

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Účinnost reedukace dyslexie na 1. stupni ZŠ

Magisterská diplomová práce

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

Vedoucí práce: Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.

Autor: Vít Veselý

Olomouc 2019

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Vít Veselý
Katedra:	Speciální pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Účinnost reedukace dyslexie na základní škole
Název v angličtině:	Effectiveness of re-education of dyslexia in primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá specifickými poruchami učení, zejména pak reedukací dyslexie u žáků 1. stupně ZŠ. Práce se dělí na čtyři části, z nichž první je zaměřena na obecnou problematiku specifických poruch učení. Druhá a třetí část se zabývají dyslexií, její nápravou a reedukací. Čtvrtá část se zabývá sledováním účinnosti reedukačních metod a pomůcek, použitých u žáků prvního stupně ZŠ. Tato část je vypracována v několika kazuistikách jednotlivých žáků.
Klíčová slova:	Učitel, žák, specifická porucha učení, dyslexie, diagnostika, reedukace, reedukační metody, čtení, psaní
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with specific learning difficulties, especially re-education of pupils with dyslexia at the primary school. The diploma thesis is divided into the four parts. The first part is generally focused on problematic of specific learning difficulties. The second and the third one deal with dyslexia, its remedy and the methods of re-education. The fourth part is practical. It deals with spectating efficiency methods of re-education and tools, used by pupils of the first grade of elementary school. This last part is divided into several cases of individual pupils.
Klíčová slova v angličtině:	Teacher, pupil, specific learning difficult, dyslexia, diagnostics, Reeducation, reeducation methods, fading, writing.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Pracovní list – Skládanka praple Příloha č. 2 – Pracovní list – “Jeden z obrázku do řady nepatří“ Příloha č. 3 – Pracovní list – Skládanka-O veliké řepě Příloha č. 4 – Pracovní list – Najdi rozdíly-Sněhulák Příloha č. 5 – Pracovní list – Doplnovačka-b,d Příloha č. 6 – Pracovní list – Trojúhelníky Příloha č. 7 – Pracovní list – Čtecí tabulka-slabiky
Rozsah práce:	83 stran, 126 226 znaků
Jazyk práce:	Český, anglický

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: "Účinnost reedukace dyslexie na 1. stupni ZŠ" vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne:

Podpis

Na tomto místě bych chtěl poděkovat paní Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D., která mi poskytla cenné rady a připomínky v průběhu zpracování práce.

MOTTO:

„Pomáhat dětem, aby ve vzdělávacím procesu nesehávaly, znamená tedy chránit je před tíživou životní situací, v níž se mohou specificky lámat a křivit. Znamená to současně zachraňovat společnosti ony nevyčísitelné hodnoty, které představuje zdravý vývoj osobnosti každého jejího člena“. (Matějček, 1995 s.7)

OBSAH:

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	11
1.1 Terminologie, pojmy, definice	11
1.2 Druhy, projevy a charakteristiky specifických poruch učení	13
1.3 Nеспецифické projevy specifických poruch učení	17
1.4 Etiologie vzniku specifických poruch učení.....	18
1.5 Hygienické návyky při psaní a jeho předpoklady	20
1.6 Diagnostika specifických poruch učení	24
2. REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ NA 1. STUPNI ZŠ.....	27
2.1 Prevence specifických poruch učení.....	27
2.2 Obecné zásady reedukace specifických poruch učení	27
2.3 Nejčastější chyby při reedukaci	31
2.4 Reedukace dyslexie	32
2.5 Metody reedukace dyslexie	37
PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
3. REEDUKACE DYSLEXIE V PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	43
3.1 Cíl diplomové práce, výzkumné otázky:	43
3.2 Metodologie výzkumu	43
3.3 Charakteristika školy a personálního obsazení školy	43
4. KAZUISTIKY	46
4.1 Kazuistika č. 1	46
4.2 Kazuistika č. 2	51
4.3 Kazuistika č. 3	55
4.4 Kazuistika č. 4	60
4.5 Kazuistika č. 5	64
5. ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	68
ZÁVĚR.....	70
RESUMÉ.....	72
SEZNAM LITERATURY K TÉMATU	73
SEZNAM TABULEK.....	76
SEZNAM PŘÍLOH.....	76

ÚVOD

Se specifickými poruchami učení se ve školské praxi setkáváme zcela běžně. Jsou nekonečným zdrojem diskusí a věčných otázek v pedagogických i rodičovských kruzích. Jsou popisovány v odborných časopisech, publikacích a v neposlední řadě je s podstatou dané problematiky do jisté míry obeznámena i laická veřejnost.

Čtení, psaní a počítání, které byly v minulosti výsadou privilegovaných vrstev společnosti, s postupem času se staly nezbytnou součástí lidské existence.

Tyto dovednosti jsou bránou k vzdělanosti, umožňují kontakt člověka se světem, spojují nás s minulostí, uchovávají naše kulturní hodnoty.

Umožňují každému jedinci čerpat vědění a využívat i rozšiřovat nabyté vědomosti.

Děti v současnosti vyrůstají v prostředí telefonů, počítačů, tabletů, chytrých hodinek a virtuálních realit, jejich vývoj nabývá obrovskou rychlost. Jsou zahlceny přílivem informací.

Tyto technologie vedou uživatele, tedy i děti, k heslovitému vyjadřování, používání holých vět a jednoduchých slovních obrátů.

Se zahájením školní docházky jsou od počátku na děti kladeny přece jen opačné nároky. Odpovídat celou větou, převyprávět obsah příběhu vlastními slovy, popsat postavu v příběhu, z obrázku atd.

Poměrně vysoké procento dětí není na tyto nároky připraveno, u některých se začnou prvotními školními neúspěchy projevovat první příznaky specifických poruch učení.

Původně pozitivně nastartované dítě ke školnímu vzdělávání a školní práci prožívá neúspěch a začíná ztrácet motivaci.

Pokud učitel včas nerozpozná, o jaký problém se jedná, může neúspěch poznamenat další motivaci dítěte ke školní práci a odradit je.

Včasný zásah a rozpoznání problému hraje důležitou roli v dalším vzdělávání. Ovlivňuje výběr profesní dráhy. Promítá se do růstu osobnosti, celoživotní orientace a začlenění jedince do společnosti.

Učitelé by tedy měli být vyzbrojeni metodami a postupy práce, aby dokázali dítěti pomoci.

Problematika specifických poruch učení, nejčastěji dyslexie a dysgrafie mě z dlouhodobého hlediska zajímá. Proto jsem se rozhodl zpracovat ji jako svou diplomovou práci.

Teoretická část je rozdělena do 2 kapitol.

První kapitola obsahuje všeobecné informace o specifických poruchách učení. Zachycuje v krátkosti některé základní postřehy z historie specifických poruch učení. Nabízí stručný vhled do terminologie oblasti specifických poruch učení a její výklad. Popisuje etiologii vzniku poruch a jejich projevy. Obsahuje i nespécifické projevy, které bývají typické i pro jiné postižení. Stručně nastiňuje problematiku diagnostiky specifických poruch učení.

Velice významnou oblastí jsou možnosti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, jejich hodnocení a klasifikace.

Druhá kapitola se zabývá prevencí SPU, možnostmi reedukace specifických poruch učení, reedukačními postupy, obecnými zásadami reedukace. Jsou zde informace o nejčastějších reedukačních chybách a konkrétních metody reedukace.

V praktické části se již zabývám vlastním výzkumem. Hned v úvodu je vytyčen cíl výzkumu a popsána metodologie, která byla použita k dosažení cíle. Rovněž uvádím charakteristiku výzkumného souboru.

Následující řádky mé práce jsou věnovány případům práce učitelů 1. stupně ZŠ s dětmi, kterým byla diagnostikována dyslexie. Uvádím několik kazuistik, které vznikly z pozorování, rozhovorů s učiteli i rodiči žáků.

Moje diplomová práce je zpracována tak, aby posloužila jako zdroj informací pro studenty učitelských oborů, učitele, ale i rodiče žáků s popsánými potížemi.

Učitelé v ní mohou objevit informace o specifických poruchách učení, metodách reedukace, které lze využít ve výuce. Z této práce si lze vytvořit základní představu o tom, co vlastně specifické poruchy učení, dyslexie a dysgrafie, jsou. Jak se projevují a jak dětem komplikují život ve školním prostředí, ale i mimo ně.

Tyto informace mohou pomoci zejména rodičům. Rodiče získají i základní představu o tom, jak učitelé ve školách s dětmi pracují.

Zpracováním diplomové práce jsem získal mnoho nových teoretických poznatků, ale také praktických zkušeností.

Jsem přesvědčen, že vědomosti i zkušenosti získané průběhu zrodu této práce budou ku prospěchu i v mé budoucí pedagogické praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

1.1 Terminologie, pojmy, definice

Definice specifických poruch učení se mnohdy do značné míry od sebe liší. Jejich vývoj je poznamenán řadou změn, což ovlivnilo i přístupy i vývoj dalších vědních oborů k dané problematice.

Původně definice specifických poruch učení, zahrnovaly pouze dyslexii, později se připojily poruchy psaní a v poslední řadě jsou mezi ně zařazeny i obtíže v matematice, skutečností však zůstává, že o poruchách v počítání se mluví již v roce 1916.

Terminologická nejednotnost není pouze problémem naší odborné literatury, projevuje se také v celosvětovém měřítku. I zde se setkáváme s různými pohledy na danou problematiku.

Můžeme tedy konstatovat, že definice jsou celosvětově nejednotné, žádná z předkládaných a oficiálně platných definic není jednoznačně a bez výhrad všemi odborníky uznána.

Z definice amerických expertů z roku 1980 je zřejmé: Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a používání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emoční poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů (Matějček 1993, s. 24).

Podle Pokorné (2000) současné definice rovněž zahrnují diagnostiku, která je její součástí.

Bartoňová (2004) poukazuje na skutečnost, že specifické poruchy učení se mohou vyskytovat s poruchami nespecifickými, a že jde o dysfunkci centrálního nervového systému.

Symptomy jsou v tomto případě poruchy soustředění, což je jedna ze základních psychických funkcí, závislá na únavě organismu, dále pak deficity paměti a motorické deficity.

Obtíže se mohou objevit i v orientaci v čase, prostoru, v oblasti jazykové a v komunikaci vůbec. Nebývá neobvyklá ani emoční labilita a psychomotorický neklid. Obtíže, které vznikají při těchto poruchách, se pak následně promítnou nejen do sféry pedagogické, ale vzhledem k jejich charakteru a povaze zasahují i do oblasti sociálních vztahů.

Jednou z příčin školní neúspěšnosti dítěte ve výchovně vzdělávacím procesu jsou tedy poruchy učení. Projevují se obtížemi, které žákovi znesnadňují osvojit si základní školní dovednosti.

Pro tyto poruchy se často používá zastřešující název specifické vývojové poruchy učení. V nejnovější odborné literatuře se již s výrazem vývojové již nesetkáváme.

Starší literatura naopak podpojmem dyslexie, chápe celou problematiku poruch učení.

Specifické poruchy učení, dále jen SPU, mají u dětí zcela individuální charakter.

Existují domněnky, že vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.

Jsou velmi často chápány jako poruchy jednoho nebo více psychických procesů nutných k porozumění či používání řeči v její mluvené nebo psané podobě, případně jako poruchy schopnosti zvládat některé činnosti považované v populaci za zcela běžné.

Tyto poruchy se projevují nedokonalou schopností mluvit, číst, psát, ovládat pravopis, nebo počítat (Novotná 1997).

Jak dále Novotná (1997) uvádí, další nedostatky se objevují v oblasti rozvoje slovní zásoby, sémantiky, často chybí cit pro jazyk, děti se obtížně orientují ve struktuře mateřského jazyka i jeho gramatických pravidlech.

Poruchy učení však nejsou primárně spjaty se smyslovým postižením a popřípadě se sníženým opožděným rozumovým vývojem.

Ukazuje se však, že se symptomy SPU neobjevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější, ale vážou na sebe celou řadu dalších projevů.

