uvedena stupnice, která charakterizuje, jak dítě porozumělo čtenému a zda je schopné ho reprodukovat (viz příloha 16).

Rozbor diktátu:

Rozbor diktátu nebylo možné zpracovat na základě materiálu z letošního roku. Žák nepíše diktáty od té doby, co do diktátu byly zařazovány celé věty, které Pavel nedokázal zvládnout. Poslední diktát psal v první třídě. (viz příloha 12). V diktátech z prvního ročníku můžeme najít několik problémů. V textu je vidět kolísání velikosti písma, snažil se psát úhledně, ale písmo je kostrbaté, je vidět, že při psaní tlačí na podložku. Je patrné, že má tendenci měnit sklon písma. To mu zůstává do dneška. Můžeme se setkat i s přetahováním řádku. Velký problém je záměna písmen, která zatím nebyla zautomatizovaná. Nemůžu říct, že by neuměl napsat všechna písmena, ale v diktátech si je nesprávně vybaví. Zaměňoval písmena tvarově i zvukově podobná. Písmeno „h“ a „ch“ dělají v současnosti obtíže největší. Není je schopný rozlišit ani sluchovým vnímáním. Při diktátu vynechával občas koncovky. Vynechávání interpunkčních znamének není pouhou nepozorností, ale když se dítě vrátí k jejich doplnění, není schopné ho najít. Problémy dělal i rozlišování délky samohlásek. Jak je v příloze vidět, nebyl schopen sluchem rozlišit, kde končí slovo a začíná druhé. Všechna slova psal dohromady. Paní učitelka uvádí, že tento nedostatek se vyskytoval i přesto, že se snažila důrazně oddělovat slova a text diktovala pomalu a po jednotlivých slovech. Stávalo se, že slova celá nedopsal.

Požádala jsem paní učitelku, aby s třídou napsala několik vět vhodných k diagnostikování dysortografických poruch. Tyto věty si vybrala ona sama z variant, které uvádí Matějček (1995). Byly také diktovány (příloha 14) a následně hodnoceny za pomoci schématu (viz příloha č. 15). První větu zvládl výborně. Učitelka sama uvádí, že to se ještě soustředí. U druhé věty nezačal větu velkým písmenem. Přesto, že slyšel slovo „uviděla“ krátce, zahájil ho dlouhým „ú“. Taková chyba se v textu objevuje vícekrát. Tvrdá a měkká „i/y“ po tvrdých a měkkých souhláskách si neuvědomuje. Je vidět, že se na psaní diktovaného textu soustředí tak, že není schopen věnovat se pravopisu. Výslovnost dvojhhlásky „ou“ je pro něho náročná, mate ho a má pocit, že nad „u“ musí doplnit interpunkční znaménko, protože to zní dlouze. Na tazích je vidět nejistota tahů. Nedrží si velikost písma.

V současnosti pravopis doplňuje na tabuli, nebo do sešitu. Já jsem se účastnila hodiny, kdy děti doplňovaly „y/i“ po tvrdých a měkkých souhláskách. Ústně teorii zvládá výborně, ale

nenapíše následně text správně. Pravidlo nedokáže správně použít. Jak už jsem říkala, když chlapec píše, využívá autodiktátu. Pavel si tedy diktuje a následně píše. Řekne si slovo tvrdě, ale přesto napíše měkké „i“. Stejně tento problém funguje i v obrácené poloze. Z důvodu velkého množství chyb, paní učitelka dospěla k závěru, že nemá cenu, aby diktáty psal. Nemohl by být hodnocen dobrými známkami a zbytečně by se tím trápil.

Hodnocení kvality psaní:

Domnívám se, že i v dnešní době u velké části učitelů přetrvává názor, že kdyby rodiny fungovala správně, děti byly pilnější, víc se snažily a lépe se připravovaly, nesetkávali bychom se tak často s popisovanými problémy. Tento názor se netýká pouze souvislosti se čtením, ale také se psáním. U dětí s poruchou učení se s tímto zjednodušujícím názorem nelze ztotožnit. Domnívám se, a tato práce moji domněnku potvrzuje, že děti tímto přístupem pouze trpí.

V případě Pavla je tomu naštěstí jinak. Jak už bylo řečeno, paní učitelka se mu skutečně důsledně věnuje. K prostudování mi byly poskytnuty některé Pavlovi písemné projevy, k provedení rozboru (viz příloha 10). Při nácviu velkého písmene „I“ je vidět, jak se sklon písma přiklání na levou stranu. Písmo je kostrbaté, dítě je nejisté a to se promítá do plynulosti tahu. Objevuje se přetahování a zmenšování písma. Pavel píše úhledně, je však znát, že na psací náčiní tlačí. Při opisu je zase zřejmý problém s interpunkčními znaménky. Znovu je zapomíná psát před ukončením zápisu konkrétního slova a poté je již nedoplní. Délku samohlásky slyší a říká při autodiktátu krátce ale napíše ji dlouze. Není to pravidlem, ale občas vynechá písmeno. U přepisovaného textu se vyskytují také chyby v „i/y“ u tvrdých a měkkých souhlásek. Nejen, že si to říká správně, také to vidí na tabuli, ale do sešitu to napíše s chybou. Ve většině případů se ale opraví sám. Málokdy se objeví případ, kdy si slovo domyslí (viz příloha 10).

2.3.5 Doporučení vhodných metod a přístupů k dítěti

2.3.5.1 Metody pro vedení výuky ve vyučovacích hodinách

Na závěr zprávy z pedagogicko-psychologické poradny je vždy zařazeno doporučení pro vyučujícího a dále doporučení pro rodiče. V této kapitole se budu věnovat právě doporučením pro školu.

Poradna doporučuje pracovat nadále s metodami, které používali rodiče nebo vyučující a dosud žákovi prokazatelně prospívaly. Dále by bylo vhodné využívat metody k reedukaci specifických poruch učení. Některé uvádím ve své práci. V případě, že je žák při vyučování už unavený a ztrácí koncentraci, je vhodné využít i metody, které se doporučují u ADHD (jedná se o poruchu chování spojenou s hyperaktivitou). O poruchách chování se v mojí práci nedočtete, proto reedukační metody s touto poruchou spojené budu jmenovat v této kapitole. Jsou doporučovány hlavně v době, kdy je dítě už unavené a nekoncentrované. Ve spoustě věcí se ale shodují s metodami určenými pro reedukaci poruch učení. I tady by mělo být dítě chváleno, je důležitá pravidelnost, dítě má pevně nastavená pravidla. Mělo by dostávat často kladnou zpětnou vazbu, je nutné mít s dítětem trpělivost. Co je důležité a hlavně využitelné v našem případě je, aby dítě dostávalo jasné pokyny. Vyučující by se mu měla dívat do očí a zadání úkolu by mělo být jasné a zřetelné. Také by učitel měl respektovat žákův styl učení. Nenutit ho na něm cokoliv měnit. Měly by být voleny takové reedukační postupy, které pomáhají k rozvoji zeslabených funkcí.

Dalším důležitým bodem doporučení poradny je přístup k dítěti. Poradna radí, aby bylo k dítěti přistupováno s citem. Mělo by být často chváleno a vždy by mělo dostávat pozitivní zpětnou vazbu. Neměli bychom ho nikdy ponižovat, naopak mu musíme sebevědomí posilovat. Učitel by ho měl vždy vhodně stimulovat k určité práci. Dále by měl sledovat a hlídat, zda se nezměnil jeho vztah ke třídě, zda není vystavován posměškům. Nikdy bychom neměli dopustit, aby žák rezignoval a bylo mu jedno, jak ve škole dopadne, jakou známku si odnese. V takovém případě se na svých výkonech nesnaží nic změnit. S takovým žákem se pak už jen těžko spolupracuje a těžko jej lze motivovat.

V hodinách čtení se doporučuje volit střídavé čtení, aby žák byl nucen sledovat text. Měly by být voleny texty nejprve jednodušší s větším písmem a jednoduchými slovy. Složitější texty volit

až tehdy, pokud se zlepší zrakové vnímání. Aby se lépe zafixovaly pohyby očí, je doporučováno číst se záložkou.

Co se týče pracovního tempa, i nadále by mu mělo být umožňováno pracovat déle než spolužáci. I na kontrolu by měl mít žák dostatek času. U dítěte musíme samozřejmě hodnotit pouze to, co dítě stihlo. Nemělo by být kritizováno za to, že nevypracovalo celý zadaný úkol. Poradna vysloveně neříká, že by neměl Pavel psát diktáty, ale zdůrazňuje, že na něj musí mít skutečně dostatek času. Naopak nedoporučuje opisování a přepisování textu. Pokud je nezbytné opis nebo přepis použít, nemělo by to být často.

Při klasifikaci žáka by se neměl brát zřetel na specifické dysortografické chyby. Učitel by si měl ústně ověřit, zda si dítě pamatuje gramatická pravidla. Již v poradně bylo zřetelně doporučeno, aby Pavel doplňoval diakritická znaménka rovnou a nenechával to až po napsání slova. Když to nechá až po napsání, často se stává, že na ně zapomíná. Poradna radí, aby vyučující neopouštěl od názorných pomůcek.

Posledním bodem doporučení je rada k využití doporučené literatury, která je uvedená v závěru. V této literatuře je mnoho vhodných reedukačních metod. Vhodné je také využít počítačový program DysCom. Jak v literatuře, tak v počítačovém programu bychom měli volit metody k procvičování pravolevé a prostorové orientace, zrakové vnímání, sluchové analýzy a syntézy a v neposlední řadě čtení.

Pokud by si vyučující nebyl něčím jistý, nebo by potřeboval k doporučení více formací, může kdykoliv kontaktovat poradnu. Tento závět jsem si sama v popisovaném příkladu ověřila.

Pavlova třídní učitelka je velice šikovná. Ještě před vyšetřením porady Pavlovi pomáhala reedukačními metodami pro dyslektiky, jako je například čtení s okýnkem. Od začátku dává rodičům rady, jak s ním pracovat, aby došlo ke zlepšení, a rodiče k ní mohou od první třídy chodit konzultovat jejich postupy a problémy. Všechny děti od začátku vede k tomu, aby neměly tendence se posmívat za neúspěch druhému a že každý má jiné tempo. V hodinách, které jsem navštívila, k výsměchu nedošlo.

Pavlovi vždy umožňovala, aby mohl pracovat vlastním tempem. Vyučující se snaží všechny děti motivovat. Nedělají například jen strohé doplňování, ale vždy děti motivuje příběhem, aby pro ně práce nebyla nudná a aby daly do práce maximum. Například doplňování na tabuli bylo ilustrováno. Pod textem teče voda, pokud žák správně odpoví, znamená to, že se mu podařilo

přejít na další kámen a nenamočil si nohu. Každé cvičení Pavlovi, a nejen jemu podává tak, aby si nejprve osvojil to jednoduché. Pokud si je jistá, že zvládl tuhle úroveň, zvolí složitější cvičení.

Nikdy mu nedává najevo, že by s ním ztrácela trpělivost, nebo že si myslí, že jeho problémy souvisí s tím, že má nedostatek snahy. Často se ho snaží chválit. Pokud zjistí, že někde udělal chybu, okamžitě se spolu k ní vracejí a vede ho k tomu, aby ji opravil. Samozřejmě za chybu není kárán, ale paní učitelka říká: „Sice si udělal chybu, ale to nevádí, jsi šikovný, příště se ti to jistě povede.“

Ve škole pro Pavla stále používají jednodušší texty s větším písmem v kombinaci s texty s menšími písmeny, jelikož je patrné drobné zlepšení Pavlova projevu. Rodičům je stále doporučováno pokračovat v procvičování čtení z edic „První čtení“.

Při klasifikaci je hodnoceno pouze to, co Pavel stihne. Není mu zhoršováno hodnocení jen proto, že něco nestihl. Úplně se v Pavlově případě vyhýbá psaní diktátu. Přístup učitelky k žáku je v tendencích doporučení poradny. Jediné v čem s poradnou učitelka není ve shodě, je pohled na psaní pomocí opisu. Poradna ho nedoporučuje, ale paní učitelka zastává názor, že jde o způsob, kterým nahrazují psaní diktátu.

Při nácviu písmen si vytvářela pomůcky z látky, děti je psaly do písku a vymýšlela si k jednotlivým písmenům obrázky. U písmen, která se velice pletou, jako jsou „b-d“, využila obrázek s babičkou, která má větší zadeček a s dědou, který má velké břicho.

2.3.5.2 Metody pro nápravu mimo vyučování

Doporučení pro rodiče jsou také nezbytnou součástí zprávy z pedagogicko- psychologické poradny. Pokud rodiče chtějí, aby jejich děti pocítovaly ve škole úspěch, je důležité, aby nápravnou péčí nenechával pouze na učitelích, ale aby se jí věnovali každý den doma. Pokud je dítěti porucha diagnostikována, nemůže se stát, že rodiče a učitelé nejsou v kontaktu a navzájem se neinformují o tom, co dítěti pomáhá a jaká metoda mu viditelně prospívá.