Registrujeme ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, narušení v oblasti pravolevé orientace a mnohdy nedostatečnosti zrakového a sluchového vnímání a jiné.

Je nezbytné poukázat na vzájemnou příbuznost jednotlivých typů a poruch učení (Zelinková 2003).

Ani české odborné literatuře není zcela sjednocena a jasně definována terminologie specifických poruch učení.

V českých odborných publikacích se nejčastěji objevuje terminologie specifické vývojové poruchy učení, nověji výraz "vývojové" již rovněž není používán.

Název specifické poruchy učení (SPU) je nadřazen pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dispinxie a pojmu dyspraxie.

Předpona **DYS** -, znamená rozpor, deformaci. Například dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatím co afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. V uvedených pojmech znamená předpona **DYS** – nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti.

Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena. "(Pokorná 2001, s.9.)

Termíny dysmúzie, dyspraxie a dyspinxie jsou používány pouze v naší odborné speciálně pedagogické terminologii, v zahraničí se s nimi nesetkáme (Bartoňová 2004).

Je zajímavé, že SPU patří k nejrozšířenějším dětským potížím. Výskyt registrujeme u 5-20 % chlapecké populace.

„Mezi dětmi s poruchami učení a chování je přibližně 90 % chlapců.“ (Serfontein, 1999, s. 16.)

Z čehož je zřejmé, že se SPU častěji nalézáme u chlapců než u děvčat.

Na čem se odborníci v zásadě shodují je skutečnost, že SPU jsou heterogenní skupinu obtíží, projevujících se při psaní, čtení, naslouchání, osvojování a používání řeči a matematiky. Tyto obtíže vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy a jsou individuálního charakteru. I když se mohou objevit spolu s jinými handicapujícími podmínkami (např. mentální retardace) či vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto vlivů či podmínek (Zelinková, 2003; Pokorná 2001).

Jde o „neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti (Jucovičová a Žáčková 2008, s. 9).

Tyto autorky také zmiňují fakt, že zvláštností problematiky SPU je, že děti s SPU mívají průměrné až nadprůměrné intelektové schopnosti. Tento zajímavý fakt potvrzuje i Selikowitzova definice SPU. Jde o „neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.“ (Selikowitz, 2000, s. 11).

Etiologie fenoménu SPU je mimo intelektového charakteru, evidentně však negativně ovlivňuje rozvoj intelektových a kognitivních funkcí jedince. Protože je tento jev vzhledem k různorodosti projevů těžko uchopitelný, nelze jej jednoznačně definovat. (Pokorná, 2001)

1.2 Druhy, projevy a charakteristiky specifických poruch učení

Jak již výše zmiňuji, SPU se neprojevují pouze obtížemi při osvojování čtení, psaní a počítání.

Jsou provázeny dalšími průvodní znaky, řadou určitých dílčích obtíží.

Těchto zdánlivých drobností si v průběhu školní docházky si učitelé ani rodiče nemusí všimnout, zkrátka mohou uniknout jejich pozornosti.

Tyto děti pak bývají nesprávně označovány jako nepozorné, lenivé, nedbalé, dokonce i hloupé.

Proto je nutné přistupovat k daným zvláštnostem profesionálně a nepodceňovat systematickou neurologicky a speciálně pedagogicky orientovanou psychodiagnostikou.

Nesprávný přístup by mohl vyústit k negativním kompenzacím.

U dětí s SPU se mohou objevit pocity méněcennosti, nepochopení, mohou mít problémy s navazováním sociálních kontaktů (Zelinková 2003).

Z obecné definice SPU, lze definovat tyto specifické poruchy učení:

- dyslexie – specifická porucha čtení
- dysgrafie – specifická porucha psaní
- dysortografie – specifická porucha pravopisu
- dyskalkulie – specifická porucha počítání
- dyspinxie – postihuje oblast kreslení
- dysmúzie – porucha hudebnosti
- dyspraxie – porucha schopnosti vykonávat složité úkony

Pokud si uvědomíme typické projevy poruch ve vzdělávání a skutečnost, že se jednotlivé obtíže libovolně kombinují, je jasné, že v různé míře negativně ovlivňují vzdělávání žáků / studentů/ ve všech školních předmětech.

Uvedená zjednodušená klasifikace slouží ke snadnějšímu pochopení projevů, v běžné praxi se totiž zřídka setkáváme s jedinci, kteří trpí pouze jednou z těchto poruch.

Častěji se setkáváme s případy, kdy se jednotlivé projevy specifických poruch učení navzájem kombinují a ovlivňují.

DYSLEXIE

„Je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami.“(Bartoňová, in Vítková 2004, s.155)

Jedná se o potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy, rovněž pak o poruchu ve vyjadřování písemném /v psaní / a ve zpracování psané řeči /ve čtení/. Mnohdy se projevuje již v samých počátcích čtení při rozpoznávání a zapamatování si jednotlivých písmen.

Obtíže nastávají s rozlišováním písmen tvarově podobných /b-d, s-z, t-j/.

Často se setkáváme i s problémy v rozlišování zvukově podobných hlásek /a-e-o, b-p/.

Dítě nedokáže spojovat hlásky do slabik a nezvládá souvisle číst slova, což souvisí s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér (Matějček, Z., 1993, 1995; Pokorná, V., 1997; Zelinková, O., 1995) i s očními pohyby.

Porucha znemožňuje rychlost a správnost čtení a často je zasaženo porozumění čteného textu.

DYSGRAFIE

„Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu.“ (Zelinková, O. 2003)

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, obtíže se v největší míře projevují v osvojování tvarů jednotlivých písmen, napodobování jejich tvarů, dítě si jejich podobu nepamatuje. Zaměňuje písmena a mnohdy i zrcadlově obrací. Typická je celková neobratnost, těžkopádnost a neuspořádanost písma. Nečitelnost nebo obtížná čitelnost písemného projevu není vzácností.

Děti s dysgrafií velmi často nesprávně uchopují psací náčiní

Značné potíže působí spojování hlásky s písmenem a řazení písmen.

Typické je zaměňování tvarově podobných písmen.

Velmi často pozorujeme u těchto dětí směšování psacího a tiskacího písma nebo jejich záměnu.

Další obtíže jsou spojeny s respektováním lineatury a dodržováním výšky písma, nejistota tahů (kostrbaté písmo), tlak na podložku, špatný sklon písma, přetahování nebo nedotahování k lince. Žáci s dysgrafickou poruchou píší pomalu a namáhavě. Obsah napsaného textu v časové tísní neodpovídá skutečnými žákovým jazykovým schopnostem (Kysučan 1996, s. 36).

Žák s dysgrafickými obtížemi musí vynaložit v procesu psaní značnou míru koncentrace. Tato činnost je pro něho natolik zatěžující a vyčerpávající, že se není schopen soustředit zároveň na obsahovou a gramatickou stránku projevu.

DYSORTOGRAFIE

Je specifická porucha pravopisu, vyskytuje se velice často ve spojení s dyslexií. Jedná se o specifickou poruchu projevující se nápadnými či nesmyslnými pravopisnými chybami, což pramení z neschopnosti používat i kvalitně osvojená pravopisná pravidla.

Mluvíme o absenci jazykového citu. Písemný projev bývá nesrozumitelný, projevuje se nechuť k jakémukoliv psaní.

Zelinková 2003 uvádí: „Projevuje se zvýšeným výskytem specifických dysortografických chyb a osvojováním a aplikací gramatických jevů. Mezi specifické dysortografické chyby řadí: problémy s rozlišováním dlouhých a krátkých samohlásek, „necítí“ (nerozlišuje) tvrdé a měkké slabiky (dy, ty, ny – di, ti, ni), objevují se i problémy s rozlišováním sykavek.

Dále uvádí, že žáci obtížněji rozeznávají hranice slov v písmu a často se u nich objevují vynechaná, přidaná či přesmyknutá písmena nebo slabiky.“

Dysortografie nepostihuje celou oblast gramatiky. Projevuje se tzv. specifickými dysortografickými jevy. Kromě výše uvedených chyb to ještě mohou být zkomoleniny a chyby v důsledku artikulační neobratnosti.

Porucha znesnadňuje aplikaci gramatického učiva.

Reedukační péče bývá účinná, ale na správné vypracování žák potřebuje větší časovou dotaci, než mají ostatní žáci.

V časově limitovaných úkolech se dysortografické chyby mohou znovu objevovat, přibývají chyby pravopisné i v jevech, které si dítě osvojilo a umí je ústně bez obtíží a správně zdůvodnit.

DYSKALKULIE

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, schopnosti operovat s číselnými symboly. Patří mezi vzácnější typy specifických poruch učení.

Matějček 1995 přirovnává dyskalkulii k dyslexii v matematice. Dále uvádí: „Nejčastěji se tato porucha projevuje tak, že dítě nemůže pochopit symbolickou povahu čísla a ulpívá zcela nepřiměřeně na konkrétních názorných představách.“ Porucha se týká zvládnutí základních početních úkonů.

Odborníci upozorňují na návaznost na narušené sluchové či zrakové vnímání, narušenou sluchovou či zrakovou paměť, popřípadě se může jednat o sekundární důsledek obtíží ve čtení.

Dyskalkulie se velmi často vyskytuje v kombinaci s dyslexií a dysortografií (Vitásková, In Müller a kol. 2001, s. 74).

Na základě potíží a jejich charakterů dyskalkulii členíme na několik typů:

- praktognostická dyskalkulie znamená narušení matematické manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly
- verbální dyskalkulie se projevuje problémy dítěte při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků, matematických úkonů.
- lexická dyskalkulie se projevuje neschopností číst číslice, čísla, operační symboly.
- grafická dyskalkulie představuje neschopnost psát matematické znaky.
- operační dyskalkulie se projevuje poruchou schopnosti provádět matematické operace, sčítat, odčítat, násobit, dělit, což se odráží zvláště při počítání delších řad čísel.
- ideognostická dyskalkulie se projevuje poruchou především v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Obvykle mají tito žáci potíže při řešení slovních úloh. Nejsou schopni převést slovní zadání do číselného matematického zápisu.

Mezi méně časté specifické poruchy učení patří:

DYSPINXIE

Je specifická porucha kreslení. Charakterizuje ji nízká úroveň kresby.

DYSMÚZIE

Je specifická porucha vyznačuje se narušením vnímání a reprodukce hudebního rytmu, toto do jisté míry může ovlivňovat čtení a psaní dítěte. Dysmúzie postihuje schopnost nasazení správného tónu či udržení melodie.

DYSPRAXIE

Patří mezi nejnověji zkoumané SPU. Jedinec se jeví jako celkově neobratný, pohyby jsou nekoordinované, potíže jsou viditelné u jemné i hrubé motoriky, narušená je i rovnováha. Dítě působí jako nápadně nešikovné, vyrábí nevzhledné výrobky, mnohdy působí, že si s prací neví rady. Dyspraxie se nejčastěji může zrcadlit do malování, psaní, tělesné výchovy.

1.3 Nespecifické projevy specifických poruch učení

V souvislosti s výskytem SPU můžeme ještě pozorovat některé průvodní znaky nespecifického charakteru zasahující tyto oblasti:

Tabulka 1: Nespecifické projevy, znaky SPU

Poruchy pozornosti	nepozornost, krátkodobé soustředění, podléhání fantazii
Poruchy aktivity	hyperaktivita, hypoaktivita
Zvýšená unavitelnost	rychlá unavitelnost
Nedostatečnost paměti	výpadky paměti, neschopnost si zapamatovat slovní řady, zapomnětlivost
Potíže s motorikou	jemná m., grafomotorika, koordinace pohybů
Jazyk a řeč	těžkopádnost a pomalé tempo řeči, artikulační neobratnost, zkomoleniny, asimilace souhlásek (sykavky),spodoby znělosti, narušení jazykového citu
Emoční labilita	citová nestabilita, náladovost a přecitlivělost k výtkám, vynucování pozornosti okolí, lítostivost
Porucha pravolevé i prostorové orientace	zkřížená lateralita
Porucha zrakového vnímání	smysl pro detail, zrcadlové vidění
Narušení sluchového vnímání a reprodukce rytmu	oslabení sluchové percepce
Poruchy chování	v důsledku SPU, reaktivita

1.4 Etiologie vzniku specifických poruch učení

U příčin vzniku vědci ještě nedokáží jednoznačně stanovit, odkud pocházejí.

Teorií o příčinách vzniku SPU je samozřejmě více.

Podstatné pro etiologii SPU zůstává východisko neurofyziologických procesů.

Za velmi významnou je považována práce Otakara Kučery, který prováděl výzkum v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích.

Příčiny vzniku stanovil takto:

- LMD (příčiny encefalopatické) – 50% případů
- dědičnost – 20% případů
- kombinace LMD a dědičnosti více oslabení – zastoupení 15%
- neurotická nebo nezjištěné etiologie – u 15%.

V hledání příčin uplatňuje systémový přístup. Člověk je vnímán jako celek včetně prostředí a okolností, v kterých žije.

Jiní autoři rozlišují dvě ústřední příčiny SPU: dispoziční příčiny a nepříznivé vlivy prostředí.

I. DISPOZIČNÍ PŘÍČINY

Genetika, dědičnost jedince.

V současnosti již víme, že určité genetické faktory pro vznik SPU jsou, není však zcela známo, co je podstatou přenosu.

Geneticky se nepřenáší: LMD a jiná poškození mozku,

LMD ani deficity vzniklé vlivem okolního prostředí.

Velmi významně se ukazuje vztah specifických poruch učení a cerebrální lateralizace (Pokorná 2001).

Netypická dominance hemisfér u dětí se specifickými poruchami učení se prokázal častější výskyt levorukosti, nevyhraněné nebo zkřížené lateralitě, (což znamená různorodou dominanci ruky a oka).

Jednotlivé hemisféry mají odlišné funkce.

Levá hemisféra je centrem pro řeč.

Pravá hemisféra je názorová, zpracovává celky. Schéma funkcí hemisfér vypracoval profesor Matějček (1993, s. 37).

II. NEPŘÍZNIVÝ VLIV PROSTŘEDÍ

Rodina

Podmínky a vliv rodinného prostředí velmi výrazně ovlivňují růst a vývoj dětí, způsob a cíle výchovy jsou důležité.

O tom, co je ideální a nejvhodnější pro děti s SPU se můžeme dohadovat a názory na výchovu se mohou, významně lišit. Bývá častým problémem najít míru působení.

Jak by se mohlo zprvu zdát, těmto dětem nepomůžeme přehnanou péčí, což vede k absenci samostatnosti a schopnosti překonávat překážky.

Přehnaný prostor pro samostatnost vede k tomu, že tyto děti nedovedou spolupracovat. Do značné míry ovlivňují rodiče své dítě, jednak vzděláním i sociálním.

Celkové klima rodiny, emoce jejích členů má velký vliv na školní výkon dítěte. Tolerance, ocenění, očekávání a ohodnocení dítěte rodiči, to vše má dopad na školní úspěšnost dítěte.

Problémy v rodině přináší obavy rodičů o budoucnost dítěte, vytvářejí pak kontraproduktivní tlaky na dítě, které již mnohdy není schopno podávat lepší výkony, než podává.

Dítěti se tak zkracuje prostor pro relaxaci, odreagování a zájmové aktivity. Tyto děti často čelí trestům, mylně bývají považovány za líné.

Škola

Školní prostředí a jeho podmínky se značně podílí na úspěchu nebo neúspěchu dítěte s SPU.

Důležitá je stabilita učitelského sboru, vzdělanost učitelů a vzájemné vztahy.

Významná je rovněž erudovanost učitelů v oblasti speciální pedagogiky, zejména v oboru speciálních vzdělávacích potřeb a způsobů práce a postup.

Na situaci žáků s SPU mají prostřednictvím sociálních interakcí podíl i spolužáci.

Děti s SPU čelí nepochopení svých vrstevníků, mnohdy se stávají objekty šikany.

Jde o komplikace, které silně ovlivňují vztah dítěte ke škole a negativně působí na motivaci ke školní práci.

1.5 Hygienické návyky při psaní a jeho předpoklady

„V českém písmu každé písmeno znázorňuje zvuk, to znamená, že funguje spojení foném – grafém. Porozumění abecednímu systému psaní znamená pochopení grafického znaku pomocí hlásek. Při psaní dochází k transformaci fonemické struktury slova na grafém. V procesu psaní se tedy uplatňují a důležité místo získávají analýza a syntéza, vytvoření adekvátních optických znaků, prostorová orientace a motorická organizace impulzů vedoucí k příslušným svalovým skupinám.“ (Bartoňová. M, 2007, s. 68-69).

Proces psaní je druhem komunikační činnosti, proto je pro zvládnutí této dovednosti důležité, (totéž jako u čtení).

K této dovednosti musí dítě dosáhnout určité úrovně, vyzrálosti psychosomatických předpokladů.

Mělo by si uvědomovat si rozdíly mezi zvukovou a obsahovou stránkou řeči, ale i provázanost a souvislosti mezi zvukovou a grafickou podobou slov.

Dítě by mělo umět rozlišit zvuky na fonémy, které obratem lze převést do písemné podoby na grafémy.

Psaní je však také senzomotorická činnost, což znamená, že je závislé na nervových mechanismech a kvalitě kognitivních procesů, jako jsou percepce, představy, pozornost a paměť. Rovněž pak závisí na kvalitě smyslů a koordinaci ruky a těla. Fabiánková, Havel, Novotná (Fabiánková; Havel; Novotná, 1999, s. 38).

Doležalová, 1996 (in Fabiánková; Havel; Novotná (1999, s. 38) popisuje předpoklady souhry mozkových funkcí a motoriky, jako optimální předpoklad pro vývoj psaní takto:

- analyticko-syntetické činnosti sluchové a zrakové
- diferenciační činnosti akustické a vizuální (= sluchové rozlišování hlásek a slabik a zrakové rozlišování tvarů)
- orientace prostorová (hlavně pravolevá) a časová
- zraková a sluchová paměť
- smysl pro rytmus
- schopnost slučovat jednotlivé složky
- myšlení
- grafomotorické a optické činnosti jedince (= senzomotorická koordinace)

Autorky Jucovičová, Žáčková (Jucovičová; Žáčková, 2008, s. 103–104) na opak ve své publikaci opírají předpoklady pro osvojení psaní o určitou dosaženou odpovídající úroveň hrubé i jemné motoriky ruky, mluvidel a očních pohybů, dále pak pohybovou paměť potřebnou pro automatizaci pohybů, motorickou a senzomotorickou koordinaci a percepčně-kognitivní dovednosti jako je např. orientace na ploše, orientace v prostoru, vnímání a reprodukce rytmu, atd.

Z pohledu vhodných podmínek pro „správné“ psaní je důležité, aby dítě dodržovalo základní pravidla hygieny psaní.

Jedná se o správné sezení a držení těla při psaní.

Správný úchop psacího náčiní.

Natočení psací podložky, papíru či sešitu.

Osvětlení psací plochy.

Čas-doba, kdy dítě píše.

Vytvoření pracovní atmosféry.

Psaní zapojuje značné množství svalových skupin, popisuje Zelinková (Zelinková, 2009, s. 92) únavu vznikající při procesu psaní, jako důsledek nesprávných návyků, které vedou k nadměrnému zatížení svalových skupin.

Fabiánková, Havel, Novotná (Fabiánková; Havel; Novotná, 1999, s. 62) i Bartoňová (Bartoňová. M, 2005, s. 72) považují vytvoření a dodržování správných návyků při psaní za jednu ze základních a prvotních podmínek optimálního výsledku psaní. Při nedodržování základních návyků při psaní se projevuje častěji únava, zhoršuje se činnost smyslových orgánů či dokonce je prokázáno, že špatné návyky při psaní mají vliv na vadné držení těla, ortopedické vady.

Fabiánková, Havel, Novotná (Fabiánková; Havel; Novotná, 1999, s. 62) a Zelinková (Zelinková, 2009, s. 94) se shodují na tom, že následné odstraňování špatných hygienických návyků bývá velmi obtížné, proto je důležité upevňovat správné zvyky již u předškolních dětí. Jednotlivé hygienické návyky tedy jsou:

Správné sezení

Dítě má při psaní sedět na celé ploše sedáku židle, nohy jsou mírně u sebe, v kolenu ohnuty cca v pravém úhlu. Celá chodidla jsou opřena o podlahu. Tato poloha poskytuje dítěti stabilitu. Trup je mírně nakloněn dopředu, avšak hrudník se nedotýká psací desky (Penc, 1996, in Mlčáková, 2007, s. 54).

Pokud je trup nakloněn dopředu příliš, dochází k zbytečnému zatížení zádového svalstva a předčasné únavě (Fabiánková; Havel; Novotná, 1999, s. 62).

Ramena mají být ve stejné výšce, předloktí jsou položena na pracovní desce, lokty mírně odsunuty od trupu.

Váha leží na sedadle, ne na předloktích. Paže a předloktí však poskytují stabilitu, zabraňují vychylování ramen či páteře do stran, které pak způsobuje, že dítě nemůže pohodlně a hezky psát.

Hlava je v prodloužení páteře, je mírně nakloněna nad papír.

Jucovičová, Žáčková (Jucovičová; Žáčková, 2009, s. 56) i Fabiánková, Havel, Novotná (Fabiánková; Havel; Novotná, 1999, s. 63) doporučují vzdálenost očí od podložky

25–30 cm. Naopak Bartoňová (Bartoňová, M, 2007, s. 72) doporučuje vzdálenost dokonce 30–35cm. Sklánění hlavy ke straně způsobuje nedodržení jednotného sklonu, značné naklonění nad papír kazí zrak. Nedostatečný náhled na papír ovlivňuje velikost jednotlivých písmen.

Píše-li dítě pravou rukou, prsty levé ruky si přidržuje papír a posouvá ho nahoru tak, aby byl psaný řádek neustále stejně vzdálen od těla (Penc, 1966, in Mlčáková, 2007, s. 55).

U leváků je tomu právě naopak, dítě drží papír pravou rukou a posouvá jej nahoru ze stejných důvodů (Šuláková, 1991, in Mlčáková, 2007, s. 55).

Správné sezení však může dítě dodržovat v tom případě, odpovídá-li výška židle a lavice jeho tělesné výšce. Na tomto faktu se shoduje např. Synek, 1974, Křivánek, Wildová, 1998, Doležalová, 1998 (in Mlčáková, 2007, s.55).

Jucovičová, Žáčková (Jucovičová; Žáčková, 2009, s. 54-55) ve své doporučují desku stolu/lavice se zaoblenou přední stranou, před klasickou obdélníkovou deskou.

Sedák židle by měl být také z přední strany zaoblený, ergonomicky tvarovaný.

Židle samotná má být případně výškově nastavitelná. Kvalitní židle, by se měla přizpůsobit rozměrům postavy, podpěrami zad a rukou respektovat anatomii těla, umožnit tak i tzv. dynamické sezení – změnu polohy těla.

Správný úchop psacího náčiní

Správné držení psacího náčiní je základním předpokladem plynulého psaní. Je nezbytné procvičovat správné držení už od předškolního věku (Zelinková, 2009, s. 94, Bartoňová, M, 2005, s. 70).

Děti píšou pravou rukou a drží psací náčiní prvními třemi prsty, přičemž jsou všechny prsty lehce ohnuty.

Prostředníček psací náčiní podpírá z pravé spodní strany, z levé strany přidržuje palec a shora přitlačuje na psací náčiní ukazováček (Penc, 1996, in Mlčáková, 2007, s. 55).

Šuláková, 1991 (in Mlčáková, 2007, s. 55) popisuje postavení ukazováku, který směřuje k hrotu a zároveň přečnává nad palcem.

Fabiánková, Havel, Novotná (Fabiánková; Havel; Novotná, 1999, s. 63) upozorňují, že ostatní prsty, tedy malíček a prsteníček jsou ohnuty, ale nedotýkají se dlaně.