Závěrečná zpráva zdůrazňuje, že rodiče by měli dále spolupracovat s paní učitelkou. Měli by si navzájem sdělovat, jaká metoda je pro Pavla nejúčinnější. Tyto metody se časem mohou měnit.

Také by se měli s vyučujícím domluvit na postupu zohledňování specifických potřeb dítěte. Společně by měli sjednotit používání alternativních metod.

Rodiče by neměli podceňovat domácí přípravu. I nadále by měli dodržovat pravidelnost přípravy doma, ale měli by zkrátit její dobu trvání. Ani doma by rodiče neměli zapomínat na procvičování perцепčně motorických funkcí, u kterých víme na základě vyšetření, že jsou oslabeny. Matka se domluvila v poradně, že každý měsíc budou dojíždět a společně se speciálním pedagogem se budou věnovat reedukaci.

Rodiče by měli dítě vést tak, aby si co nejvíce zafixovalo písmena. Pokaždé by měli využívat takové metody, při kterých dítě využívá smysly. O těchto metodách se také v této práci zmiňuju. Při využití tohoto multisenzorického postupu je reedukační činnost mnohem efektivnější.

Poradna doporučuje věnovat pozornost sluchové analýze a syntéze, v těchto doporučeních uvádějí i jasné příklady, které mohou rodiče inspirovat. Například mohou s dítětem určovat počty hlásek ve slově, vymýšlet slova, která neobsahují nějakou hlásku, reagovat domluveným způsobem na danou hlásku, vytvářet slova přidáváním a ubíráním hlásky, hledáním slov v jiných slovech atd. I při tomto procvičování by měli používat názorný materiál, který je něčím dítě zaujme.

Při domácí reedukaci by se rodiče měli zaměřit na rozvoj zrakové percepce. Dítě by mělo trénovat hledání shodných obrázků, tvarů, mělo by dokázat rozlišit tvarově obrácená písmena. Pavel by měl skládat stavebnice, puzzle atd.

Jak už jsem podotýkala, u Pavla byl objeven velký problém s pravolevou orientací. Rodičům je tedy doporučováno, rozvíjet tuto orientaci. Nejprve by měli trénovat pravou a levou stranu na svém těle. Poté by měl pokračovat na osobě druhé. Ideální je spolupráce s rodiči, kdy sedí vedle sebe na židli a Pavel by napodoboval pohyby rodiče. Také je doporučeno, aby byla dítěti označena pravá ruka něčím výrazným, aby si ji lépe zautomatizoval a poté by měli pokračovat bez tohoto označení. Pokud rodiče uvidí, že tyto cvičení chlapec zvládá, mohou ztížit trénink a trénují pravidlo křížem. Rodič si stoupne naproti a dítě si musí uvědomit, že jeho pravá strana je naproti stojícího levá.

Pro rozvoj prostorové a pravo-levé orientace je vhodné stavění kostek podle modelu, který vytvoří rodič. Doporučováno je i kreslení plánu, kreslení cest kudy dítě chodí, zakreslovat nábytek, například vytvořit si svůj ideální pokoj. Vhodnou hrou jsou například piškvorky a loď.

Číst by měli doma text s většími písmeny, testy by neměly být složité. Číst by měli s Pavlem v menších časových intervalech, ale častěji. Často by ho měli chválit za snahu a za každý úspěch, i kdyby byl sebemenší. Nezbytné je, a poradna to zdůrazňuje, aby rodič byl trpělivý. Neměli by ho nutit, aby zrychloval tempo, a naopak by ho měli vést k hlasitému čtení. Klasické drilování je v tomto případě naprosto nevhodné. Krátké intervaly čtení by měly být prokládány tréninkem pravo-levé orientace nebo tréninkem zrakového vnímání.

Ve zprávě jsou doporučeny metody nápravy čtení, které uvádím ve své práci. Jednou z nich je střídavé čtení s rodičem. Střídají se po slovech, po větách. Pro dítě je to zábavnější než kdyby četlo samo. Další metodou je čtení v duetu nebo metoda Fernaldové. Jde o metodu, která zde již byla zmiňována. Pavel by si měl text letmo prohlédnout, měl by si pohledem vyhledat slova, která by pro něho byla problémová, poté udělá to samé ještě jednou, může se stát, že podtržená slova se budou opakovat, ale to nevadí. Nejprve si s rodičem nacvičí čtení těchto slov, včetně hlasitého čtení a potom čte teprve celý text. Tato metoda by měla být využívána první tři měsíce každý den. Takovými metodami se Pavlovi může podařit zrychlit celkové tempo čtení a měly by vymizet chyby při čtení.

Rodiče by neměli zapomínat na práci s textem ve smyslu porozumění textu. Například přirezování obrázků ke slovům, vyhledávání stejných slov atd. Dobré je, při hledání slova v textu, když dítě očima přelétne několikrát text. Tím si může Pavel natrénovat postřehování a lépe se začne orientovat v textu. Doma mohou využívat vhodného počítačového programu DysCom, který byl doporučován i pro práci ve škole. Všechny nápravné prostředky by měly být pro dítě zábavné, aby vydrželo být motivované a nepracovalo jen proto, že musí. Poradna zároveň zdůrazňuje rodičům, že záleží pouze na nich, jestli zprávu dají k nahlédnutí učiteli.

Poslední, co je ve zprávě uvedeno je doporučená literatura, počítačové programy a materiály, které doporučují nejen rodičům, ale i vyučujícím. Uvádím je v literárních pramenech mé práce.

3. DISKUSE K PŘÍPADU

V této práci jsem se zabývala dokumentací činností s dítětem, které má konkrétní poruchu učení. Případová studie byla zahájena v době, kdy byl tento žák doporučen pro vyšetření pedagogicko-psychologickou poradnou. Chtěla jsem zjistit, jak vážně a odpovědně berou výsledky pedagogicko-psychologické poradny vyučující a rodiče. Jaké možnosti má dítě, u kterého je diagnostikována specifická porucha učení a jaké možnosti mají rodiče a vyučující. Chtěla jsem se také dozvědět, jestli je vůbec brán zřetel na závěrečnou zprávu pedagogicko-psychologické poradny. Co tato zpráva znamená pro rodinu a školu, jestli se rodina a škola drží doporučení poradny.

V průběhu mé studie jsem byla jak při samotném vyšetření dítěte, tak jsem se účastnila vyučovacích hodin, vedla jsem rozhovory s matkou a třídní učitelkou dítěte.

Spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou je nutné hodnotit velice kladně. Ochoťně mi se souhlasem matky poskytovali potřebné informace a mohla jsem být přítomna vyšetření. Domnívám si, že poradna rodině nabídla velkou škálu řešení a možností.

Sama rodina si poradnu chválí. Byl jim poskytnut termín vyšetření velmi rychle. Matka hodnotí celkový přístup poradny jako bezproblémový a uvádí, že je se spoluprací s poradnou spokojená. Ocenila, že jí bylo nabídnuto, aby do poradny dojížděla s Pavlíkem za účelem reedukace. Intervaly nechali na matce, ale bylo doporučeno jezdit každých 14 dní. Rodině byly také přímo na místě poskytnuty materiály, na kterých mohou rodiče trénovat do doby, než bude vystavena závěrečná zpráva. Byli upozorněni, že se mohou s jakýmkoliv dotazem obrátit na poradnu, a pokud se objeví nějaký problém, mohou si kdykoliv telefonicky sjednat schůzku a bude jim poskytnuta konzultace. V den speciálně-pedagogického vyšetření matka se vším nadšeně souhlasila. Se speciální pedagožkou se domluvili, že rodina po obdržení zprávy zavolá a domluví si první nápravné sezení, aby i sama rodina viděla, jak s Pavlíkem správně pracovat. Musím s lítostí konstatovat, že zpráva byla rodině doručena v prosinci roku 2011 a dosud se matka poradně neozvala. Matka uvádí, že jsou s poradnou domluveni na pravidelných návštěvách, že stačí jen zavolat, ale už se nevyjadřuje k tomu, kdy tak učiní. Mám pocit, že rodině stačí myšlenka, že tuto možnost mají.

Z rozhovoru s matkou vyplývá, že si je vědoma, že musí jednat s Pavlem jinak. Nemůže ho kárat za špatné známky, nemůže ho nutit, musí pracovat pravidelně v kratších intervalech, nesmí

ho nutit zrychlovat pracovní tempo a tempo čtení. Když jsem se zmínila o doporučeních poradny, musím říci, že jsem měla pocit, jakoby matka nevěděla, co v doporučeních stojí. Uvedla pouze, že dodržují trénink paměti hrou pexeso na základě rozhovoru s paní Lietavcovou při samotném vyšetření.

Matka sama říká, že pokyny jim dává třídní učitelka, která posílá zadání speciálních reedukačních úkolů. Osobní konzultace s učitelkou nevyužívají. I přesto, že je ve zprávě doporučováno, že domácí přípravu je žádoucí zkracovat na maximálně deset minut, matka říká, že Pavel neudrží pozornost déle než patnáct minut. Podle jejích slov, pokud mají splnit četbu, nutí jej číst dál. Dále je zřejmé, že ne vždy má matka se svým synem trpělivost. Přiznává se, že mají neshody při čtení, které tedy poctivě plní. Pavel špatně snáší, že ho hned opravuje a nenechá mu možnost, aby se opravil sám, tak jak to dělá paní učitelka. V této oblasti tedy není shoda s doporučeními poradny.

Trénink percepčně motorických funkcí doma neprobíhá, ač je v doporučení obsažen. Doma vůbec netrénují pravo-levou orientaci nebo orientaci v prostoru. Taktéž se nevěnují tréninku zvukového vnímání a sluchové analýzy a syntézy i přesto, že dostali množství inspirace. Matka přiznává, že je ráda, když syna donutí alespoň ke čtení. V zimě je práce podstatně snazší, ale v létě si přípravu sama nedovede představit. Doma je Pavel nesoustředěný, věnuje se zvířatům a nedává pořádně pozor. V létě je každý volný čas venku. Z toho vyplývá, že nemá pevně stanovený řád, který by podle mých závěrů potřeboval. Souvisí to také s časovým vytížením rodičů. Jednoduché to není ani s chlapcovou povahou. Matka konstatuje, že pokud se synovi nechce, tak s ním nikdo nehne.

Je jasně vidět, že rodina je spokojená, že někdo určil, proč má Pavel takové problémy v učení. Sami rodiče zřejmě mají pocit, že bohatě stačí, že udělají to, co zadá paní učitelka. Pokyny splní jakýmkoliv způsobem, ale jinak veškerou reedukační činnost nechávají na paní učitelce. Doporučenou literaturu nevyužívají. Myslím si, že si ani nepřipouštějí, že by mohli udělat více.

Otec s reedukací nepomáhá z důvodů časového vytížení. Občas se snaží pomoci sestra. Ta na otázku, zda u Pavla někdy postřehla tendenci všechno vzdát, odpověděla, že ano, a to v první třídě při výuce čtení. Říkala, že se několikrát stalo, že vzdal možnost, že se někdy zvládne naučit číst. Poznamenala, že pak následovalo dlouhé vysvětlování a uklidňování, že časem to zvládne tak jako ostatní. V letošním roce se nic takového neopakovalo.

Jak už jsem naznačila, veškerou důvěru vkládá rodina do paní učitelky a veškerou nápravnou péči nechávají na ní. Sama matka říká, že měli štěstí na výbornou třídní učitelku a hlavně na malý počet žáků ve třídě, který umožňuje se Pavlovi dostatečně věnovat a nutí ho, aby dával pozor, protože ví, že během vyučující hodiny na něho vždy několikrát vyjde řada.

Chválí si také přístup, který k němu paní učitelka má. Říká, že s ním má svatou trpělivost a Pavel ji skutečně věří. Ocenila, že ve třídě hlídá, aby se nikdo nikomu nesmál.

Ze strany učitelky se zprávou toho příliš nezměnilo. Sama přiznává, že již v pololetí očekávala, že pokud dítě navštíví poradnu, bude tam podobná diagnostika a podle toho se zařídila ve vyučování. Snažila se používat názorné pomůcky, přizpůsobovat mu tempo, snažila se jej hodnotit více kladně, neustále ho motivovala a byla v častém kontaktu s rodiči, které se snažila uvést do situace. V první třídě chodili rodiče na konzultace často a poměrně pravidelně. V letošním roce, jak sama říká paní učitelka, jsou jejich návštěvy minimální. Úkoly posílá rodičům po Pavlovi. Sama hodnotí, že ne vždy je vypracují všechny. Přiznává, že není se spoluprací spokojená a ani není spokojená s domácí přípravou. Uvádí, že lze vždy poznat, kdy Pavel doma například četla, kdy nikoliv. Na výkonu v hodině se to podepíše.

Usuzuje, že rodina na přípravu nemá čas. Ale jedním dechem dodává, že úkoly, které mají ve třídě všichni společné, si vždy splní.