Ruka má být položena pod řádkem, na který dítě píše. Měla by se volně posouvat po dvou člancích malíčku ve směru psaní.

U leváků je držení psacího náčiní stejné jako u držení praváků, pouze pero držíme zrcadlově. Držení popsal např. Sovák, 1985 (in Mlčáková, 2007, s. 56).

Psací náčiní držíme kousek nad hrotem (cca 3-4cm) tak, že směřuje k pravému (levému) rameni (Křivánek; Wildová; 1998, in Mlčáková, 2007, s. 56).

Správný úchop se nazývá špetkový úchop. Ostatní úchopy, které neodpovídají výše popsanému špetkovému úchopu, jsou nesprávné.

Např. hrstičkou úchop, pěstičkou úchop, atd. Ze špatných úchopů je možné ještě uvést úchop, který je příliš křečovitý. Úchop s velkým přitlakem, úchop sice správný, ale psací náčiní je drženo příliš nízko a u leváků bývá časté vytáčení zápěstí (z boku, shora, zesponu) (Jucovičová; Žáčková, 2008, s. 112-113).

V důsledku nesprávného úchopu se kvalita písma snižuje, psaní se zpomaluje a dochází

k rychlejší unavitelnosti ruky (Bartoňová. M, 2005, s. 74).

Pro nácvik správného držení psacího náčiní je doporučován tzv. trojhranný program.

Jedná se o trojhranné psací potřeby, nástavce, které se nasunují na pero či tužku. Dítě je pak přirozeně nuceno k správnému postavení prstů (Mlčáková, 2009, s. 56).

Natočení psací podložky

Doležalová, 1998 (in Mlčáková, 2007, s. 57) doporučuje, dodržení úhlu 15-20° mezi spodním okrajem sešitu a spodním okrajem pracovní desky, Penc, 1966 (in Mlčáková, 2007, s. 57) doporučuje úhel dokonce 15-25° kvůli získání optimálního sklonu písma 75°.

Pravák si tedy naklání papír k pravé straně od střední čáry a levák od střední čáry vlevo. Sovák, 1985 (in Mlčáková, 2007, s. 57) však navrhuje, ponechání velikosti sklonu na dítěti.

Osvětlení psací plochy

U praváků má nejlépe denní světlo svítit zleva, u leváků zprava (Křivánek; Wildová; 1998, in Mlčáková, 2007, s. 58).

V tomto směru si uvědomujeme skutečnost, že velikost stínu závisí na velikosti svítidla. Čím je svítidlo větší, tím jsou stíny slabší a méně výraznější (Jucovičová; Žáčková, 2009, s. 55).

Doba, kdy dítě píše

Ideální čas na procvičování psaní, je tehdy, když je dítě odpočaté a soustředěné.

Proto je dobré zařazovat psaní v rozvrhu hodin do ranních vyučovacích hodin.

Samotná doba psaní by neměla přesáhnout délku 10 minut (Mlčáková, 2007, s. 58). Fabiánková, Havel, Novotná (Fabiánková; Havel; Novotná, 1999, s. 63) doporučují dokonce délku psaní nepřesahující pět minut.

1.6 Diagnostika specifických poruch učení

Na diagnostice SPU spolupracují psycholog, speciální pedagog a sociální pracovníce, někdy neurolog.

Významnou roli hraje i pedagogická diagnostika, ta se stává výchozím momentem pro další odborná vyšetření. Diagnostiku specifických poruch učení provádějí pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra (Zelinková, 2003).

Speciálně pedagogická diagnostika tvoří východisko pro výchovně vzdělávací proces a hlavně pro reedukaci.

Diagnostika se opírá o znalosti z oblasti vývoje a poruch vnímání a kognitivních funkcí. Jde o:

- vnímání – jeho význam při orientaci v prostředí, smysluplnost vnímání, zejména vnímání zrakové a sluchové, vnímání časového sledu, vnímání prostoru
- psychomotorický vývoj
- poruchy ve vnímání tělesného schématu
- proces paměti a poruchy zapamatování informací (Šafrová 1998, s. 117).

Cílem diagnostiky je nejen vytvářet podmínky pro kvalifikovanou péči, pomoc a nápravu, ale rovněž stanovit úroveň vědomostí, dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobních charakteristik a dalších faktorů.

Zjištění problémů dítěte je základ pro aplikaci účinného reedukačního postupu.

Učitel ve své pedagogické diagnostice sleduje úroveň vědomostí a psychické funkce vědomosti ovlivňující. Učitel sleduje:

Tabulka 2: Psychické funkce ovlivňující úroveň vědomostí

Celkovou úroveň čtení	chování při čtení, chyby, rychlost, porozumění
Psaní	držení pisadla, tvary písmen, úprava
Pravopis	specifické chyby
Počítání	číselné pojmy, číselná osa, matematické operace
Soustředění	doba soustředění (krátká, dlouhá), výkyvy, dlouhodobost
Zraková percepce	rozlišení figur, opačné figury
Sluchová percepce	slabikování, hlásky na začátku slova, analýza slov na hlásky
Řeč	slovní zásoba, poruchy řeči
Reprodukce rytmu	míra obtíží
Orientace v prostoru	typ a míra obtíží
Levá a pravá strana	určování
Zvláštnosti v chování	druh
Postavení žáka v kolektivu	obliba
Rodina	výchova, péče, žebříček hodnot v rodině

Učitel pozoruje dítě cca 3 měsíce a vytvoří plán pedagogické podpory, ve kterém stanoví použití metod a postupů, které by mohly pomoci dítěti překonat školní neúspěchy.

Pokud tato primární pomoc selhává a mívá se účinkem, učitel sestaví zprávu pro specializované školské poradenské zařízení a po dohodě se zákonnými zástupci dítěte bude provedeno speciálně-pedagogické a psychologické vyšetření. Pak budou stanoveny odborné postupy, opatření a strategie další odborné pomoci.

Diagnostika specializovaného pracoviště vychází z dlouhodobého pozorování a zprávy učitele.

Informuje o školním prospěchu, výukových či výchovných obtížích a opatřeních, které pedagog použil.

Opakované zprávy popisují vývoj problému a účinnost uplatňovaných nápravných postupů.

Speciálně pedagogické vyšetření, využívá cenných zdrojů diagnostických informací z analýzy výsledků prací dítěte.

Je studována dětská kresba, domácí i školní písemné projevy.

Na základě těchto podkladů je dítě testováno speciálně-pedagogickými metodami.

Rozhovory s rodiči poskytují anamnestické údaje, a to v anamnestickém rozhovoru s rodiči, který by měl předcházet vyšetření dítěte.

Díky němu je možno nahlédnout do rodinného života, ve kterém dítě vyrůstá.

Z hlediska etiologie podává poznatky o klinickém obraze poruchy, ale i o osobnosti dítěte.

Stěžejní jsou informace o výskytu podobných obtíží v rodině u nejbližších příbuzných, o průběhu těhotenství a porodu, chorobách, která dítě prodělalo (pozornost je věnována horečnatým onemocněním), vývoji řeči, motoriky atd.

2. REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ NA

1. STUPNI ZŠ

2.1 Prevence specifických poruch učení

Prevence specifických poruch učení jsou opatření, která eliminují nebo zmírňují výskyt specifických poruch učení.

Signály a příznaky pozdějšího vzniku specifických poruch učení lze sledovat již u dětí předškolního věku.

Z tohoto důvodu je možné i prospěšné u předškoláků a školáků uskutečňovat screening poruch učení.

Screening je hromadné vyhledávání počínajících nemocí (poruch) v populaci.

Používají se k tomu tzv. „screeningové soubory.“

Autory testu ke screeningu specifických SPU u nás jsou Kucharská a Švancarová, publikace Sindelarové – Předcházíme poruchám učení je rovněž rozšířená. (Šafrová in Pipeková, 1998)

2.2 Obecné zásady reedukace specifických poruch učení

Reedukací rozumíme převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Dále označujeme tímto pojmem speciálně pedagogických postupy, metody práce zaměřené na rozvoj oslabených, narušených nebo nevyvinutých funkcí.

Reedukační proces je rozvoj oslabených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání.

Zaměřuje se na částečnou nebo úplnou kompenzaci potíží vyplývajících ze specifických poruch učení. Jsou tedy nejen rozvíjeny oslabené funkce, ale i dovednosti na akceptovatelné úrovni.

Reedukace, individuální proces.

Vychází z individuality dítěte, z aktuálního stavu a daných projevů poruchy. Není jednotný postup reedukace stejný pro všechny děti.

Rozlišujeme různé stupně závažnosti poruch u dětí, projevy mnohdy bývají naprosto individuální.

Základní východisko pro reedukaci je pečlivě a na vysoké úrovni zpracovaná zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření.

Najdeme v ní, o jaký typ poruchy se jedná, popsán je i stupeň závažnosti.

Nedílnou součástí je stav vnímání a motorických funkcí, na jejichž podkladě porucha vzniká.

Podrobně jsou zde popsány projevy poruchy prostor je věnován i struktuře a stavu intelektových schopností.

I ony jsou důvodem volby reedukační strategie.

Kvalitně sestavená zpráva z pedagogicko psychologického vyšetření přináší doporučení pro reedukaci oblasti reedukace, na které je zacíleno. Jsou zde uvedeny, reedukativní pomůcky, metody zaměřit i kdy reedukaci nastartovat, uvedeny bývají i způsoby hodnocení.

Cílem zájmu by měly být skutečné znalosti a dovednosti nezkreslené specifickou poruchou učení.

Reedukaci bychom rozhodně neměli chápat jako doučování.

Tato sestava metod, má za cíl eliminovat nejlépe odstranit specifické obtíže při čtení, psaní, počítání.

Dále rozvíjejí percepčně motorických funkce.

Podporují výuku, ale nenahrazují ji.

Např. porucha v oblasti sluchového vnímání

(rozlišování) slabik di-ti-ni/dy-ty-ny způsobuje problémy v psaní i/y ve slovech podle vzorů podstatných a přídavných jmen, které obsahují tyto slabiky v koncovkách.

Ani zde není možné reedukaci nahradit doučováním.

Registrujeme-li však, že dítě má potíže ve výuce, upozorníme rodiče na nezbytnost zajištění nejen reedukace, ale i doučování.

Doučování jen doplňující funkci.

Rodiče by měli být seznámeni se způsoby, jak usnadnit zvládnutí učiva, které specifická porucha učení komplikuje. (např. využívání dyslektické tabulky, zapojení multisenzoriálního přístup atd.).

Při reedukaci začínáme vždy tam, kde bezpečně víme, že dítě učivo zvládá, postupně rozvíjíme a přistupujeme ke složitějším částem.

Takto zajistíme, že dítě nebude demotivováno ke školní práci.

Usilujeme o pozitivní motivaci (chválíme za zdařilé úkoly, poskytujeme dítěti jistotu, že pod naším vedením se bude práce dařit apod.) podporujeme dítě v další práci.

Při reedukaci dosažená úroveň by měla akceptována jak ve výuce, tak i při hodnocení (učitel by měl být v obraze o tom, v jaké reedukační fázi se žák nalézá).

Učitel musí často přikročit k rozčlenění učiva, kdy běžná třída postupuje dle plánu, zatímco u dítěte s SPU se vracíme s využitím pracovních listů, jednodušších textů zpět na nižší úroveň, protože dítě se třídou postupovat zatím není schopno.

Jeho stav však pokládáme za přechodný, tzn., že po určité době dojde k jeho upravení.

Nerespektováním dosažené úrovně si dítě např. čtením nepřiměřeného textu fixuje nesprávné postupy – efekt prováděné reedukace se tak sníží a dosažení cíle zpomaluje.

Reedukaci zahajujeme vždy nácvikem percepčně motorických funkcí.

Právě ony tvoří podklad poruchy.

Vycházíme z nich a usilujeme o jejich rozvoj.

Tato cvičení jsou hravá, motivační, pro děti přitažlivá, nezpůsobují dětem žádnou zátěž.

Zařazují se vždy na úvod reedukačního cvičení. Lze je pak průběžně vkládat podle potřeby i během reedukace.

Mohou být vhodná pro samostatnou práci zbývajících dětí (např. cvičení zaměřená na rozvoj zrakového vnímání), potřebujeme-li při práci s více dětmi, věnovat pozornost některému individuálně.

Při reedukaci percepčních funkcí postupujeme od názorné manipulace s konkrétními předměty k jejich zobrazení (od obrázků konkrétních předmětů až k abstraktním obrazcům - např. geometrické tvary, tvary připomínající písmena, vlastní písmena).

Při reedukaci zapojujeme co nejvíce smyslů zároveň (zrak, sluch, hmat, případně i čich).

Slova propojujeme pohybem a rytmizací.

Podněty tak nejsou monotónní zaměřené jedním směrem.

Dítě tak zapojuje více analyzátorů, což mu usnadní vštípení znalostí a dovedností do paměti.

Lepší zapamatování a snazší a rychlejší vybavování.

Dítě dostává šanci uplatnit svůj osobní styl učení, který mu vyhovuje a nejlépe sedí, což zvyšuje efektivitu reedukace.

Tabulka 3:Učení

Auditivní	využívá při učení sluch
Vizuální	využívá zrak
Haptický	využívá hmat
Kinestetický	využívá pohyb
Abstraktní	využívá abstraktní myšlení

U jednotlivých žáků s SPU si můžeme připravit jednoduchý individuální program postupu reedukace.

V něm si stanovíme cíle reedukace, na které problémy se u žáka budeme soustředit.

Ujasníme si postup, metody práce, pomůcky – (přibližně, s možností operativního přizpůsobení se vzniklé situaci, nepředvídatelným faktorům).

Orientačně si nastavíme časový rozvrh, který rovněž bude pružný.

V rámci reedukačních příprav na jednotlivé lekce si ujasňujeme, na které obtíže při daném setkání soustředíme.

Ujasníme si a připravíme i metody práce a pomůcky.

Rovněž pouze přibližně.

Měli bychom mít v zásobě metody práce a pomůcky, které bude možno použít v momentech nepředvídatelných zvrátů.

Zaznamenáváme i cvičení, která žáci dostanou na domácí procvičování.

S charakterem cvičení a způsobem jejich řešení seznámíme také rodiče.

Při reedukaci je role rodiny nezastupitelná, je důležité, aby si tuto skutečnost rodiče uvědomili. I tento fakt by jim měl být vysvětlen.

Velký vliv na efekt reedukace má právě čas věnovaný dítěti a rovněž i citové pouto s rodičem.

Nejefektivnější je cílená, individuální reedukace, protože je možné se zcela konkrétně soustředit na problémy konkrétního dítěte.

V odůvodněných případech lze využívat skupinovou reedukaci.

Počet dětí ve skupině by v takovém případě (kvůli výslednému efektu) neměl překročit 3-5 dětí.

U skupin s vyšším počtem dětí se reedukační efekt vytrácí.

Je všeobecně známo, že reedukace bývá u závažnějších typů porucha poruch, které jsou v kombinaci s jinou poruchou, dlouhodobou záležitostí.

U těchto kombinací se rozhodně nejedná o snadnou záležitost.

Využívá se týmová spolupráce - např. odborník diagnostik, odborník, který provádí reedukaci, škola a rodina dítěte.

Po zhodnocení efektu reedukace (metody, postupy).

Mine-li se efektivita zvolených postupů a metod účinkem, bude nutno hledat postupy nové, efektivnější.

Abychom získali komplexnější obraz o pokroku dítěte, je dobré si jeho práce zakládat a mít možnost srovnání s výkonem na počátku reedukace a v jeho průběhu.

Zdánlivě úspěšná kompenzace poruchy nemusí mít trvalý charakter.

Může se stát, že dojde k tzv. dekompenzaci, která se může objevit např. v období dospívání.

Proto je důležité provádět průběžné kontroly a sledování, zda k nežádoucímu efektu nedochází.

Pokud se dekompenzace přece jen projeví, mělo by dojít k návratu k reedukační činnosti.

Tato je však zapotřebí z drtivé většiny jen krátkodobě, podpůrně.

Velmi často se stává, že se žáci i po ukončení reedukace neobejdou bez další péče v běžném školním prostředí.

Postačí např.: zohlednění-pomalejšího tempa čtení, bez

časových limitů, nesoutěžní aktivity, nevyžadování pohotových odpovědi apod.

Toto bývá opět zmíněno ve zprávách z kontrolních vyšetření.

Pro úspěšnou reedukaci má zásadní význam osobní přístup reedukujícího a jeho odborné vlastnosti.

Důležité je pochopení situace dítěte, schopnost se vcítit do něj, do jeho pocitů.

Citlivý přístup, který buduje důvěryhodné klima při společné práci.

2.3 Nejčastější chyby při reedukaci

- Opakované psaní diktátů stejným stylem.
- Dítě se nesoustředí, hádá, opakuje chyby, píše bez rozmyslu a zájmu.
- Každodenní opakované čtení náročných textů, vedoucí k přetěžování, dítě stojí velké úsilí, většinou čte bez porozumění. Výsledkem je odpor žáka ke čtení.

- Zanedbávání či upírání pochval, jde o upírání motivace.
- Výčitky, nadávky, citové vydírání a vymáhání slibů, že se dítě zlepší. To vše vyvolává negativní pocity lítost, zatvrzelost, méněcennost, odpor k úspěšnějším spolužákům, sourozencům.
- Doslovné pamětné učení naukových předmětů. Nesprávné návyky při učení.
- Jinak položená otázka a dítě nezná odpověď.
- Negativní a pochybující projevy nonverbální komunikace dospělých. Pokud se dítě učilo a nemá vědomosti, je nutné najít příčinu. Tou může být porucha procesu automatizace.
- Častou chybou může být nerespektování specifických obtíží, které souvisejí s poruchou.

2.4 *Reedukace dyslexie*

Žák, který čelí SPU, má za sebou většinou řadu školních neúspěchů a zklamání, podkopanou sebedůvěru.

Správné a odborné nastartování reedukativního procesu může pomoci navrátit chuť ke školní práci, nový úspěch vrací dítěti sebedůvěru.

Pozitivní start můžeme navodit pomocí cvičení, která se čtením, zdánlivě nesouvisí. Rozvíjíme sluchovou a zrakovou perцепci, řeč, pravolevou orientaci, motoriku, vizuomotorickou koordinaci apod.

Reedukací jsou znovu utvářeny dovednosti.

Návrat k předchozím stupňům vzdělávání, osobní tempo dítěte.

Řád a pravidla reedukace zvyšují efektivitu jejího působení.

Zacílení intervence na konkrétní případ.

Vnitřní podmínky, se kterými je nutno při intervenci pracovat, jsou intelekt dítěte, volní vlastnosti, schopnost koncentrace, motivace k práci.

Vnější podmínky jsou žebříček hodnot v rodině, vztah ke vzdělání v rodině, pedagogická pomoc, pomoc rodiči nebo jinými lidmi.

Velký význam má rovněž nezbytná psychologická analýza celkového stavu dítěte. Jedná se o vztah k učení, který je poznamenán opakovanými neúspěchy, k rodičům, kteří již ztratili víru v lepší výkony dítěte.

Analyzován bývá i vztah rodičů ke škole, školní výkony sourozenců dítěte, vztahy mezi jednotlivými členy rodiny i postavení dítěte mezi vrstevníky ve třídě.

Velkou důležitost spatřujeme v přesné diagnostice problémů žáka.

Je vyžadována nutná spoluúčast rodiny na nápravě vzniklých vzdělávacích komplikací.

- Obtížnost reedukačních cvičení musí odpovídat schopnostem dítěte.
- Již první lekce by měla přinést pocit úspěchu, uspokojení zvláště tam, kde dítě selhává.
- Postupujeme po malých krocích postupně. Při bezpečném prověření, že dítě téma zvládlo lze postoupit k obtížnějším tématům.
- Pravidelnost a každodennost je nezbytnou součástí cesty za úspěchem.
- V cvičeních klademe důraz na porozumění, pouze tak posílíme a upevníme nervové spoje.

Každodenní nácvik měl být velmi krátký, ale intenzivní – mladší školní věk 10 minut.

- Dítě pracuje aktivně a soustředěně, k čemuž potřebuje klidné prostředí.
- Náprava bývá dlouhodobá, na úspěch často čekáme i delší dobu.

Cílem nácviku je plně automatizovaná dovednost.

- Pro reedukaci vybíráme přirozené metody a techniky, respektující jedinečnost dítěte.

Je žádoucí běžná výslovnost, aby se dítě mohlo zapojit do práce ve třídě.

- Strukturovanost systému a logické struktury. (srovnání Pokorná 2000; Zelinková 2003).

Reedukace dyslexie pracuje s analyticko-syntetickou metodou výuky čtení, percepčně motorickou funkcí, řeči a dalších dovedností, které se čtením souvisejí.

Rozlišujeme dvě základní oblasti reedukační péče: rozvoj poznávacích funkcí a nápravné techniky, které napomáhají rozvoji jednotlivých dovedností.

Rozvoj poznávacích funkcí.

Sluchová analýza a syntéza řeči

- rozlišování slov ve větě, počet slov, předložka je samostatné slovo
- rozklad slov na slabiky
- slovní fotbal

- určování první hlásky slov, které předříkáváme, později určování poslední hlásky ve slově pro dítě obtížném.

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

Při reedukaci je možné použít molitanové tabulky nebo tabulky z kartonu, tvrdé a měkké kostky, molitanová a dřevěná písmena, měkkost a tvrdost hlásek mohou děti znázornovat také vlastním tělem, je možno zařadit i pohybová cvičení.

Sluchová diference délky samohlásky.

Ze speciálních pomůcek využívaných na délky samohlásek ve slovech uvádím:

bzučák – kdy se délka slabiky pomocí tlačítka vypíská.

Děti umějí krátké a dlouhé slabiky znázornit, avšak v psaném projevu nadále chybují. Pokorná (2000, s. 222)

Proto se osvědčilo postupovat dvoufázově–ke slovu připisovat čárky a tečky podle délky slabik např.:

škola . . volá . . / smrk.

Cvičíme každý den tak dlouho, dokud dítě nepřestane chybovat.

Zraková percepce tvarů

1. Rozlišování figury a pozadí, vyžíváme na rozličné materiály

- na papír nakreslíme tvary, které zastíníme čarami, dítě tvary obkresluje
- dítě je pojmenovává tvary nakreslené přes sebe a kreslí je vedle sebe do řady
- kreslíme čísla nebo písmena přes sebe, řešení je obdobné
- píšeme slova přes sebe, dítě slova rozlišuje

2. Rozlišování inverzních obrazců

- kreslíme různé obrázky a tvary, které můžeme otáčet, př.: tužka, židle, praporek a měníme jejich pozice
- dítě samo obrázky kreslí

- obtížnější cvičení jsou spojena s intermodální koordinací. Připravili je Kowarik a Kraft – děti označují směr písmeny

Prostorová orientace

- Můžeme nacvičovat pomocí konstruktivních her.
- Zjišťujeme vztahy mezi předměty na obrázku, vzájemné umístění předmětů.
- Děti popisují, kdo ve třídě sedí vpravo, vpředu atd.
- Zajímavou aktivitou je skládání rozstříhaných geometrických tvarů (Zelinková 2003).

Nácvik sekvencí, posloupnosti

- dítě opakuje řadu čísel podle učitele
- lze využít i jiné řady, např. slovní druhy
- sekvenční hra s předměty
- zapamatované předměty dítě vyjmenovává, musí zachovat pořadí Kimovy hry
- stejným způsobem pracujeme s obrázky z pexesa, kartičkami s čísly, geometrickými tvary nebo písmeny
- využijeme dny v týdnu, měsíce v roce
- pracujeme s číselnou řadou, vzestupně-sestupně, dítě doplňuje číslo nižší a vyšší od daného čísla atd.
- s čísly, dítě objevuje princip, dle něhož se čísla v řadě mění, jde o obtížnější úlohy
- dítě postupuje ve svých činnostech podle instrukcí, podmínkou je dodržet jejich pořadí
- naplánovat si přípravu do školy, promyslet a zorganizovat si činnosti v určitém dni

Koncentrace pozornosti

U všech výše uvedených cvičení, kdy rozvíjíme vnímání sekvencí, procvičujeme zároveň i koncentraci pozornosti.