Při čtení vyučující skutečně volí texty vhodné s větším písmem a jednoduššími slovy. Se záložkou Pavel nepracuje z vlastní vůle. Rodině také doporučuje, aby nadále dodržovali čtení z edice První čtení, anebo využívali knihy s větším písmem. Bohužel není přesvědčená o tom, že tato doporučení rodina akceptuje.

Při psaní nechává Pavlovi dostatek času, diktáty Pavel nepíše, vyučující uvádí, že je skutečně není schopný zvládnout. V první třídě psal diktovaná písmena a jednoduchá slova, ale věty nezvládá. Nedokáže si vybavit správná písmenka. Paní učitelka volí metodu společného odůvodňování a doplňování gramatických jevů. Třída je poté píše jako diktát a Pavel je opisuje z tabule. Je to sice metoda, kterou poradna nedoporučila, ale paní učitelka nesouhlasí, jí se metoda osvědčila a používá ji nadále. Co dále od chlapce vyžaduje je autodiktát, při kterém chlapec nahlas říká, co má napsat. Dále ho nutí doplňovat interpunkční znaménka ihned na napsání daného písmene, jelikož po napsání slova je není schopen ve slově správně doplnit, anebo na ně úplně zapomene.

Pavlovi je umožňováno využívat názorných pomůcek. Počítačové programy vyučující nevyužívá. Musím konstatovat, že skutečně se snaží pokaždé hodinu ozvláštnit. Přístup paní učitelky se mi opravdu líbí, svou práci bere zodpovědně a dělá pro nápravu Pavlíka maximum. Vždy se snaží, aby si na chybu přišel sám, hodnotí ho často slovně, neponižuje ho, ba naopak, staví se do polohy Pavlovy opory a tím si získala jeho důvěru. Pomůcky si vytváří většinou sama. Nejčastěji se jedná o obrázky. Například při vysvětlování měkkých souhlásek vytvořila obrázek slavíka, který představuje měkký zpěv. Snaží se ozvláštnit i jednotlivá cvičení, jak už jsem popisovala výše. Co mi na přípravě chybí, a myslím si, že by bylo vhodné zapojit, je využití molitanu u měkkých souhlásek a například kámen u tvrdých. Tyto pomůcky by bylo možné snáze názorně využít u doplňování, kde Pavel často dělá chyby. Mohl by tímto způsobem zapojit další smysly a snadněji by se mu tento rozdíl zapamatoval. Soudím tak na základě vyzorovaného problému, kdy Pavel přečetl slovo tvrdě, ovšem opsal ho měkce, anebo bezchybně vyjmenoval tvrdé i měkké souhlásky, ale nedokázal k nim doplnit správné „i/y“. Také jsem zmiňovala, že paní učitelka hodnotí jeho špatné zautomatizování jednotlivých písmen. I pro nápravu tohoto problému by měla vytvořit nějakou pomůcku. Stačilo by, například využít drátku a nechat ho písmena modelovat. Nebo by je mohl tvarovat z plastelíny. Můj názor je ten, že pokud jsou skutečně zábavnou formou zapojeny smysly, lépe si dítě písmena zafixuje.

Cvičení na procvičení sluchové analýzy a syntézy využívá učitelka občas v hodinách a pravidelně každý čtvrtek na individuální hodině, kterou mají s Pavlem domluvenou po škole.

Jako trénink paměti používá třídní učitelka hru „Tetička jela do Ameriky“, kdy si dítě musí pamatovat věci, které si tetička balí do kufříku, a kterých neustále přibývá.

Po rozhovoru s třídní učitelkou musím konstatovat, že je velice zklamaná z přístupu rodiny. Říká, že není schopna celou reedukaci zvládnout sama a potřebuje podporu rodiny.

Sama uvádí, že individuální péče jednou za týden nestačí a pokud rodina nebude alespoň z části dodržovat doporučení poradny, nevidí reálnou šanci na změnu. Jediné, co se nepatrně zlepšuje je čtení. Úroveň psaní naopak stále klesá.

Žáku nebyl doporučen poradnou individuální vzdělávací program a ani paní učitelka si nemyslí, že své dosavadní zkušenosti při kontaktu s Pavlem, že by program výrazně měnil perspektivy výchovy, zejména s ohledem na nízký počet dětí ve třídě. Já osobně se domnívám, že při takovémto počtu dětí ve třídě není nezbytné, aby se při jeho současné diagnóze IVP vytvářel. S třídní učitelkou se shodují na možnosti, že pokud by se v budoucnosti něco podstatného změnilo, není vyloučeno, že mu bude vytvořen.

Můj názor na celou situaci je takový, že pokud by rodina spolupracovala s poradnou a s vyučujícím tak, jak ze začátku slibovala, byly by Pavlíkovy výsledky v současnosti výrazně jiné. Lepší. Na tom se také shodují s paní učitelkou. Také tomu napovídá prognóza poradny. Sama zpráva říká, že v průběhu příštích let se může vývojem jednotlivých funkcí všelicos změnit a dítě by mělo být vedeno, aby zde byla možnost výrazného vylepšení. V současné době nejsem přesvědčena, že je zde reálná možnost, že by chlapcovy problémy vymizely úplně.

Pavel má ještě velkou výhodu, že jeho třídní učitelka skutečně dělá maximum pro jeho nápravu, ale pokud by přístup učitele vypadal stejně jako přístup rodiny, myslím si, že by chlapec neměl snahu na sobě cokoliv změnit. Cítil by se v kolektivu jako černá ovce a do budoucna už by mu vlastně bylo jedno, že má neustále špatné známky. Jsem si jistá, že by zastával názor, se kterým se setkáváme často hlavně na druhém stupni: „Proč bych se snažil, když to stejně nemá cenu.“ A takových případů je i v současné době mnoho. Děti s nedostatečnou nápravnou péčí v rodině a ve škole, jsou skutečně smířeny s tím, že lepší už to nebude. A proč tomu tak je? Nefunguje spolupráce rodiny a školy. Nepracuje se na reedukaci vůbec a zpráva je pouze dokument založený v katalogovém listu žáka.

Když se ohlédnu jen mezi svými kolegy z naší školy, není jich mnoho, kteří pracují se zprávou z poradny. Někteří, především na druhém stupni, si ani tyto zprávy od třídních učitelů nevyžádají k pročtení.

Rodiče ji naopak používají jako výmluvu špatných výsledků svého dítěte. Pouze jí odevzdají škole a tím jejich účast končí. Neuvědomují si, jak psychicky náročné pro jejich děti neúspěchy jsou. Všichni by si měli uvědomit, že pouhé získání zprávy a vyšetření v PPP situaci nevyřeší.

4. ZÁVĚR:

Tato práce měla za cíl zjistit, jak je postupováno, pokud rodina nebo vyučující mají podezření, že se u dítěte vyskytuje nějaká ze specifických poruch učení. Co se v takových případech děje a kdo může pomoci. Proto jsem sledovala dítě, u kterého bylo podezření na poruchu učení již od druhého pololetí první třídy a ani v druhém ročníku nedošlo ke změně. Rodičům tehdy bylo doporučeno vyhledat pomoc poradny. Využila jsem proto příležitosti a domluvila jsem se nejprve s rodinou a následně s vyučující a s poradnou, abych mohla celý proces absolvovat s dítětem.

Hodnotím práci poradny jako bezproblémovou. Milé, ochotné, odborné chování specialistů v poradně nadchlo mě, ale i rodinu. Musím konstatovat, že pokud má rodina zájem na situaci svého dítěte něco změnit, poradna je vhodným pomocníkem a poradcem. Líbilo se mi, že nabízejí vhodné materiály, jejich zapůjčení a že rodiče mohou jezdit do poradny pracovat na reedukaci za asistence odborníků. Myslím si, že poradna se může stát pro rodinu velkým pomocníkem.

Spolupráce rodiny a školy nebo specializovaného pracoviště je podstatná. Pokud se u dítěte objeví něco, co by naznačovalo, že se jedná o poruchu učení, můj názor je, že by měla být spolupráce sto procentní. Dítě si v takovém případě neví rady a nedokáže si pomoci samo. Vlastně vůbec nechápe, co se to děje, proč ostatní pracují a jemu učení činí takové obtíže. Potřebuje podporu rodiny, trpělivost a pomoc. K pomoci potřebují i samotné vyšetření, ze kterého vzejdou na základě diagnózy doporučení. V takových případech právě rodič by neměl váhat a nejprve si promluvit s učitelem na dalších krocích. Může se stát, že vyučující má jiný názor a problém nevidí.

Pokud k vyšetření doporučí dítě učitel, neměl by rodič toto doporučení ignorovat. Vyučující s dítětem tráví mnoho času a může jeho výkony porovnávat s jinými výkony. Návštěvu v poradně musí iniciovat rodič. To může komplikovat situaci, protože někteří rodiče mají problém s tím si přiznat, že jejich dítě má problém.

Pokud se dítě do poradny dostane a je diagnostikováno, poradna doporučí vhodné nápravné metody. Záleží pouze na rodičích a vyučujících, zda je budou realizovat a budou chtít dítěti pomoci. Nikdo není povinen tato doporučení využívat, ale na co by potom navštěvovali poradnu? Tato doporučení jsou ta nejvhodnější pro stanovenou diagnózu, ale bohužel

v některých případech je to od rodičů pouze tah, kterým chtějí dokázat ve škole, že jejich dítě má nějaké oslabení, proto mu škola nesmí dávat špatné známky. Tím to pro ně končí. To ale přece není smyslem doporučení a zprávy porady. Dítě nepotřebuje pouze úlevy, dítě potřebuje danou situaci vyřešit nebo alespoň pomoc, aby docházelo ke zlepšení.

Z mé práce vyplývá, že daná rodina se nejprve rozhodla na základě doporučení a konzultací se školou obrátit se pro pomoc na specializované pracoviště – pedagogicko-psychologickou poradnu, následně se však doporučením a prací s dítětem věnuje jen částečně. Rodiče při domácí přípravě nedodržují denní pravidelnost a časová doporučení. Příkladem je vynucení za každou cenu daný úkol splnit, ať to trvá, jak dlouho chce. To v dítěti zákonitě musí vyvolávat pocit únavy a nucenosti a podle mého názoru se pak nedokáže soustředit. V takovém případě nejde už ani o zábavnou formu reedukace a výchova se stává spíše kontraproduktivní.

Pokud se rodina rozhodne nechat si poradit a s dítětem pracovat, není to jednoduché. Dítěti se vždy nechce a vyžaduje to hodně trpělivosti. Nápravná péče by měla být pro dítě zábavná, jelikož se jedná o činnost, kterou dítě dělá navíc vedle ostatních úkolů, které plní jeho spolužáci.

Z mé práce jasně vyplývá, že pro co zvýšení pravděpodobnosti úspěšnosti výchovy jedince s poruchou učení je nezbytné, aby rodina úzce spolupracovala nejen s PPP, ale i se školou. Metod pro nápravu je totiž více, a ne všechny se osvědčí v konkrétním případě. Rodina i učitel je zkouší a ověřuje a oba by měli společně konzultovat, jaké zkušenosti s jednotlivými metodami mají a jak se tyto metody u konkrétního dítěte s konkrétní poruchou osvědčují. Rodič, pokud si neví rady, není si jistý, jak danou metodu použít, nebo zda ji používá dobře, měl by metodiku konzultovat se školou, popřípadě by se měl obrátit na speciálního pedagoga do PPP.

V případě nedostatečné spolupráce mezi školou a rodičem, a bohužel v tomto konkrétním případě o nedostatečné spolupráce hovořit lze, pak se procentuálně snižuje možnost nápravy nedostatků vyskytujících se u diagnostikovaného dítěte. A to i přesto, že s dítětem ve škole pracuje odborně vzdělaný, schopný a odpovědný pedagog. Bez zpětné vazby s rodinou se náprava diagnostikovaných poruch podstatně prodlužuje a efektivnost navrhovaných nápravných opatření značně snižuje.

Z této případové studie lze konstatovat, že Pavlova rodina má štěstí na paní učitelku. O problém s Pavlovým učením se zajímala iniciativně již od prvopočátku, iniciovala konzultace s rodiči a poradnou a po celou dobu při práci praktikovala individuální přístup. V dnešní době je stále mnoho učitelů, kteří nerespektují, že existují specifické poruchy učení a domnívají se, že

všechno se dá naučit, pokud dítě pilně a svědomitě pracuje. Pokud má problémy, je to jen jeho vina a vina špatné přípravy a nedostatečné péče rodiny. Bohužel ani při předložení oficiální zprávy z PPP se jejich názor nezmění.

Došla jsem k závěru, že je zcela nezbytné, aby spolupráce mezi školou a rodinou důsledně fungovala. Jedině tehdy se můžeme těšit z viditelných zlepšení, a nejvíce se z nich bude těšit dítě, kterého se to týká. Ušetříme ho psychického stresu, že není dostatečně chytrý, jako jeho spolužáci. Cílem rodiny by mělo v každém ohledu být, aby dítě pocíťovalo i něco jiného než jen neúspěch, tomuto cíli by měla rodina přizpůsobit své chování a jednání.