Bez pozornosti nelze provádět ani cvičení percepčních funkcí.

To vše vyžaduje celistvost vnímání.

Cvičení zaměřená na koncentraci, soustředění vyžadují přesnost.

Dítě se tak učí pečlivosti a přesnosti.

S únavou kvalita práce dítěte klesá, tehdy je vhodné práci přerušit.

Sady na procvičování koncentrace pozornosti autorů Klebera a Haase, případně autorek Rezkové a Zelinkové, uvádí Pokorná (2000).

Jedná se o pracovní listy, kde se opakují určité prvky.

Dítě současně vyškrtává jeden i více obrázků.

Garantujeme přiměřenou náročnost úkolu pro dítě.

Paměť a funkce paměti lze rozvíjet s využitím nácviku sekvencí.

Usilujeme-li u dítěte o systematický rozvoj paměti, neměli bychom vynechat žádnou modální oblast.

Paměť zrakovou cvičíme sledováním obrázků, písmen, číslic, předmětů.

Paměť sluchovou rozvíjíme učením říkanek a krátkých básniček, kde rytmus přispívá k snadnému zapamatování.

Kinestetická paměť se rozvíjí pomocí tanečních kroků a figur, sestav cviků.

Rozvoj pohotovosti mluvidel.

Mluvidla a jejich motorika jsou pro výslovnost a čtení, klíčová.

Rytmická cvičení, hry se slovy, později jazykolamy jsou východisky pro rozvoj výše pohotovosti mluvního aparátu.

Rozvoj pohotovosti mluvidel je důležitý nejen pro děti se specifickými poruchami učení.

Rozvoj slovní zásoby

Děti s SPU většinou čelí v průběhu vzdělávání mnoha obtížím a těžkostem.

Jsou omezeny v intelektuálních podnětech.

Tento handicap se promítá i v oblasti slovní zásoby, ve vyjadřovacích schopnostech, verbální pohotovosti, ale i významovém obsahu slov.

Dítě má těžkosti v oblasti spontánního vyjadřování.

Je pro ně velmi obtížné uplatnění v sociální sféře mezi vrstevníky.

Jeho slovní zásoba se cestou intelektuálních podnětů nerozvíjí, vhodnější způsob rozvoje slovní zásoby jsou hry se slovy.

2.5 Metody reedukace dyslexie

Nácvik čtení, techniky

Čtení s okénkem

Čtení s okénkem je rozšířená technika nácviku čtení, používá se u dětí, které mají ve čtení značné potíže.

Při čtení se používá kartička s vystřiženým otvorem (okénkem), ve kterém je vidět čtený text a zároveň jsou zakryty okolní řádky (Matějček 1975).

Jedná se o techniku velmi účinnou, avšak je nezbytné dodržet následující podmínky:

- okénko má stejnou velikost jako písmena
- kartičkou manipuluje ten, kdo s dítětem čte, není možné, aby s okénkem dítě četlo samo
- rychlost pohybu okénka přizpůsobíme čtecím výkonům a tempu dítěte
- čtení by mělo být klidné až monotónní, přednes při čtení se postupně dostaví později, s rozvojem čtenářských dovedností
- neumožňujeme dvojí čtení, chybný návyk
- dítě slovo nevyráží a neseká slova
- ve čtení se s dítětem střídáme, cca po třech až pěti řádcích
- trénujeme v krátkých časových úsecích, max. 5 minut, můžeme opakovat dvakrát za den.
- dotazujeme se na obsah čteného, zajímá nás, zda dítě pochytilo nějakou myšlenku
- chválíme

Metoda dublovaného čtení

Používá se u dětí, které již mají rozvinutou čtecí dovednost.

Jejich čtení je však nepřesné, často chybují, odhadují a domýšlejí si.

Jde o metodu společného čtení. Dítě čte společně s učitelem nebo s rodičem.

Tempo čtení se přizpůsobuje dítěti.

Délka společného čtení by neměla přesáhnout dvě až tři minuty.

Mělo by se denně opakovat v krátkých intervalech po dobu tří až čtyř měsíců. Metoda je přirozená, nenáročná. Zkvalitňuje čtení i jeho tempo.

Metoda globálního čtení

Požívá se u dětí, které ulpívají na sledování jednotlivých písmen a nejsou schopny postřehovat jejich shluky.

Tato metoda je účinná,

Je však nutné zajistit každodenní používání alespoň po dobu dvou měsíců.

Metoda Fernaldové

Je vhodná dětí, které sice čtou, ale tempo jejich čtení je pomalé.

Dítěti určíme část textu, asi deset řádků, které má přelétnout pouze zrakem, nikoli číst. Tento úkol je pro dítě zpočátku velmi náročný, dítě bývá nejisté.

Dítě si samo v textu určí a podtrhne těžká slova, která by mu při čtení dělala potíže. Metoda zbaví dítě obav z neúspěchu a připraví podmínky k rychlejšímu a plynulejšímu čtení (Bartoňová 2004).

Alternativní metody užívané při nácviku čtení

Edukativně stimulační skupiny (ESD) – program, který rozvíjí základní psychické funkce, dovednosti a schopnosti u předškoláků.

Jedná se o řízené činnosti u dětí s doporučením odkladu školní docházky, lehkými mozkovými dysfunkcemi, u dětí s komunikačními problémy, dětí s problémy s adaptací, neurotických dětí.

Kineziologie – nauka o pohybu, pohyb zlepšuje komunikaci. Výchozí myšlenka spočívá ve snaze podnítit ke spolupráci centra v mozku.

Pohyby pravé poloviny těla aktivují levou hemisféru, cvičení je zaměřeno na pohyby levé ruky a pravé nohy, které uskutečňují pohyb zároveň.

Uvolňovací cviky ruší bloky mezi koordinací funkcí čelních laloků a zadních partií mozku, kde jsou zpracovávány zrakové podněty.

Metoda je vhodná pro nesoustředěné a neklidné děti. Je nutné, aby ji aplikoval proškolený profesionál.

Pozitivní účinek však bývá krátkodobý, naučené stopy však nemají trvalou hodnotu, vyhasínají (Bartoňová 2004).

EEG – Biofeedback – metoda aktivuje nervovou soustavu, trénuje soustředění, pozornost, sebeovládání. Provádějí ji školení odborníci. Doporučuje se v rozsahu 10-80 sezení, 2x-3x týdně.

Vychází z tzv. biologické zpětné vazby na autoregulaci mozkové aktivity.

Je určena a indikována především pro dysfunkce CNS a nezralosti CNS.

Není tedy ryze reedukační metodou. Je to metoda na rozhraní tréninku, terapie a učení.

Metoda Dobrého startu – pochází z 60. let podle francouzského vzoru Martou Bogdanovicz, českou metodu zpracovala Jana Swierkoszová.

Zaměřuje se na rozvoj psychomotoriky, pomáhá rozvoji řeči.

Je sestavena do 25 lekcí s množstvím modelových situací, akceptuje individualitu dítěte i možnosti učitele.

Cvičení vychází z analyzátoru kinestetického, který zodpovídá za kontrolu a řízení držení těla, rychlost a přesnost pohybů, napětí svalů. Je zde kladen důraz na vnímání těla, vlastního fyzického já.

Program KUMOT – autorem je Pavel Novák, program určen dětem s lehkou mozkovou dysfunkcí ve věku 5-8 let. Je rozložen do 10 lekcí. Týká se rozvíjení jemné a hrubé motoriky, motoriky mluvidel, zvyká děti na tělesný kontakt, působí na sebeovládání, zaměřuje se na relaxaci a koordinaci, vzájemnou spolupráci, ale i komunikaci. KUMOT se snaží dětem ukázat cesty, které vedou k lidem, ne od nich k osamění.

Program KUPOS – je vypracován pro děti s lehkou mozkovou dysfunkcí. Autorkou je Pavla Kuncová.

Vychází z teorie dílčích oslabení, jedná se o terapeutická cvičení.

Program probíhá za účasti rodičů, ti jsou obeznámeni s pracovními činnostmi, protože dítě pracuje i doma po dobu patnácti týdnů.

Každodenní pravidelnost upevňuje a vytváří nové nervové spoje v mozku.

Program neodstraňuje lehkou mozkovou dysfunkci, umožňuje pocity úspěchu, zkvalitňuje život těchto dětí.

Využití PC – počítače ve výuce dětí s SPU. V současnosti již existuje široká nabídka kvalitní výukových programů, které děti s SPU mohou využívat, jsou pro ně vhodné.

Namátkou uvádím tyto:

- programy na procvičování látky
- stimulační programy
- didaktické hry

- expertní systémy
- elektronické učebnice a encyklopedie

Výukové programy je možné použít na procvičování látky ve většině vyučovacích předmětů. U jazyků a přírodovědných předmětů jsou velmi vhodné.

Didaktické hry mají zábavný charakter a cvičnou nebo naučnou funkci, dobře upevňují látku.

Jedná se o nejvhodnější individuální formu výuky u žáků. Software je určen žákům na 1. stupni ZŠ. Z neznámějších namátkou uvádím firmy: Didakta, Terasoft, Media, Silkom, CFC, Lang Master.

Velmi pěkně zpracovaný je Dětský koutek III. – Pojdme si hrát s písmenky, je určen dětem od 3-8 let.

Jedná se o čtení se skřítkem Abecedou. Ozvučení programu je vhodné i pro žáky s poruchami učení.

Alík – Můj první slabikář (Silkom) – hlavní postavou a průvodcem je pejsek Alík, který pomáhá dětem poznávat všechny varianty písma a hodnotí jejich úsilí, trénuje postřeh a paměť dětí.

Slabikář (Terasoft) jedná se o jednoduchou multimediální učebnici určenou pro výuku čtení.

U nápravy specifických poruch učení je nezbytný lidský přístup k dítěti, plný pochopení, působí téměř zázračně.

Žák, který mnohdy školu nenáviděl, se na ni začíná těšit.

Učitel, který provádí nápravu, musí mít k těmto žákům zcela odlišný přístup, erudovanost.

Práce s dětmi s SPU je velmi náročná, vyžaduje plné soustředění, obměnu metod a forem práce.

Učitel vydatně chválí i za sebemenší zdařilý výkon.

Dítě postupně získá sebedůvěru a radost z vlastního úspěchu.

Po prvních, často i nepatrných úspěších se obratem začíná proměňovat vztah dítěte ke čtení a k učení obecně.

To vše je pro reedukaci klíčové.

Lidský přístup k dítěti, plný pochopení, působí neuvěřitelně pozitivní změny.

Žák, který školu nenáviděl, se na ni těší.

Záleží na vynalézavosti učitele, jakou strategii procesu reedukace zvolí.
Důležité je dosažení cíle.

PRAKTICKÁ ČÁST

3. REEDUKACE DYSLEXIE V PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

3.1 Cíl diplomové práce, výzkumné otázky:

Hlavním cílem šetření bylo sledovat účinnost reedukačních metod u žáků s dyslexií na 1. stupni ZŠ.

Dílčí cíle:

- Teoretické východisko reedukace dyslexie u žáka 1. stupně ZŠ.
- Sledování účinnosti reedukace u jednotlivých žáků.

Výzkumné otázky:

1. Je důležité, aby dítě, které navštěvuje ZŠ zažívalo pocit úspěchu?
2. Je možné, aby dítě získalo zpět motivaci k učení a ztracenou sebedůvěru?
3. Jak můžeme zamezit selhávání dítěte ve škole?
4. Jaké postupy a cíle práce pro dítě SPU volíme?
5. Jakými způsoby může být reedukační péče aplikována?
6. Jaké podmínky by měl pedagog u práce s dítětem s SPU dodržovat?