Také jsem došla k názoru, že tento případ má aspoň poloviční úspěšnost jen díky schopnostem paní učitelky, která vloni dokončila vysokou školu a o specifických poruchách je dostatečně informovaná. Učitelé by podle mě měli být více informováni o problematice SPU, aby si dovedli představit, co dané dítě prožívá a jak mu pomoci.

Pro jednání rodičů nemám vysvětlení a řešení se odkládá, dokud sami nepochopí nutnost dodržovat doporučení PPP. Tento případ ukazuje na časově zaneprázdněné rodiče, kteří neupřednostnili zájem dítěte, spokojili se s polovičním řešením. Jediné doporučení z mé strany je působit na ně opakovanými rozhovory a pravidelnými schůzkami, ukázat jim, že pokud se s Pavlem systematicky pracuje, jsou pokroky vidět. Ale stejně rozhodnutí zůstane vždycky na rodičích.

5. LITERÁRNÍ PRAMENY:

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988.

NOVÁK, J. *Korekce vývojových dyslexií I*. 2. vyd. Litomyšl: AUGUSTA a.s., 1997. ISBN 80-901806-3-9.

NOVÁK, J. *Korekce vývojových dyslexií II*. 2. vyd. Litomyšl: AUGUSTA a.s., 1997. ISBN 80-901806-3-9.

BALŠÍKOVÁ, O.- DAN, J. *Náprava čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25079-3.

KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslektických a dysortografických obtíží u žáků základních škol*. 1. vyd. Praha: SEPTIMA, 1994. ISBN 80-85801-25-6.

MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. 2. vyd. Praha: SPN, 1974.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.

ŠESTÁKOVÁ, L.- HOPFINGEROVÁ, D. *Komplexní pedagogicko-psychologická péče o děti se specifickými vývojovými poruchami*. České Budějovice: Krajský pedagogický ústav, 1990.

JUCOVIČOVÁ, D.- ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

STARÁ, J. a kol. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2006.

LANGER, S. *Problémový žák na prvním stupni základní školy*. 1. vyd. Hradec Králové: KOTVA, 1999. ISBN 80-900254-5-5.

KAVALE, M.- NEDVĚDOVÁ, S.- PILAŘOVÁ, M. *Děti s potřebou specifické péče*. 1. vyd. Praha: Aula, 1999. ISBN 80-902667-3-8.

JUCOVIČOVÁ, D.- ŽÁČKOVÁ, H.- SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vyd. Praha: D+H, 2001.

KAPRÁLEK, K.- BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.

JIRÁSEK, J.- MATĚJČEK, Z.- ŽLAB, Z. *Poruchy čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: SPN, 1966.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-931-6.

KOCUROVÁ, M. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-060-9.

BENÍČKOVÁ, M. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3520-7.

BROŽOVÁ, D. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5329-8.

MATĚJČEK, Z.- VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

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

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie specifické poruchy učení*. 3. vyd. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

Literatura, která je doporučována ve zprávě PPP pro rodiče i vyučující:

BEDNÁŘOVÁ, J. *Zrakové rozlišování*. Brno: PPP, 2003.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Zrakové vnímání. Optická diference II*. Dys- centrum, 2009.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Prostorová orientace*. Brno: PPP, 2004.

JANEČKOVÁ, D. *Hry pro pravo- levou orientaci (a pro radost)*. Tobiáš, 2004.

MICHALOVÁ, Z. *Shody a rozdíly*. Tobiáš, 1998.

MICHALOVÁ, Z. *Základy čtení I (1., 2. roč.)*. Tobiáš, 2001.

ZELINKOVÁ, O. *Cvičení pro dyslektiky IV.- Cvičení pravo- levé orientace*. DYS, 2003.

ZELINKOVÁ, O. *Cvičení pro dyslektiky III.- Cvičení sluchové analýzy a syntézy*. DYS, 2008.

ŽÁČKOVÁ, JUCOVIČOVÁ. *Dyslexie (metody reedukace SPU)*. D&H, 2008.

ŽÁČKOVÁ, JUCOVIČOVÁ. *Dysortografie (metody reedukace SPU)*. D&H, 2008.

ŽÁČKOVÁ, JUCOVIČOVÁ. *Smyslové vnímání (metody reedukace SPU)*. D&H, 2008.

Seznam použitých internetových zdrojů:

Praktická část závěrečných prací. PhDr. Lucia Dimunová, PhD. On-line. [cit. 10. 12. 2011].
Dostupné na http://www.upjs.sk/public/media/0432/Prakticka_cast_ZP.pps

Materiálová práce k zápočtu se zaměřením na pedagogickou diagnostiku. Dr. Anna Kucharská.
On-line. 2. 6. 2004 . [cit. 5. 11. 2011]. Dostupné na <http://www.ssvp.wz.cz/ukoly.html>

Kazuistická štúdia. On-line

http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=kazuistick%C3%A1%20%C5%A1t%C3%BAdia&source=web&cd=4&ved=0CDsQFjAD&url=http%3A%2F%2Fskupina15.wall.sk%2Frocnik2semester3%2Fmaterial%2Fkazuisticky_seminar%2FKazuisticka_studia.ppt&ei=-9ZyT4_0PKHk4QST1pSGDw&usg=AFQjCNE9TezIPJJKAgxhC6DXtGQa1UIbLw

Poradnou doporučované počítačové programy a odkazy:

DysCom, který nalezneme na stránkách- [www.Dyscentrum.org](http://www.dyscentrum.org) <<http://www.dyscentrum.org>> .

Vhodný je učební systém Logico, dostupný na

www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/18-1-LOGICO-PRIMO,
www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/17-1-LOGICO-PICCOLO

Seznam příloh

- Příloha č. 1 – Dokumenty Ministerstva školství
- Příloha č. 2 – Formulář – Vyjádření školy ke kontrolnímu vyšetření
- Příloha č. 3 – Formulář – Sdělení školy
- Příloha č. 4 – Formulář – Dotazník pro rodiče
- Příloha č. 5 – Zpráva z komplexního vyšetření z PPP
- Příloha č. 6 – Test - Vizuální diferenciac
- Příloha č. 7 – Test - Vyšetření motoriky, koordinace, PO
- Příloha č. 8 – Test – Vyšetření sluchových funkcí a řeči
- Příloha č. 9 – Záznamový arch z vyšetření
- Příloha č. 10 – Ukázky psaní
- Příloha č. 11 – Ukázky čtení
- Příloha č. 12 – Ukázky diktátů
- Příloha č. 13 – Schéma pro kvalitativní hodnocení dyslektických poruch (Matějček, 1995)
- Příloha č. 14 – Věty užívané v diktátech zaměřených k diagnostice dysortografií (Matějček, 1995)
- Příloha č. 15 – Schéma pro hodnocení chyb v pravopise (Matějček, 1995)
- Příloha č. 16 – Reprodukce k porozumění (Matějček, 1995)

PŘÍLOHY

Příloha číslo 1

Dokumenty Ministerstva školství a metodiky ke specifickým poruchám učení

- Školský zákon
- ŠVP- školní vzdělávací program
- Směrnice k integraci dětí a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j. 13 710/ 2001-24, Věstník vlády pro orgány krajů, okresní úřady a orgány obcí, částka 4/2002; Věstník MŠMT č. 9/2002.
- Metodický list k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízení č. j. 13 409/98-24, Věstník MŠMT č. 5/1998.
- Metodický pokyn náměstka ministra školství, mládeže a tělovýchovy k zabezpečení logopedické péče ve školství č. j. 21 224/98-24, Věstník MŠMT č. 8/1998.
- Metodický pokyn ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j. 13 711/2001-24, Věstník MŠMT č. 9/2002.
- Pokyn MŠMT ČR č. j. 17 228/93-22 k užívání širšího slovního hodnocení žáků základní školy.
- Vyhláška o speciálních školách a speciálních mateřských školách MŠMT ČR č. j. 127/1997 Sb. - řeší například počty dětí ve třídě.
- Pokyn MŠMT ČR č. j. 23 472/92- 21/212 k hodnocení a klasifikaci žáků s prokázanými specifickými vývojovými poruchami učení.
- Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 24. srpna 1993, kterou se mění a doplňuje vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky č. 291/1991 Sb., o základní škole.
- Metodický pokyn MŠMT ČR č. j. 18 996/97-22.
- Metodický pokyn MŠMT ČR č. j. 22 749/94-22-23- alternativní hodnocení prospěchu a chování žáků základních a středních škol.
- Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

- Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných Vyhláškou č. 326/2008 Sb. se o další školní rok odkládá účinnost novely vyhlášky č. 73/2005 Sb. vydané pod číslem 62/2007 Sb.
- Vyhláška č. 227/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška nabývá účinnosti dnem 31. srpna 2007.
- Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
- Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
Vyhláškou č. 326/2008 Sb. se o další školní rok odkládá účinnost novely vyhlášky č. 73/2005 Sb. vydané pod číslem 62/2007 Sb.
- Vyhláška č. 227/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
Tato vyhláška nabývá účinnosti dnem 31. srpna 2007.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Příloha č. 2

Ψ Pedagogicko-psychologická poradna České Budějovice, Nerudova 59, 370 04
pracoviště Český Krumlov, Kaplická 19, 381 01

tel.: 380 711 505, 602 325 693

e-mail: poradna.krumlov@pppcb.cz

web: www.pppcb.cz

č. j.:

Velmi důvěrné!

VYJÁDŘENÍ ŠKOLY KE KONTROLNÍMU VYŠETŘENÍ

Vážená paní učitelko, pane učiteli, vzhledem k tomu, že rodiče žádají o kontrolní vyšetření svého dítěte, prosíme Vás o zhodnocení současné školní situace dítěte vyplněním tohoto dotazníku.

Děkujeme za spolupráci.

Pracovníci poradny

jméno dítěte:	škola:
datum narození:	třída:
Bydliště, PSČ	jméno třídního učitele:

Jaké problémy u dítěte přetrvávají (popište prosím podrobněji)

Popište situaci dítěte ve škole (vývoj prospěchu, současné výkony v hlavních předmětech, docházku do školy - absenci, pracovní charakteristiky dítěte)

Jaké jsou postoje dítěte i rodičů ke škole a k učení (spolupráce)?

Jaké metody, způsoby práce a hodnocení dítěti vyhovují, aby bylo úspěšné?

U dětí zařazených do režimu individuální integrace zhodnoťte prosím účinnost tohoto opatření a potřebu dalšího prodloužení.

Jiná sdělení:

datum vypracování sdělení	zpracoval(a)	podpis výchov. poradce	razítko školy

Příloha č. 3

Ψ Pedagogicko-psychologická poradna České Budějovice, Nerudova 59, 370 04
pracoviště Český Krumlov, Kaplická 19, 381 01

tel.: 380 711 505, 602 325 693

e-mail: poradna.krumlov@pppcb.cz

web: www.pppcb.cz

č. j.:

Velmi důvěrné!

SDĚLENÍ ŠKOLY

*Vážená paní učitelko, pane učiteli, při řešení problémů dítěte nám velmi pomůže Vaše pedagogická diagnostika. Prosíme tedy o vyplnění tohoto formuláře, případně o další doplňující informace o dítěti.
Děkujeme za spolupráci.*

Pracovníci poradny

jméno dítěte:	škola:
datum narození:	třída:
Bydliště, PSČ:	jméno třídního učitele:

Jaký hlavní problém u dítěte vidíte? Kdy se objevil? Jaký byl vývoj tohoto problému? Hovořil(a) jste o tom s rodiči?

Uveďte, co jste dosud pro řešení výše uvedeného problému udělali, s jakým výsledkem.

Na co se má podle Vašeho názoru vyšetření zaměřit?

Popište školní historii dítěte, zejména nápadnosti (nástup do školy – řádný, předčasný, odklad docházky; opakování ročníku, přestup z jiné školy-jaké, ...).

Popište situaci dítěte ve škole (vývoj prospěchu, současné výkony v hlavních předmětech, prospěch na posledním vysvědčení, postoje dítěte i rodičů ke škole a k učení, docházka do školy - absence, pracovní charakteristiky dítěte, ...).

Co můžete sdělit o dítěti (vlastnosti, temperament, citové projevy, sebchodnocení, nápadnosti v chování, nadání, ...)?

Jaké jsou sociální vztahy dítěte (vztahy s vrstevníky, pozice ve třídě, vztah k autoritám, schopnost adaptace na změny, ...)?

Co můžete sdělit o rodině dítěte (úplnost – neúplnost rodiny, způsob výchovy, významné události v rodině, jak dítě tráví volný čas, ...)?

Jaké jsou postoje dítěte i rodičů ke škole a k učení (kvalita domácí přípravy, spolupráce školy a rodiny, ...)?

Jiná sdělení:

Vyjádření výchovného poradce (dosavadní opatření, naléhavost řešení, ...):

datum vypracování sdělení	zpracoval(a)	podpis výchov. poradce	razítko školy

Příloha č. 4

Ψ Pedagogicko-psychologická poradna České Budějovice, Nerudova 59, 370 04
pracoviště Český Krumlov, Kaplická 19, 381 01

tel.: 380 711 505, 602 325 693

e-mail: poradna.krumlov@pppcb.cz

web: www.pppcb.cz

č. j.:

Velmi důvěrné!

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče, ke komplexnímu vyšetření Vašeho dítěte potřebujeme některé informace, týkající se jeho vývoje a některých charakteristik. Nezáleží na formulaci, ale na obsahu sdělení. Při zhodnocení celkové situace Vašeho dítěte nám pomohou i výsledky vyšetření (odborné zprávy) z jiných pracovišť (klinická psychologie, dětská psychiatrie, soukromá psychologická poradna, neurologie apod.).

Děkujeme Vám za pozorné vyplnění dotazníku a za spolupráci.

Pracovníci poradny

jméno dítěte:	škola (jméno, adresa):
datum narození:	třída:
bydliště, PSČ:	třídní učitel:

Rodiče

	vlastní otec	vlastní matka	nevlastní otec/matka
jméno, příjmení:			
datum narození, věk:			
vzdělání:			
zaměstnání:			
bydliště:			
telefon domu/práce:			
e-mail:			

Sourozenci (jméno a příjmení, datum narození, škola – povolání, v jakém vztahu)

Z jakého důvodu žádáte vyšetření svého dítěte?

Bylo již někdy Vaše dítě psychologicky vyšetřeno (pokud ano – kdy, kde)?

Vývoj dítěte (vhodné zakroužkujte, popřípadě doplňte)

Průběh těhotenství matky (obtíže, nemoci, léky):

Donošeno – nedonošeno - přenášeno, porodní váha:

Porod normální/komplikace (uved'te jaké):

Stav po porodu (inkubátor, žloutenka, apod.):

Vývoj do 3 let (zdravotní obtíže, nápadnosti):

Vývoj od 3 do 6 let (zdravotní obtíže, nápadnosti):

Věci bralo převážně do pravé ruky - levé ruky - obou rukou:

Vady výslovnosti (spolupráce s logopedem):

Další důležitá sdělení (smyslové vady, častá nemocnost, alergie, úrazy, záchvaty, neobratnost):

Školní vývoj dítěte (vhodné zakroužkujte, popřípadě doplňte)

Mateřská škola: ano/ne od kdy: jak se mu dařilo:

Odklad školní docházky: ano/ne proč:

Ve škole

pracuje:

přiměřeně možnostem na hranici svých možností výsledky pod svými možnostmi

Příprava na školní práci	pravidelná	nepravidelná	žádná
V časovém rozmezí	Do 1 hodiny	Do 2 hodin	Více než 2 hodiny

Obtíže, nedostatky, poruchy pozorované častěji (vhodné zakroužkujte)

bolesti hlavy	zvýšená únava	agresivita, vzdorovitost
bolesti břicha, zvracení	bezdůvodné strachy	neobratnost, nešikovnost
značný tělesný neklid	uzavřenost, stydlivost	nesamostatnost při hře, práci
neklidný spánek, nespavost	okusování nehtů	strach ze školy, odpor ke škole

jiné-jaké:

Další důležité informace, které dle Vás ovlivnily vývoj osobnosti dítěte, jeho školní výsledky a chování

Souhlasím/nesouhlasím s tím, aby si poradna vyžádala od základní školy informace o chování a prospěchu mého dítěte (vhodné zakroužkujte).

datum vyplnění dotazníku	podpis zákonných zástupců
--------------------------	---------------------------

Na vyšetření je potřeba s sebou přinést: sešity-školní, domácí, sešity s diktáty, žákovskou knížku, přezůvky, svačinu, nápoj, brýle, případně naslouchadlo.

Ψ Pedagogicko-psychologická poradna Česká Budějovice, Norudova 59,370 04
 pracoviště Český Krumlov, Kaplická 19, 381 01
 tel. 380 711 605, 602 325 693 e-mail: poradna.krumlov@pppcb.cz web: www.pppcb.cz

čj 0310/2011

12. 10. 2011

Velmi důvěrně!

ZPRÁVA Z KOMPLEXNÍHO VYŠETŘENÍ

Jméno:	Věk: 8 r 0 m.
Datum narození:	Třída: 2
Škola: ZŠ Frymburk	Třídní učitelka: Mgr. Andrea Vavřichová
Bydliště: Lipno nad Vltavou 79, 382 79	Vyšetření dne: 27. 10. 2011 a 18. 11. 2011

Shrnutí:

O vyšetření chlapce požádali rodiče na doporučení třídní učitelky, která uvádí problémy ve čtení (velmi pomalé tempo s častými chybami), psaní (zapomínání diakritických znamének, pomalé tempo) i v matematice (uvědomění si číselné řady a číselná představa). Třídní učitelka se snažila pomoci chlapci při čtení čtecím okénkem, obloučky, kráčením vlt k psaní, při matematice poskytuje chlapci mnoho názorných pomůcek. Pokud chlapec nestihne práci při hodině dokončit, pracuje s ní třídní učitelka i po vyučování.

Nástup do školy byl v řádném termínu. Pavlík navštěvoval v mateřské škole logopedickou nápravu, nyní ještě chodí do matky na kroužek při škole.

Domácí příprava je podle matky pravidelná, denně 2 hodiny, s krátkými přestávkami po deseti minutách. Chlapec si píše úkoly a čte společně s matkou.

Ve škole Pavlíka baví psaní, preferuje písemné zkoušení. Ve svém volném čase navštěvuje kroužky ve škole – hip hop, vafení, ZOO kroužek.

Výsledky speciálně-pedagogického vyšetření:

Speciálně-pedagogické vyšetření proběhlo v poradně za přítomnosti rodičů a sestry. Pavlík navázal kontakt nesměle, a i když se známe, byla zpočátku v jeho chování patrná nervozita, nejistota a mírný psychomotorický neklid. Pomáhala přímé vedení, včetně očního kontaktu a průběžné informace o tom, jak Pavlík pracuje, se zaměřením na to, co se mu dařilo, a s oceněním úspěchů a snahy. Při plnění jednotlivých úkolů byla patrná snaha chlapce uspět, splnit úkoly co nejlépe.

První část vyšetření byla zaměřena na úroveň jemné motoriky, ta byla naprosto v pořádku. V oblasti prostorové a pravo-levé orientace se objevilo výrazné oslabení/hnedozrállost. Pavlík se ještě neorientuje na svém tělesném schématu ani na druhé osobě, nepojmenuje pravou a levou stranu. Lateralita je vyhraněna, dominantní ruka a oko jsou pravé.

Zkouška byla dále zaměřena na auditivní (sluchovou) percepci. Při sluchové analýze (rozklad slova na písmena) se objevily chyby ve slovech se shluky souhlásek (např. pstruzi), při sluchové syntéze (sklad písmen ve slovo) měl Pavlík problém i s kratšími slovy. Sluchové rozlišování slov stejné či různé znějících bylo v pořádku. Výsledky testu sluchové audiomotorické koordinace byly ovlivněny slabší sluchovou pamětí.

Ve zkoušce vizuální percepcie a diferenciací (hledání shod a rozdílů v předtisknutých obrázcích) se objevily chyby v detailech a v oblasti vertikální symetrie. Chyby v detailech si Pavlík dokázal najít, chyby ve vertikálně odlišných obrázcích nikoli, to souvisí s problémy s pravo-levou orientací.

Pavlík se učil číst metodou analyticko-syntetickou. V poradně bylo tempo čtení velmi pomalé, Pavlík četl průměrně osm slov za minutu (z nich byla ještě tři slova přečtena chybně). Objevovale se mnoho specifických chyb – statické inverze (záměny písmen a-e, b-d, t-n), vnechtávky písmen. Čtení bylo velmi slabé a obsah čteného chlapci zcela unikl, protože se příliš soustředil na výkon čtení jako takový. Chlapec má při normálním intelektu velké problémy při zřetelném rozlišování podobných a stranově obrácených tvarů (podle osy vertikální), pravo-levé a prostorové orientaci. Vážně i levo-pravý pohyb očí. Čtení je velmi těžkopádné, v jeho průběhu je chlapec v napětí, patrný je psychomotorický neklid.

V poradenském diktátu byly patrné obtíže s vybavováním písmen, což je ovlivněno obtížemi s fixací jednotlivých hlásek. Dále se zde odrážely potíže ve sluchové analýze písmen i slov. Opis a přepis byl v pořádku, ale byl velmi pomalý, Pavlík se snažil pečlivě si po sobě kontrolovat a chyby si našel. Diakritiku psal Pavlík až po napsání slova, někdy i věty. Držení psacího náčiní je v pořádku.

Výsledky psychologického vyšetření:

Psychologické vyšetření proběhlo v přítomnosti matky. Chlapec navázal kontakt bez potíží, ochotně spolupracoval, snažil se podávat co nejlepší výkony; občas se bavil i zkoušením nesmyslných řešení, nechal se však snadno přivést zpátky k práci. Pozornost v průběhu vyšetření lehce kolísala a vyskytoval se i psychomotorický neklid.

V testu rozumových schopností se objevil výrazný rozdíl mezi verbální a neverbální oblastí. V oblasti verbální prokázal Pavlík velmi dobrou schopnost porozumět sociálním situacím a adekvátně v nich reagovat,

Učební výsledky byly dobré (průměrné, tj. věku odpovídající). Jako oslabená se jeví krátkodobá sluchová paměť. V oblasti neverbální se Pavlíkovi dobře dařilo vyhledávání detailů na obrázcích a řazení příběhů podle logické a časové následnosti; řešení konstrukčních úloh bylo ztíženo oslabením prostorové orientace, na výsledku zkoušky zrakové asociační paměti se pak negativně odrazila potřeba dlouhé adaptace a potíže v soustředění (časově limitovaný úkol). Aktuální výkon v testu rozumových schopností tak odpovídá průměru s výraznou převahou verbální inteligence a možnou rezervou ve výkonech v některých neverbálních zkouškách.

Závěr:

Obtíže při psaní (ve smyslu dysortografie) a především při čtení (ve smyslu dyslexie) na podkladě oslabení percepčně motorických funkcí (prostorové a pravolevé orientace, zrakového vnímání a sluchové analýzy a syntézy). Pozornost kolísá, oslabena je krátkodobá sluchová paměť. V tomto věku mohou jednotlivé funkce ještě dozrávat, k upřesnění diagnostiky v tomto směru je nutné dlouhodobější vedení a sledování chlapce.

Doporučení pro školu:

- Využívat i nadále všeho, co se doposud osvědčilo rodičům, učitelům i chlapci samotnému, včetně zásad a metod práce se žáky s SVPU a ADHD (zejména při únavě, kdy se mohou zvýšeně projevovat potíže s koncentrací pozornosti), a to hlavně těch, které budou posilovat oslabené funkce.
- I nadále přistupovat k chlapci citlivě, akceptovat jej, poskytovat pozitivní zpětnou vazbu o výkonu, aplikovat diferencovanou pochvalu, posilovat sebevědomí, sledovat zapojení chlapce v třídním kolektivu, aktivovat jej pro práci, zabránit rezignování, vhodně stimulovat.
- Při čtení volit vhodné texty (obsahující jednodušší, kratší slova, větší písmo), dokud nedojde ke zlepšení v oblasti zrakového vnímání. Je možno pomáhat „střídavým čtením“ (při čtení dospělého chlapce sleduje text, tato dovednost je potřebná při společném čtení ve třídě, při práci s doplňovačkami apod.). Chlapec by měl i nadále pracovat se čtecí záložkou. Ta by měla napomáhat fixaci očních pohybů.
- Respektovat i nadále pomalejší pracovní tempo při psaní, poskytovat chlapci potřebný čas na vypracování úkolu a následnou kontrolu či hodnotit jen to, co stačil chlapec vypracovat. Poskytovat dostatek času při diktátech, minimalizovat přepisy a opisy. Nezahrnovat specifické chyby do celkové klasifikace, ústně si ověřovat znalosti pravopisných pravidel. Při psaní psát diakritická znaménka ihned po napsání písmene.
- Umožnit i nadále využívání názorných pomůcek – matematika, psaní (pomůcky pro dysléktiky).
- V rámci školní reedukace je možné využívat doporučenou literaturu i počítačový program pro děti DysCom (procvičování pravolevé a prostorové orientace, zrakového vnímání, sluchové analýzy a syntézy i čtení). Blížší informace si lze vyžádat v poradně či si je vyhledat na internetu www.razdva.cz/ariid/dyscom/.