3.2 Metodologie výzkumu

Pro získávání dat byly použity tyto metody:

- analýza odborné literatury
- analýza textu (žákovské práce, dokumentace a zprávy ze ŠPZ)
- přímé pozorování

Pro analýzu získaných dat byly použity tyto metody:

- metoda prostého výčtu
- případové studie – kazuistiky

3.3 Charakteristika školy a personálního obsazení školy

Charakteristika školy

Výzkum pro praktickou část této diplomové práce a pedagogická praxe byl proveden v Základní škole a mateřské škole Pramínek, která se nachází ve vesničce Semanín v blízkosti východočeského města Česká Třebová.

Škola sídlí ve staré, historické budově.

Její budova prodělala několik více či méně citlivých stavebních zásahů, v současnosti se ocitá na prahu rozsáhlé rekonstrukce.

Škola poskytuje vzdělání žákům 1. stupně, jsou zde všechny ročníky prvního stupně.

Jde o školu vesnického typu, malotřídní typ základní školy.

Součástí základní školy je také škola mateřská, sídlí však v jiné budově, v jiné části obce Semanín.

Kapacita školy je stanovena na 80 žáků, není však zcela naplněna.

Každoročně je zde vzděláváno kolem 50 žáků z obce Semanín, městské části Česká Třebová – Borek, Česká Třebová - město.

V této škole byl proveden výzkum pro praktickou část této diplomové práce a pedagogická praxe.

Výuka žáků probíhá v tzv. spojích. Soustředí se ve 3 učebnách.

Ve škole je vzděláváno poměrně vysoké procento romského etnika.

1. ročník je vzděláván samostatně

2. a 3. ročník ve spoji

4. a 5. ročník rovněž ve spoji

Ve škole se nachází školní družina, která je dětmi hojně využívána.

V odpoledních hodinách nabízí pestrou škálu zájmových činností.

Děti mají možnost navštěvovat zájmové kroužky (malý kuchtík, šikovné ručičky...atd.), prohlubovat si znalosti a dovednosti z různých zajímavých oborů.

Jídelna a výdejna obědů se nachází v přízemí budovy.

Školní kuchyň pro obě pracoviště v mateřské škole a obědy pro školáky jsou z mateřské školy do školy každý den převáženy a vydávány ve školní výdejně.

Personální zajištění školy

Vedení školy a kolektiv pedagogických i nepedagogických pracovníků je stabilní.

Pedagogický sbor tvoří ředitelka, 2 učitelky na plný úvazek a 2 učitelky na zkrácený úvazek, 1 vychovatelka ve školní družině, která dobírá i některé vyučovací hodiny.

Ve škole ještě působí 1 školní asistentka, která je mezitřídně sdílená.

Všechny pedagogické pracovnice jsou kvalifikované.

Výchovný poradce na škole má příslušnou kvalifikaci.

Metodik prevence nemá specializační studium.

Nepedagogičtí pracovníci jsou ve škole 2, školnice a vedoucí školní jídelny, která zároveň vydává obědy.

Ve své práci sleduji několik případů žáků, kteří trpí dyslexií. Zajímalo mě, jak účinné jsou zvolené reedukační postupy. A pokud nefungují, čím je to způsobeno.

Pro své účely jsem si vybral několik kazuistik. Vytvořil jsem si kartotéku, kam jsem zaznamenával důležité údaje o dítěti i posuny při reedukačním působení.

Charakteristika vybraných žáků – účastníků šetření

Tabulka 4: Přehled žáků (základní informace o diagnózách byly čerpány ze zpráv z vyšetření PPP)

	Jméno	Ročník	Závěry šetření PPP
1.	Šimon R.	2.	těžká forma dyslexie a dysortografie, LMD –hyperaktivní forma
2.	Pavel L.	3.	rotacismus, dyslexie, nezralá zraková percepce, artikulační neobratnost
3.	Lenka D.	2.	LMD, IQ v pásmu nižšího průměru, snadno unavitelná, dyslexie, snížená srozumitelnost řečového projevu
4.	Jan T.	3.	dyslexie- slovní zásoba na nízké úrovni, oslabení CNS ve směru hypoaktivity, dysortografie
5.	Zdeněk S.	3.	integrativní dyslexie a auditivní dysortografie, LMD

Chceme-li začít s reedukací poruch učení – dyslexií, je třeba probouzet v dětech zájem o čtení, vytvořit správný vztah dítěte ke škole, učiteli, k samotnému problému, spolužákům a rodičům.

4. KAZUISTIKY

V následující kapitole jsou popsány kazuistiky některých žáků. S jejichž přispěním bylo možno provést výzkum a sestavení praktické části diplomové práce. Jedná se o děti se specifickými poruchami učení na základě vyšetření a diagnostiky v pedagogicko-psychologické poradně či speciálně pedagogického centra bylo možno použít i odborná stanoviska školských poradenských zařízení.

4.1 *Kazuistika č. 1*

Jméno: Šimon R.

Datum narození: 12. 4.

Charakteristika zevnějšku: Šimon byl celkově velmi drobný, romský chlapec. Vypadal velmi dětsky, jeho vzezření na první pohled neodpovídá skutečnému věku. Byl vždy upraven a čistě oblečen. Je zřejmé, o chlapce je dobře postaráno. Při zátěži se rychle unaví, je patrný psychomotorický neklid.

Rodinná anamnéza: Šimon pocházel z úplné romské rodiny. Každý den dojížděl do školy ze sídliště Borek v České Třebové, kde je koncentrována značná část místní romské komunity. Šimonovi rodiče se k romskému etniku hlásí. Rodinné prostředí je vcelku harmonické, nekonfliktní, plní rodinnou funkci. Otec chlapce je vyučen, pracuje jako zedník. Rodinu se snaží finančně zajistit. Matka je v současné době na mateřské dovolené. Absolvovala speciální základní školu, vyučena není. Je ženou v domácnosti, nikdy nepracovala a zaměstnání nehledá.

Šimon pochází ze tří sourozenců, je v pořadí druhý.

Osobní anamnéza: Těhotenství i porod proběhly, bez komplikací v termínu. Chlapec byl kojen do dvou let věku. První kontakt s PPP proběhl již v předškolním věku. Chlapec je v evidenci poradny z důvodu posouzení odkladu školní docházky.

Úroveň rozumových schopností odpovídala spodnímu pásmu průměru. Rodiče souhlasili s odkladem školní docházky. Dítě bylo sociálně nezralé, drobné, projevovaly se obtíže v komunikačních dovednostech.

Patrná byla velmi chudá slovní zásoba, objevovaly se agramatismy.

Další vyšetření prokázalo LMD – hyperaktivní forma, dyslexie a dysortografie.

Z pedagogicko-psychologického vyšetření: Chlapec je velmi milý, působí nejistým dojmem. Předem upozorňuje, že se mu práce nepodaří. Nevěří si v plnění školních povinností. Zátěž a napětí se projevují zvýšenou instabilitou.

Grafomotorika není příliš rozvinuta, neodpovídá věku dítěte. Chlapec si obtížně vybavuje tvary písmen. Kresby jsou velmi jednoduché, schematické se známkami celkové motorické neobratnosti.

Velmi často hledá slova, zaměňuje jejich význam, nebo řekne, že neví, jak to má říci. Přesto je sdílný, povídatavý, rád vykládá o dění kolem sebe i o škole.

Čtenářská úroveň je velmi nízká. Nevybavuje si písmena, nerozlišuje tvarově podobná písmena, nedodrжуje délky samohlásek. Potíže mu činí obtížná slova, dlouhá, se souhláskovými shluky atd.

Přetrvává dvojí čtení, čte pomalu, nejistě, slova domýšlí.

Aktuální stav intelektuální úrovně odpovídá rozmezí velmi nízkého průměru až středního podprůměru.

Svým chováním a školními neúspěchy se stává často terčem posměchu a napadání od svých vrstevníků (hrozba nebezpečí vzniku šikany).

Pedagogická intervence: Ve vyučovacích hodinách bylo zacíleno na zlepšení kvality čtenářské úrovně. Ve výuce čtení, ale i tam, kde je čtení součástí jiných předmětů bylo používáno čtecí okénko.

Ve třídě působila školní asistentka, byla paní učitelkou instruována, jak při práci s okénkem pracovat. Chlapec kvůli vnímání délek slabik ve slovech začal používat bzučák.

Bylo započato procházení znovu s jednotlivými fázemi počátečního čtení, postupovat v pomalých krocích.

Chlapec byl veden k rozčleňování věty na slova (slabiky a hlásky), bylo sledováno jeho soustředění na dané úkoly.

K rozvoji jazykových schopností bylo ve čtení používáno dramatizací. Nebo různé typy cvičení na procvičování slov opačného významu.

Využity byly hry se slovy: slovní fotbal s hláskou, slabikou.

Vyber a nahraď slova, která do textu nepatří.

Chlapec vyprávěl vlastními slovy obsah přečteného textu, vysvětloval, jak příběhu porozuměl.

Slovní zásoba byla rozvíjena i převyprávováním obsahu filmu, pohádky.

Chlapec popisoval i různé prožité situace nebo příběhy podle obrázkové osnovy, tedy sekvence obrázků.

Najdi slova nadřazená, podřazená, synonyma atd.

Opakovaně se vracel k tvarům písmen, optické analýze. Byly využity Písmenkové pohádky autorské dvojice S. Vebrová a L. Horník.

Tyto pohádky nejen zajímavým způsobem vyvozují tvary písmen, ale rozvíjejí slovní zásobu. Šimona práce velmi bavila, vždy se těšil na novou pohádku, nové písmenko. Postupně začal vnímat písmena jako součást větších celků, slov s určitým významem. Písmena byla neustále procvičována a dále analyzována jejich podobností, ale i rozdílností.

Doba potřebná k vyvození hlásky a písmene se zkracovala chlapcovými zkušenostmi. K upevnění písmen byly využity didaktické pomůcky lodičky na moři (zachraňování), výlov rybek z rybníka, mráčky na obloze, korálky na náhrdelníku, schody, perníky z perníkové chaloupky.

Uvědomoval si umístění hlásky ve slově sluchem a současně polohu písmene ve slově zrakem.

Slyší hlásku a současně vidí písmeno na začátku, uvnitř nebo na konci slova. Šimon se pokoušel zjistit i slova, která se v slově nevyskytují.

Spojení hlásky s písmenem bylo neustále pakováno a upevňováno, vyslovenou hláskou, aby Šimon na ukázané písmeno dokázal reagovat a obráceně, aby slyšená hláška vyvolala představu podoby příslušného písmene. Podobná těsná spojení byla vytvářena mezi tvary tiskacích a psacích písmen.

Závěr: S Šimonem bylo postupováno dle doporučení PPP. Jeho obtíže byly determinovány velmi těžkou formou dysortografie a dyslexie. Práce nebyla snadná, postupovalo se pomalými krůčky.

V rámci reedukace byla použita výchozí analyticko-syntetická metoda výuky čtení, percepčně motorických funkcí, řeči a dalších dovedností, které se čtením souvisejí. Reedukační péče byla zaměřena na dvě základní oblasti: rozvoj poznávacích funkcí a nápravné techniky.

Sluchová analýza a syntéza řeči

- rozlišování slov ve větě, určení počtu slov, uvědomění si, že předložka je samostatné slovo

- rozklad slov na slabiky
- slovní kopaná
- určování první a poslední hlásky slov

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

Sluchová diferenciací délk: samohlásek speciální pomůcka: bzučák délka slabiky se vyťukává. Návčik byl dvoufázový - předepsat slovo a k němu připsovat čárky a tečky podle délky slabik . Cvičili jsme každý den tak dlouho, dokud dítě nepřestalo chybovat.

Zraková percepce tvarů:

1. Rozlišování pozadí a figury: zastínili jsme nakreslené tvary • dítě tvary obkreslovalo • tvary přes sebe, žák pojmenovával a kreslil vedle sebe do řady • čísla nebo písmena přes sebe, řešení je obdobné

2. Rozlišování inverzních obrazce: kreslili jsme různé obrázky a tvary, které můžeme otáčet a měníme jejich pozice

Prostorová orientace: bylo procvičováno pomocí konstruktivních her. Zkoumání vztahů mezi předměty na obrázku, vzájemné umístění předmětů. Dítě určovalo, kdo sedí vlevo, vzadu atd.