Doporučení pro rodiče:

- Pokračovat v úzké spolupráci s třídní učitelkou: vyměňovat si zkušenosti z práce ve škole a doma, společně hledat pro chlapce tu „nejschůdnější“ výukovou cestu, způsob ověřování znalostí atd., domlouvat se na formě zohledňování specifických výukových potřeb chlapce, používání alternativních metod atd.
- S chlapcem pokračovat i nadále v domácí přípravě, tu by bylo však vhodné časově zkrátit. Součástí této přípravy by měla být i cvičení pro posílení oslabených percepčně motorických funkcí. Rodiče se domluvili na pravidelné reedukaci přímo v poradně.
- Zaměřit se na vyvozování a fixaci písmen, využít multisenzorický přístup (vést chlapce k aktivní formě osvojování prostřednictvím smyslů tak, aby vynaložená činnost byla co nejefektivnější) – můžeme použít například obrázkovou abecedu (spojení obrázku a písmene), karty s písmeny, kostky, navlékací korálky a mozaiky s písmeny, písmenková pexesa, kreslení a obtahování písmen – v písku, krupičce, na smírkovém papíře, vytvarování písmen z drátku, dokreslování neúplných či nedokončených tvarů písmen, zvětšování a zmenšování písmen, vytváření obrázků z písmen, vyhledávání ukrytých písmenek.
- Procvičovat sluchovou analýzu a syntézu (určování počtu hlásek v jednotlivých slovech, pozice, pořadí dané hlásky ve slově, vymýšlení slov, která nesmějí obsahovat danou hlásku, reagovat pohybem na danou hlásku, hledat písmenko, které do slova nepatří, opakovat slovo bez první, poslední hlásky, tvoření nových slov přibíráním nebo ubíráním hlásky (např. rám – trám, ples – les), přehazováním pořadí hlásek (např. sob – bos), změnou hlásky (např. kos – nos), využívání přesmyček, skládaček, najít co nejvíce ukrytých slov v jiných slovech, skládání rozstříhaných slov různými způsoby, stavění věže postupným přidáváním písmen a vytváření tak smysluplných slov atd.
- Sluchovou analýzu (rozklad slova na písmena) a syntézu (sklad písmen ve slovo) procvičovat za pomoci názorného materiálu, skládat slova z písmen různých druhů (obrázkových, textilních, plastových, dřevěných atd.), využívat písmenková domina, křížovky, roháčky, osmisměrky.
- Zaměřit se na činnosti a hry na rozvoj zrakové percepce - hledání shodných obrázků, tvarů, písmen v textu, rozlišování a stranově obrácených tvarů, dokreslování lišících se a stranově obrácených obrázků, skládání

rozličných druhů stavebnic, mozaik, puzzle, rozstříhaných obrázků (nejprve barevných, pak černobílých), geometrických tvarů nebo písmen a číslic, hry Pexeso, Rexeso atd.

- Pro rozvoj orientace v tělesném schématu procvičovat vnímání pravé a levé strany na svém těle i na druhé osobě. K tomu je vhodné cvičení, kdy dítě sedí vedle rodiče a napodobuje jeho pohyby. Ruce se dotýkají těla nejprve na stejné straně, postupně jdou ke středu těla a nakonec střed těla kříží. Zpočátku označíme pravou ruku dítěte i svou mašličkou, nálepkou, náramkem aj. Později zkusíme bez označení. Později procvičovat vnímání pravé a levé strany na druhé osobě, kde platí „křížové pravidlo“ (co já mám na své levé straně, má člověk proti mně stojící z mého pohledu na straně pravé).
- Pro rozvoj prostorové a hlavně pravo - levé orientace je vhodné pracovat s kostkami – dítě napodobuje sestavy kostek, které připraví dospělý. Dále můžeme s dítětem popisovat i kreslit cesty, kudy chodí, polohu místností v budově, pokojů v bytě, vytvářet tak plánky budov, bytů, okolí. Dále vytvářet a zakreslovat polohu nábytku v ideální třídě, ve svém pokoji, vytvářet modely. Můžeme použít různá bludiště na obrázcích, hry píškorky, lodě atd.
- Při čtení volit velmi jednoduché texty s velkými písmeny. Doporučujeme řídit se zásadou „méně, ale často, pravidelně, ocenit snahu a drobný úspěch, zachovat trpělivost, nenutit ke zrychlení tempa, dbát na hlasité čtení, nedřívovat čtení klasickým způsobem. Čas čtení krátit a ten nahradit posilováním zrakového vnímání a pravo-levé orientace.
- Je vhodné využívat střídavé čtení (dospělý se s dítětem střídá, slovo dospělý, slovo dítě, větu dospělý, větu dítě), čtení v duetu, metodu Fernaldové. Cílem této metody je zlepšení rychlosti a plynulosti čtení. Cvičení se provádí denně alespoň 2-3 měsíce, každý den. Dítě určený text nečte ani nahlas, ani potichu, jen přelétne zrakem text a zároveň si podtrhává slova, o kterých si myslí, že by mu dělaly při čtení potíže - určí si individuálně obtížná slova, pak stejným způsobem přelétne daný text ještě jednou - opět podtrhává obtížná slova, mohou být stejná jako při předchozím podtrhávání. Poté přečte podtržená slova nahlas. Nakonec přečte celý text.
- Zaměřit se na práci s textem, na porozumění (ke slovům přidat obrázek, vyhledávat daná slova, stejná slova atd.) Při těchto drobných úkolech dítě opakovaně očima celý text „přelétává“ - zadaná slova vyhledává, tím vlastně také trénuje rychlé postřehování a orientaci v textu. Práce s textem je navíc pro dítě zábavnější a tím i více motivační.
- V rámci domácí nápravy možno využívat i počítačového programu pro děti s SVPU DysCom (procvičování auditivního rozlišování a vnímání tvrdých a měkkých slabik, sluchové analýzy a syntézy, procvičování pravolevé a prostorové orientace).
- Tuto zprávu dle zvážení poskytnout škole k okopírování.

Doporučené počítačové programy, literatura, materiály:

- Bednářová, J.: Zrakové rozlišování. PPP Brno 2003.
- Bednářová, J.: Zrakové vnímání. Optická diferenciace II. Dys-centrum 2009.
- Bednářová: Prostorová orientace. PPP Brno 2004.
- Janečková, D.: Hry pro pravo – levou orientaci (a pro radost). Tobiáš 2004.
- Michalová, Z.: Shody a rozdíly. Tobiáš 1998.
- Michalová, Z.: Základy čtení I (1., 2. roč.). Tobiáš 2001.
- Zelinková, O.: Cvičení pro dyslektiky IV. - Cvičení pravo – levé orientace. DYS 2003.
- Zelinková, O.: Cvičení pro dyslektiky III. - Cvičení sluchové analýzy a syntézy. DYS 2008.
- Žáčková, Jucovičová: Dyslexie (metody reedukace SPU), nakl. D & H 2008.
- Žáčková, Jucovičová: Dysortografie (metody reedukace SPU), nakl. D & H 2008.
- Žáčková, Jucovičová: Smyslové vnímání (metody reedukace SPU), nakl. D & H 2008.
- Počítačový program DysCom www.dyscentrum.org <<http://www.dyscentrum.org>> (určený pro děti s SVPU - dyslexie, dysortografie).
- Učební systém Logico (viz www.dyscentrum.org).

V Českém Krumlově, 14. 12. 2011


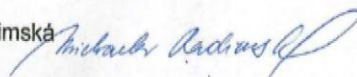
PEDAGOGICKO - PSYCHOLOGICKÁ PORADNA

Nerudova 59, 370 04 České Budějovice
IČ 750 50 072

pracoviště:

Kaplická 19, 381 01 Český Krumlov
tel. 380 711 505

Vyšetřila: Mgr. Michaela Radimská
psycholog



Mgr. Viola Šimová
vedoucí pracoviště

Mgr. Martina Lietavcová
speciální pedagog



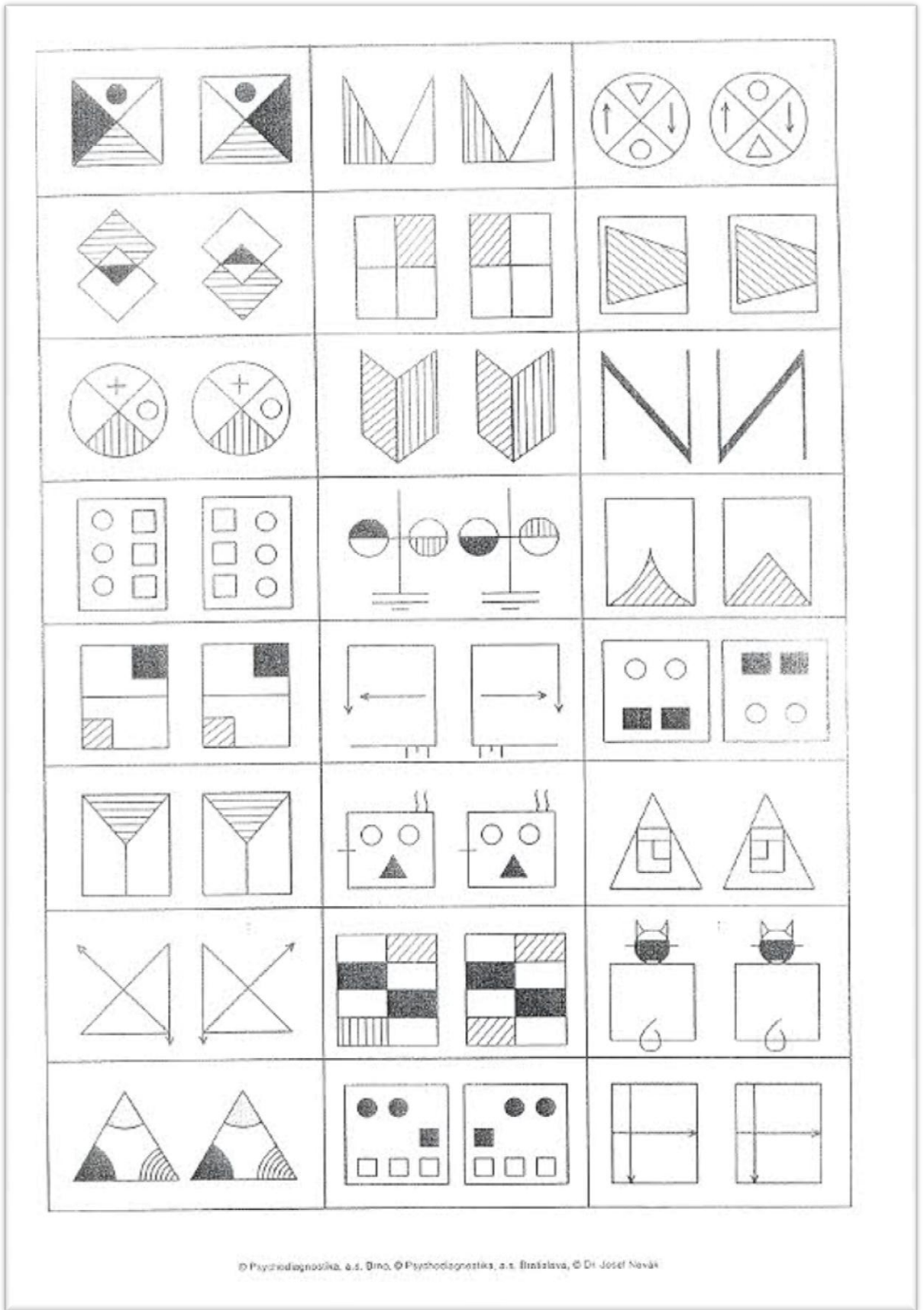
Příloha č. 6

Vizuální diferenciacce

T. 239

Jméno, příjmení:		Datum vyšetření:		Čas
Ročník ZŠ:		Věk: r. m. Examin.:		
Vertikální symetrie	Identita	Ostatní symetrie	Správná řešení	
Σ chyb	Σ chyb	Σ chyb	Úspěšnost	%
Dílčí závěr:				

Nestejně obrazce škrtni!



Příloha č. 7

Jméno		ročník/věk
-------	--	------------

JEMNÁ MOTORIKA (od 8 let věku, nižší věk – orientační informace)

1. Novák – Zkouška motorických funkcí

HODNOCENÍ	3 body	2 body	1 bod	0 bodů
	<i>hbitě</i>	<i>pomalu</i>	<i>velmi pomalu</i>	<i>výkon neproveden</i>
	<i>přesně - drobná nepřesnost</i>	<i>mírná diskoordinace, opožďování pohybu, chybí plynlost</i>	<i>mírná diskoordinace, ztráta rytmu</i>	<i>zjevná diskoordinace, ztráta rytmu</i>
	<i>řeč. regulace - 0 chyb</i>	<i>řeč. regulace - 1 chyba</i>	<i>řeč. regulace - 2 chyby</i>	<i>řeč. regulace - 3 a více chyb</i>

Charakteristika úloh		P+L	P	L
1	Střídavé spojování a rozpojování natažených prstů			
2	Postupně se dotýkat ostatním prsty palce			
3	Špetka			
4	Střihání 2. a 3. prstem			
5	Postupné pokládání prstů na thienar (mimo palce)			
6	Kmitání jazyka mezi koutky pootevřených úst			
7	Střídavé nafukování pravé a levé tváře			
8	Obě ruce v pěst, pak natažení prstů a dlaně na stůl - opakujeme			
9	Obě ruce na stole - jedna v pěst, druhá dlaní - střídáme polohy - opakujeme			
10	Zvedání ruky v předloktí na pokyn			
Úspěšnost v %:		HS celkem:		
<i>Závěr (kvalitativní hodnocení)</i>				
<i>průměr</i>		<i>podprůměr</i>		<i>oslabení</i>
<i>(úspěšnost méně než 21 bodů, resp. méně než 70% - susp. rys vývojové dyspraxie)</i>				

2. Mika – OTDP

HODNOCENÍ	ano	pohotově a správně reakce
	ne	nápadně pomalé, záměny pohybů, opakování předchozího pohybu, souhyby těla, obličejů

Charakteristika úloh		ano	ne
1	Levá ruka - opakovaně a rychle střídá pěst-dlaň a dotýkat se desky stolu		
2	Pravá ruka - opakovaně a rychle střídá pěst-dlaň a dotýkat se desky stolu		
3	Pravá ruka - opakovaně a rychle se dotýkat palce prstem 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, atd.		
4	Levá ruka - opakovaně a rychle se dotýkat palce prstem 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, atd.		
5	Levá noha - v sedě opakovaně a rychle se dotýkat podlahy patou, špičkou, chodidlem		
6	Pravá noha - v sedě opakovaně a rychle se dotýkat podlahy patou, špičkou, chodidlem		
7	Jazyk - rychle kmitat jazykem mezi koutky úst		
8	Obě ruce - položené na stole, jedna v pěst, druhá dlaní - střídáme polohy - opakujeme		
Celkem - HS (počet "ano")			
<i>Závěr</i>			

AUDIOMOTORICKÁ KOORDINACE

HODNOCENÍ	3 body	2 body	1 bod	0 bodů
	pohotová odpověď, správná nebo i s váháním	nejvýše 1 chyba	nejvýše 2 chyby	více než 2 chyby

Zácvik

* - -

	Perecpeč rytmu	odpověď	hodnocení	Reprodukce rytmu	hodnocení
1	• - • - • -			• • • • • •	
2	• • - - • • - -			• - • - • -	
3	- • • • - -			- - - • • •	
4	• • • - - -			• • - - • • - -	
5	• - - • • -			• - - - • •	
6	- • • - - •			- • • • - -	

Úspěšnost v %:

IIS:

IIS:

Závěr (kvalitativní hodnocení)

průměr

podprůměr

oslabení

PROSTOROVÁ A PRAVOLEVÁ ORIENTACE

HODNOCENÍ	3 body	2 body	1 bod	0 bodů
	pohotově bezchybné	latence, váhání bezchybné	chybná odpověď - ihned správně opravená	chybná odpověď, úkol nesplněn správně - až po upozornění

Subtest		Charakteristika úlohy	Hodnocení
A Ukaž	1	Pravý horní roh	
	2	Levý dolní roh	
	3	Pravý dolní roh	
	4	Levý horní roh	
B, převleč na sobě	1	Zvedni levou ruku	
	2	Ukaž pravou rukou levé ucho	
	3	Postav se na levou nohu	
	4	Ukaž levou rukou pravé koleno	
	5	Ukaž pravou rukou pravé oko	
	6	Dej patu pravé nohy na levé koleno	
C převleč na druhé osobě od 9 let věku	1	Ukaž pravou rukou moji pravou ruku	
	2	Ukaž levou rukou moje pravé oko	
	3	Polož levou nohu na moji levou nohu	
	4	Ukaž pravou rukou moje levé ucho	

Úspěšnost v %:

IIS celkem:

Závěr (kvalitativní hodnocení)

průměr

podprůměr

oslabení

Příloha č. 8

VYŠETŘENÍ SLUCHOVÝCH FUNKCÍ A ŘEČI

měno

Datum

ročník/věk

VYŠETŘENÍ ŘEČI – SPECIFICKÝ LOGOPEDICKÝ NÁLEZ

LEGENDA K HODNOCENÍ

Ille Wolfové

A
plní s jistotou

B
lehká nejistota

C
plní s obtížemi a dopomocí

D
není schopno plnit vůbec

specifické asimilace

áša má žízeň.

lodiny nyní ukazují tři čtvrtě na čtyři.

Jára s panem Kloboučkem se kloužají na kluzišti.

lečna nese v tašce sušené švestky

... svačině máme sušenky.

la střeše seděli špačci.

áci šli do školy

Jára Králová šlápla na syčícího hada.

o písčité cestěce cestují čtyři cvrčci.

la střeše cvrlikají vrabci.

nes je středa, zítra bude čtvrtek.

ědeček suší seno.

ávěr

Artikulační neobratnost

Teploměr, šofér, smysluplný, reflektor, organizátor.

Nejuešťastnější, nejneobratnější,...

Holohlavý podplukovník

Mistrovství světa v krasobruslení

První pražská paroplavba.

Strojvůdce naolejoval lokomotivu.

Po Labi plují labutě.

Nosorožec je nejnebezpečnější zvíře.

V království byla po tři týdny slavná svatba.

Nad městem letí čtyři helikoptéry.

Už se těším na prázdniny.

To bylo veliké dobrodružství

Závěr

KOUŠKA SLUCHOVÉ ANALÝZY A SYNTÉZY

LEGENDA K HODNOCENÍ

2 body

1 bod

0 bodů

úspěšný pokus

úspěch po zopakování či opravě

neúspěch

čtvik

SA

SS

má

n-a

rak

l-e-s

základní série

SA		SS	
sám	1	s-á-l	
voda	2	kosa	
opice	3	ramena	
drah	4	mrah	
náplast	5	záplata	
petrolej	6	petržel	
švestka	7	chloupky	
soustrast	8	košťátko	
pstruzi	9	stříbný	
neupodobitelný	10	nespravedlnost	
<i>Celkem</i>			

ivěr

Alternativní série

SA		SS	
1	pes	1	r-a-k
2	voda	2	koza
3	ulice	3	mrah
4	cibule	4	opice
5	jediný	5	chroust
6	švestka	6	petržel
7	pstruzi	7	pohádka
8	kukačky	8	bouračka
9	pospíchá	9	stříbný
10	košťátko	10	strašidlo
11	princezna	11	bratříček
12	traktorista	12	příležitost
	<i>Celkem</i>		

SLUCHOVÁ DIFERENCIACE (fonemický sluch)

A/ Do 8 let věku – dítě určí pouze „stejně“ – „není stejné“

B/ Starší 8 – 9 let věku (1 roč.) – dítě rozliší, zda jsou slova stejná či ne – dále určí i odlišnou hlásku

LEGENDA K HODNOCENÍ	2 body (1 – 1, 1 – 0)	1 bod	0 bodů
		rozliší a určí odlišnou hlásku	rozliší stejně - nestojně

Závěk		1. série - Novák		2. série - WM	
traf	traf	1	vočl vošl	1	pní pni
klaš	klaš	2	dynt djnt	2	zban sban
slem	slek	3	plef mlef	3	pštraf štraf
mlok	mlok	4	tost tost	4	fraš flaš
		5	brát práť	5	fakrt fakt
		6	šim žim	6	vltý vltý
		7	nyvl nyvl	7	dynt dint
		8	tmes dmes	8	žláf šláf
		9	kniš knyš	9	kveš kvěš
		10	typ tip	10	šplest plest
		11	mnět mnět	11	tírť tyřť
		12	nýst nist	12	tmes dmes
		Celkem chyb		13	mnět mnět
					Celkem chyb

ROZLIŠOVÁNÍ MĚKKÝCH A TVRDÝCH SLABIK (DI, TL, NI - DY, TY, NY)

LEGENDA K HODNOCENÍ dle Wolfové	A	B	C	D
		plní s jistotou	lehká nejistota	plní s obtížemi a dopomocí

	Slova					Poznámky	Závěr
Začátek slova	Divadlo	dýmka	divka	dynamo			
	Tiše	týden	tikat	tykadlo			
	Ničema	nýbrž	nýt	nikde			
Konec slova	Schody	mečvėdi	hadı	duďy			
	Ploty	čertı	cesty	kostı			
	Stany	všichni	kašny	lonı			
Uprostřed slova	Když	brzdıt	lodyha	vodıt			
	Vtip	notýsek	letištė	motyka			
	Kniha	hroznyš	čenicı	vesnice			
2 slabiky	Křtiny	divadelní	přetíženy	strastiplný			

SLUCHOVÁ PAMĚŤ

LEGENDA K HODNOCENÍ dle Wolfové	A	B	C	D
		plní s jistotou	lehká nejistota	plní s obtížemi a dopomocí

Opakování čísel		Opakování řady písmen, slov	Závěr
Vzestupně	Sešupně	Poznámky	
3, 0, 7	2, 6		
6, 8, 4, 1	5, 8, 2		
5, 9, 8, 6	3, 9, 7	Dg. zkoušky z DOV	
2, 6, 1, 5, 9	4, 1, 0, 6	Poznámky	
3, 7, 2, 0, 8	9, 4, 6, 1		
4, 0, 5, 1, 9, 6	1, 3, 5, 7, 9		

Příloha č. 9

ZÁZNAMOVÝ ARCH Z VYŠETŘENÍ			
JMÉNO		DATUM	
DATUM NAR./VĚK		TŘÍDA	
VÝPIS ZE SPISU			
DŮVOD VYŠETŘENÍ			
<p>ROZHOVOR S RODIČI</p> <p>anamnestické údaje, zdravotní stav, volný čas, ...</p> <p>domácí příprava</p> <p>škola</p> <p>prospěch</p>			
ZÁVĚRY			
KONTROLA			

ROZHOVOR S DÍTĚTEM (obtěže, příprava, zájmy, vztahy ...)							
CHOVÁNÍ (projevy, aktivita, pracovní volní charakteristiky, tempo ...)							
LATERALITA a) orientačně b) test	ruky	oka	celková				
POZORNOST a) orientačně b) test							
ŘEČ výslovnost jazykový cit slov. zásoba, porozumění				HODNOCENÍ			
				3	2	1	0
		SLN					
		spec. asim.					
		artikul.n.					
SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ				3	2	1	0
sluch.analýza							
sluch syntéza							
sluchové rozlišení	test						
	di - dy.						
	délka sam.						
	sluch. paměť						
ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ				3	2	1	0
zrakové rozlišování							
zraková paměť							
MOTORIKA				3	2	1	0
test (Míka/Novák)							
hrubá motorika							
jemná motorika							
grafomotorika							

KOORDINACE			HODNOCENÍ			
			3	2	1	0
	vizuomotorická					
audiomotorická	percepce					
	reprodukce					
PO, PLO, ČO prostorová orientace pravolevá orientace orientace v čase tělesné schéma			3	2	1	0
ČTENÍ (metoda výuky, technika, tempo, chyby ...) porozumění, reprodukce			1. zkouška čtení		2. zkouška čtení	
		článek				
		1 min/ČQ				
		2 min/ČQ				
		3 min/ČQ				
PSANÍ úchop, držení, sezení grafomotorické obtíže diktát přepis, opis gramatika						
			chyby			
			tempo			
			chyby			
			tempo			
POZNÁMKY						

Příloha č. 10

23.2

Hynek s Pepkem hraje divadlo.
Lpíčka a Vendylnka nejraději malují
v modlářském krovíku Filip s Lukášem
sestávají lehladlov. 3-

kvarta

28.2.

Na skromě si hraje dvě reverbry. V
řbříku plave velká ryba. Maminka varí v
brněň hávi. Anička si oděsí na panen h. 3

Přípa

1. břez

Mléčé voní, domácí úkol, široké mořky
pěťná hřta, rromy voní, dýklací potír,
krásný modýl 2-

kvarta

široké mořky, hraba

2.12

pláacci v kleci, malé strasido,
makriprná cibule, barevný motýl,
krybná kočicha, při ripláku, čisla
vodička

3

oparaz malé strasida barevný 22. 2
kočička při

postřilka, podřivný, smetiště, díra,
kryje, mhadik, při ripláku, sásic, podřiv,
nádraží, muckry, sliv, počik, jízdovna, ka,
oplodil

L

oparaz podřivný, smetiště, počik
sludena

J J J J J J J J J J J J J J J J

J J J J J J J J J J J J J J J J

Ji Ji Ji Ji Ji Ji Ji Ji Ji Ji Ji

Joo Joo Joo Joo Joo Joo Joo Joo Joo

Jlona Jlona Jlona Jlona Jlona Jlona

Jj Jj Jj Jj Jj Jj Jj Jj Jj Jj Jj

Jj Jj Jj Jj Jj Jj Jj Jj Jj Jj Jj

Jiri Jiri

Jiska Jiska

Je Igor domá?

Jean podává mič Jarovi

Jean podává mič Jarovi

1-

Do děti volaly při hře s míčem.

hop hop hop hop hop hop hop

uf uf uf uf uf uf uf uf uf

ojoj ojoj ojoj ojoj ojoj ojoj

sem sem sem sem sem sem sem

šady šady šady šady šady

no ne no ne no ne no ne no ne

au au au au au au au au au

Maminka nám občas píše vzkazy. (Přijdu hned. Najezte se.) Napiš i jiné vzkazy.

Udělej si snídani.

Jdi nakoupit.



Lapš si domácí úkol.

Běda máš v lednici.



„Zašli až do lesa, tam si lehli ve stínu, aby si trochu odpočinuli. Bořek usnul, sotva si lehl, ale Jiřík nemohl usnout. Stále myslel na tu krásnou princeznu. Tu jde kolem zeleně oblečený mládenec a zastavil se u Jiříka.“

„Dobrý den, kam jdete?“ ptal se Jiříka.


„I chodíme tak světem, ale už jsem z toho unavený.“

„Lepší je být pánem.“

„To se ví, ale ne každý jim může být.“

„Někdy to záleží jen na přání.“

„Copak přání. Každý by si něco přál. Já bych chtěl mít tu princeznu ze zámku a duši čertu bych dal, kdybych ji dostal.“



nal, jak s jejich pánem putovali do cizích zemí. Potom kázal zavolat princeznu Marianu. Princezna přiběhla rozesmátá a rusé vlasy jí vlály kolem hlavy. Právě se vracela z koupele, kde plavala se svými dívkami o závod. Jak uviděla posly, svraštila obočí a ptala se, čeho si otec žádá. Otec ji vesele přivítal, ukázal jí podobiznu a pravil: „Drahá dcerko, ukázal se ženich statný, mého dobrého přítele syn. Tak krásný mladík tu ještě nebyl, rozmysli se dobře, co mu odpovíš.“

Princezna pohodila hlavou, až se jí rozlétly rusé vlasy, vzala skříňku, na podobiznu se ani nepodívala, hodila ji na podlahu, až se diamanty rozlétly po koberci a vykřikla: „Co je mi po všech princích na světě. Odejděte a řekněte tomu svému princovi, ať se mi neodvažuje chodit na oči. Je stejný jako ti druzí, žádný z nich není hoden počestné dívce zavázat střevíček.“

Král se poděsil těmi tvrdými slovy, poslové zbledli, neřekli již ani slova, jen spínali ruce, zatínali pěsti a hrnuli se ze dveří. Přísahali pomstu za to těžké pokoření. Nikdo je nezdržoval, celý zámek byl zděše-

Příloha č. 12

23.2

Kyňek s Petrou hraje divadlo.
Anička a Vendulka nejraději malují.
V modlářském krovíku Filip s Lukášem
se baví lehladlov. 3-

4.3.2021

28.2.

Na stromě si hraje dvě veškerky. V
řbníku plave velká ryba. Maminka varí
brněň háň. Anička si je odězení na panen hů. 3

8.3.

1.3.2021

Milá vóni, domácí íhol, široké prostý,
pěťná hů, róny vóni, děclaci potír,
krásný mobil 1-

4.3.2021

široké mosky, hraha

7.3.

12.3.2021

Maminka šla do lesa uviděla tam hada.
Anička mástanoš šňábní krásdini, hájní
máí silná klobok. Malíčka máší kvesthů. 3

11. října

Pes Asa leží u boudy.
Naše morče má rádo mrkeček.

13. října

3. dík sár
Nadvořehokráh^{hájí} Babiška^{žehně}
se sepráou. Prosvíral^č Koška^č
mňouka^d u^řvi. rekluzivní

kapí anova ma volátou papá

18. října

K obědu bude smažený
řísek a bramborový salát.

20. října

4. dík sár

Kam si karadek? Radek
pospich domi. Proc. mádnese
svatek.

rekluzivní

Schéma pro kvalitativní hodnocení dyslektických poruch

1. Nepoznává dosud všechna písmena;
písmena sice poznává, je však nejistý, "vzpomíná".
2. Chyby převážně v začátcích slov;
chyby převážně ve středních partích slov;
chyby převážně v koncovkách.
3. Chyby z artikulační nejistoty, některá slova nemůže vyslovit, jako by šlo o jazykolamy, vyslovuje zkomoleně nebo s artikulačním tvarem slova dlouho zápasí.
4. Zaměňuje písmena tvarově blízka
 - a) písmena zrcadlová, např. b-d, a-e, t-j,
 - b) písmena tvarově podobná, např. m-n, k-h.
5. Zaměňuje kromě a-e i další samohlásky.
6. Zaměňuje písmena značící souhlásky zvukově blízké,
např. párové znělé - neznělé - t-d, š-č.
7. Inverze
 - a) sledu písmen ve slabice (šp-piš, les-šel, tašky-šátky, atd.),
 - b) sledu slabik ve slově (vidí-díví, samo-maso apod.),
 - c) kombinace a) a b) - např. dohledu-odlehu,
 - d) zvláštní případy inverzní, předskoky (zavolám tě - tavo..., tkanička - tky..., tkanač...).
8. Vynechávky
 - a) písmen a slabik (nejčastěji koncovek),
 - b) celých slov.
9. Přidávky
 - a) vkládá samohlásky do souhláskových skupin.
 - b) přidává celá slova (výjimečný zjev).
10. Vztah ke smyslu čteného
 - a) neřídí se smyslem (jeden proud nesmyslných slabik a slov),
 - b) řídí se částečně (chyby neopravuje),
 - c) dohaduje se podle smyslu - zaměňuje celá slova,
 - d) dohaduje se podle smyslu - zaměňuje jen krátká pomocná slůvka - spojky, předložky, zájmena apod.
11. Nápadná nejistota a těžkosti v syntéze písmen ve slabiku a slabik ve slova.

12. Pomocné mechanismy při čtení

- a) "dvojit" čtení,
- b) protahuje koncovky, "zpívá" - prodloužené nádechy před každým slovem,
- c) čte trhaně, zakoktává, opravuje se, vrací apod.

Značíme: x - vyskytuje se,
xx - vyskytuje se často,
xxx - vyskytuje se velmi často, příznačná chyba.

Věty užívané v diktátech zaměřených k diagnostice dysortografií

Maminka šla do lesa na procházku. Uviděla tam syčícího hada.

Nyní nastanou školní prázdniny. Hajný nosí zelený klobouk.

Mlynář zabil syčící zmijsi. Babička suší švestky.

Slečna nese sušené švestky v tašce.

Žáci cvičí v tělocvičně ve cvičkách. Štáva zažene žízeň.

Na střeše sedí špačci.

Dnes je čtvrtek, včera byla středa.

Toník se stydí lidí. Jak chudý chasník k štěstí přišel.

Hodiny na věži ukazují tři čtvrtě na čtyři.

Nosorožec je nejnebezpečnější zvíře v Africe.

Tonda je nejnepozornější žák ve třídě.

A vypravuje nejnemožnější povídky.

Uzavřeli dohodu za nejnevýhodnějších podmínek.

Podplukovník a nadporučík jsou důstojníci.

Holohlavý podplukovník se hrozně rozčlilil.

V království slavili po tři týdny slavné křtiny.

Koupíme zmrzlinu sestřičce Vlastičce.

Kapky se dávají dítěti po lžičce.

Podnik Restaurace a jídelny připravuje svatební hostiny.

Očistíme olejové skvrny suchým hadrem.

Státní silnici lemují betonové patníky.

Vrabci a špačci si stavějí hnízda v křoví.

V horských bystřinách žijí pstruzi.

Levhart skvrnitý je hrozný dravec.

Letitý smrk padl za oběť vichřici.

Schema pro hodnocení chyb v pravopise

1. Dítě neumí ještě psát všechna písmena.
2. Umí psát písmena, ale nemůže si na některé tvary vzpomenout, je nejisté, musí se ptát, opravuje se. Jsou patrné zřejmé těžkosti v přiřazení grafického tvaru písmena zvukovému tvaru hlásky.
3. Zaměňuje písmena:
 - a) taková, která jsou si tvarově blízká v tištěném textu, zvláště zrcadlová - přenáší chyby ve čtení do psaní (b-d, a-e apod.).
 - b) zaměňuje písmena, jejichž psací tvary jsou si blízké (m-n, k-h, k-b, p-l).
 - c) soustavně zaměňuje písmena, která označují hlásky zvukově si blízké (párové znělé - neznělé, např. t-d, sykavky apod.),
 - d) zaměňuje h-ch (nerozlišuje dobře ani sluchem),
 - e) zaměňuje tvrdé a měkké hlásky a slabiky d-ď, t-ť, n-ň, dy-di, ty-ti, ny-ni, de-dě, te-tě, ne-ně, be-bě, pe-pě, ve-vě, me-mě.
4. Porucha sluchové analýzy zvukových celků (slov) ve slabiky a hlásky se promítá do pravopisu tak, že dítě chybuje ve skladbě hlásek:
 - a) těžších souhláskových skupin (cvrček, středa, ctnost, pstruh apod.),
 - b) v lehčích souhláskových skupinách (např. stůl, tráva, plný),
 - c) v jednoduchých zavřených slabikách (vynechává koncovou souhlásku),
 - d) v otevřených slabikách, zvláště v dvojhlásce ou,
 - d) vůbec není s to sluchově rozlišovat hlásky ve slabice.
5. Nerozlišuje délku samohlásek sluchem a soustavně zapomíná čárky v písmu. (Nutno ověřit, zda nejde o pouhé chyby z nepozornosti.)

Reprodukce k porozumění

Instrukce: "Tak a teď mi vypravuj, o čem jsi to četl! Řekni všechno, co si z toho pamatuješ!"

Jestliže dítě nezačně spontánně vyprávět, můžeme mu pomoci návodnou otázkou týkající se první věty článku.

Stupnice

1. Je jasné, že dítě spolehlivě rozumí tomu, co čte:
 - a) reprodukce spolehlivá - s mnoha detaily, výstižná,
 - b) reprodukce výstižná, ale stručná.
2. Dějové souvislosti jsou mu jasné, reprodukuje podstatné části děje, ale objevují se některé nepřesnosti jako důsledek chybného čtení nebo neporozumění textu.
3. Reprodukuje podstatné části, ale o celém ději nemá spolehlivou představu. Reprodukce je zatížena chybami ve čtení a neporozuměním textu.
4. Jen vrchol děje nebo nějaký dějový úsek (jen to, co se mu podařilo dobře přečíst). Porozumění jen útržkovité.
5. Reprodukce se řídí jen několika "opěrnými" slovy, kterým porozumělo - bez spojitosti.
6. Nerozumí ničemu z toho, co četlo.

Krajská pedagogicko-psychologická poradna, Ostrava - Poruba,
dr. J. Swierkoszová:

Zkouška čtení s porozuměním

Instrukce: "Přečti a doplň co nejrychleji a nejlépe!"

Měříme rychlost čtení a doplňování textu. Zaznamenáváme chybně čtená a chybně doplněná slova.

	počet slov přečtených/doplněných
Babiččin svátek	
U lesa stál pěkný domeček. V ... bydlela babička,	8/1
kteřá měla toho dne svátek. Upekla bábovku, uvařila čaj	17/1
a těšila se na vnučku Aničku. ... byla malá holčička.	26/2
Měla ... ráda. Nesla jí k ... košík hrušek. Běžela	34/4
pěšinkou k ... a zpívala:	38/5
"Mám hruštičky od táty,	42/5
jsou žluté jak dukáty,	46/5
sladké jako med.	49/5
... je k svátku dám,	53/6
to ji radost udělám!"	57/6
Najednou: Vrzy, vrzy, bum, bác! Anička se polekala.	
Co je to?	68/6
Se stromu spadla šiška a na ... sedí veverka. Volá	77/7
na ...:	78/8
"Neseš žluté ...?	80/9
Jsou sladké jak ...?	83/10
Dej mi jednu ...,	86/11
přinesu ti hrst oříšků."	90/11
Tak dostala Anička za hruštičku Dala je do ...	98/13
a šla. Tu slyší: "Brum, brum, tap, tlap!" Anička	
se polekala.	109/13
Co je zase to? Z křoví se vyvalil medvěd a volá na ...:	121/14
"Dobrý den, Aničko!	124/14
Dej mi hrušku, přinesu ti med!"	130/14
Tak dostala Anička za hruštičku ... a pospíchala k	138/14

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Libuše Pekařová
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	PhDr. Pavel Kusák, CSc.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Poruchy učení: dyslexie a dysortografie
Název v angličtině:	Learning disabilities : dyslexia and dysorthographia
Anotace práce:	Dokumentuji práci s dítětem, u kterého bylo podezření na specifickou poruchu učení. Věnuje se konkrétním poruchám chlapce a popisuje celý postup práce během a po vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Zabývá se možnostmi nápravy a spoluprací rodiny, školy a specializovaného pracoviště.
Klíčová slova:	Dyslexie, dysortografie, reedukace, diagnostika, pedagogicko-psychologická poradna.
Anotace v angličtině:	I am recording a work with a child, that has been suspected with specific learning difficulties. It deals with specific disorders of this boy and describes the whole process of work during and after examinations in educational and psychological counseling centre. It deals with the possible ways of improvement and cooperation with the family, school and specialized workplace.
Klíčová slova v angličtině:	Dyslexia , dysorthographia, re-education, diagnostic, educational and psychological counseling centre.

Přílohy vázané v práci:	16 příloh
Rozsah práce:	73 stran
Jazyk práce:	český