Skládali rozstříhané geometrické tvary, obrázky.

Skládali jsme sekvence, posloupnosti • dítě hledalo principy řazení, činnosti dle instrukce plánování.

Koncentrace pozornosti: vnímání sekvencí cvičí i koncentraci pozornosti, opakuje se: dítě současně vyškrťává jeden až čtyři obrázky.

Paměť: rozvíjí opět sekvenční cvičení. Paměť zrakovou sledování obrázků, písmen, číslic, předmětů.

Sluchová paměť rozvoj pomocí říkanek a krátkých básniček.

Kinestetická paměť rozvoj pomocí sestav cviků, kroků a figur.

Rozvoj pohotovosti mluvidel: rozvíjí se motorika mluvidel. Rytmická cvičení nebo hry se slovy, později nácvik jazykolamů.

Rozvoj slovní zásoby: hry se slovy. Pozornost byla věnována postřehování a vybavování písmen a slabik, rozvoji orientace v prostoru, čase, na těle i pracovní ploše.

Pozornost byla věnována postřehování a vybavování písmen a slabik, rozvoji orientace v prostoru, čase, na těle i pracovní ploše.

Další velkou oblastí byla analýza a syntéza slov se souhláskovou skupinou. Použita byla artikulační cvičení a jazykolamy, posilována tak byla rozšiřována a obohacována chudá slovní zásoba.

Byla použita metoda čtení s okénkem.

Při čtení se používá kartička s vystřiženým otvorem (okénkem), ve kterém je vidět čtený text a zároveň jsou zakryty okolní řádky (Matějček 1975). Byly dodrženy následující podmínky:

- okénko mělo stejnou velikost jako čtená písmena
- kartičkou manipuloval ten, kdo s dítětem četl, dítě s okénkem samo nečetlo
- rychlost pohybu okénka byla přizpůsobena čtecím výkonům a tempu dítěte
- čtení bylo klidné až monotónní
- dítěti nebylo umožněno dvojí čtení, chybný návyk
- dítě slovo nevyráží a neseká slova
- ve čtení jsme se s dítětem střídali, cca po třech až pěti řádcích
- trénovali jsme v krátkých časových úsecích, max. 5 minut, někdy jsme opakovali dvakrát za den.
- dotazovali jsme se na obsah čteného, zajímalo nás, zda dítě pochytilo nějakou myšlenku
- chválili jsme

Nakonec se dostavily se pokroky ve čtení, téměř zmizelo dvojí čtení, obtížná slova slabikovala plynule.

V obtížných textech se orientovala dobře. Na otázky již odpovídala ve větách.

Rodina přispěla k celkovému zlepšení pravidelnou domácí přípravou.

Ke čtení byla použita čítanka pro dyslektiky a starší slabikáře, různá vydání. Chlapec četl málo a velmi často. Velký význam byl přikládán domácí přípravě. Z pohledu výsledku reedukačního působení má domácí příprava a procvičování značný význam.

Podařilo se odbourat tiché předčítání a nahradit je plynulým slabikováním.

Podařilo se zvýšit Šimonovo sebevědomí chlapce a vytvořit tak lepší podmínky pro jeho práci.

Byla respektována zvýšená unavitelnost. Dle potřeby byla práce přerušována protažením, rozcvičkou, písničkou.

Osvědčilo se nechat Šimona vypracovat raději pouze část správně, než celou práci s chybami. Osobní pracovní tempo chlapce bylo respektováno.

4.2 *Kazuistika č. 2*

Jméno: Pavel L.

Datum narození: 20. 8.

Charakteristika zevnějšku: Pavel je sportovní typ, aktivně se věnuje fotbalu a hokeji. Postava je vyšší, atletická. Jeho držení těla zjevně není správné. Jedná se o tzv. kyfózu.

Při vyprávění se okamžitě objevuje chybná výslovnost hlásek r a ř, lze říci, že chlapec trpí dyslálií.

Je citově závislý na matce.

Rodinná anamnéza: Pavel pocházel z neúplné rodiny, otec je opustil před třemi lety. Otec byl absolventem speciální základní školy, matka byla vyučená.

Otec byl dlouhodobě nezaměstnaný, alkoholik, o Pavla nejevil žádný zájem, nestýkali se. Na chlapcovu výchovu byla matka sama. Pavel neměl žádné sourozence, byl jedináček.

Matčina přehnaná péče a pozornost měla negativní dopad na chlapcovu samostatnost a adaptaci v novém prostředí. U chlapce se vytvořila se silná závislost na její osobě.

Pavel ještě nikdy nespál mimo domov, matka byla na své dítě velmi přecitlivělá.

Kritizovala učitele, snižovala jejich práci, stavěla se k nim až nepřátelsky, veškeré chlapcovy neúspěchy, dávala za vinu právě jim.

Osobní anamnéza: V útlém věku trpěl vysokou nemocností. V kojeneckém věku trpěl nechutenstvím, nepřibýval na váze. Byl plačtivý. Pavel se o sebe silně bál, byl celkově bojácný. Bylo velmi zvláštní, že matka nedokázala popsat jeho psychomotorický vývoj, nevzpomněla si, kdy chlapec začal sedět, chodit, mluvit.

V koncentraci pozornosti byly zřejmé značné výkyvy. Někdy se nebyl schopen soustředit na práci ani velmi krátkou dobu, jindy pracoval se zaujetím dlouho.

Často sám požadoval střídání aktivit ve výuce.

Slovní zásoba byla poměrně chudá.

Po splnění okamžitě očekával kladné hodnocení, v opačném případě se stáhl do sebe

a odmítal pracovat. Ve škole důvěřoval pouze třídní učitelce, ostatní vyučující nepovažoval za důvěryhodné, měl pocit, že mu křivdí. Byl si ve vztahu k nim nejistý, míval pocity ohrožení.

Pedagogicko-psychologického vyšetření: Specifické zkoušky prokázaly obtíže ve sluchové percepci – sluchová diferenciacce byla výrazně oslabena. Sluchová analýza a syntéza byly velmi nezralé.

Značné nedostatky se projeví i v specifické artikulační obratnosti. Z mluvního projevu byl zřejmý rotacismus.

Nápadnosti se projeví i v oblasti nezralosti zrakové percepce – zejména vizuální diferenciaci a vizuomotorické koordinaci.

Čtenářský výkon se kvantitativně pohyboval v pásmu průměru až podprůměru. Čtení bylo nejisté, se specifickými projevy – především výrazné latence před shluky souhlásek. Pracovní tempo bylo velmi pomalé. Naproti tomu písemný projev byl úhledný. Sešity prokázaly specifickou chybovost.

Pedagogická intervence:

V rozvoji pravolevé orientace: bylo zacíleno na orientaci na ploše, dále na orientaci na vlastním tělesném schématu na druhé osobě.

Podpora sluchové analýzy probíhala tak, že určoval rozdíly ve zvukově podobných slovech (rada – ráda, dráha- drahá...atd.), rozkládal celé slovo, určoval první a poslední hlásky a nejobtížnější bylo pro Pavla určit prostřední hlásku. Určoval kvalitu zvuků, cinkot klíčů. Hrálí jsme hru na papouška.

Dalším záměrem byl rozvoj slovní zásoby: slovní fotbal, práce, hra na básníka, práce s přečtenými texty, převyprávění a dramatizace krátkých pohádek.

Čtení: k rozvoji čtení byly využívány texty speciálně upravených čítanek.

Závěr: Pavel se v českém jazyce značně zlepšil, dosahuje pěkných výsledků.

V rámci reedukace byla použita výchozí analyticko-syntetická metoda výuky čtení, percepčně motorických funkcí, řeči a dalších dovedností, které se čtením souvisejí. Reedukační péče byla zaměřena na dvě základní oblasti: rozvoj poznávacích funkcí a nápravné techniky.

Sluchová analýza a syntéza řeči

- rozlišování slov ve větě, určení počtu slov, uvědomění si, že předložka je samostatné slovo
- rozklad slov na slabiky
- slovní kopaná
- určování první a poslední hlásky slov

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

Sluchová diferenciaci délků: samohlásek speciální pomůcka: bzučák délka slabiky se vytukává. Návčik byl dvoufázový - předepsat slovo a k němu připsovat čárky a tečky podle délky slabik . Cvičili jsme každý den tak dlouho, dokud dítě nepřestalo chybovat.

Zraková percepce tvarů:

1. Rozlišování pozadí a figury: zastínili jsme nakreslené tvary • dítě tvary obkreslovalo • tvary přes sebe, žák pojmenovával a kreslil vedle sebe do řady • čísla nebo písmena přes sebe, řešení je obdobné
2. Rozlišování inverzních obrazců • kreslili jsme různé obrázky a tvary, které můžeme otáčet a měníme jejich pozice

Prostorová orientace: bylo procvičováno pomocí konstruktivních her. Zkoumání vztahů mezi předměty na obrázku, vzájemné umístění předmětů. Dítě určovalo, kdo sedí vlevo, vzadu atd.

Skládali rozstříhané geometrické tvary, obrázky.

Skládali jsme sekvence, posloupnosti • dítě hledalo principy řazení, činnosti dle instrukce • plánování.

Koncentrace pozornosti: vnímání sekvencí cvičí i koncentraci pozornosti, opakuje se: dítě současně vyškrtává jeden až čtyři obrázky.

Paměť: rozvíjí opět sekvenční cvičení. Paměť zrakovou sledování obrázků, písmen, číslic, předmětů.

Sluchová paměť rozvoj pomocí říkanek a krátkých básniček.

Kinestetická paměť rozvoj pomocí sestav cviků, kroků a figur.

Rozvoj pohotovosti mluvidel: rozvíjí se motorika mluvidel. Rytmická cvičení nebo hry se slovy, později nácvik jazykolamů.

Rozvoj slovní zásoby: hry se slovy. Pozornost byla věnována postřehování a vybavování písmen a slabik, rozvoji orientace v prostoru, čase, na těle i pracovní ploše.

Byla použita metoda čtení s okénkem. Při čtení se používá kartička s vystřiženým otvorem (okénkem), ve kterém je vidět čtený text a zároveň jsou zakryty okolní řádky (Matějček 1975).

Byly dodrženy následující podmínky:

- okénko mělo stejnou velikost jako čtená písmena
- kartičkou manipuloval ten, kdo s dítětem četl, dítě s okénkem samo nečetlo
- rychlost pohybu okénka byla přizpůsobena čtecím výkonům a tempu dítěte
- čtení bylo klidné až monotónní
- dítěti nebylo umožněno dvojí čtení, chybný návyk
- dítě slovo nevyráží a neseká slova
- ve čtení jsme se s dítětem střídali, cca po třech až pěti řádcích
- trénovali jsme v krátkých časových úsecích, max. 5 minut, někdy jsme opakovali dvakrát za den.
- dotazovali jsme se na obsah čteného, zajímalo nás, zda dítě pochytilo nějakou myšlenku
- chválili jsme

Čtení je plynulé a výrazné, i tiché čtení je čtením s porozuměním. Na otázky se naučil odpovídat celými větami.

Čtení si velmi oblíbil. Probudil se v něm zájem i zájem o encyklopedická díla. Stal se klientem školní knihovny a velmi rád si takto zaměřené knižní tituly vypůjčuje právě zde.

Chlapci se podařilo nabýt sebejistotu a sebedůvěru. Zvláště mezi vrstevníky se jeho pozice upevnila.

Ve spolupráci s matkou se začala zvyšovat důvěra ve školu.

4.3 *Kazuistika č. 3*

Jméno: Lenka D.

Datum narození: 26. 5.

Charakteristika zevnějšku: Lenka byla dívka menšího vzrůstu a plnoštíhlé postavy. Do školy chodila vždy čistě oblečená a upravená. Její sebevědomí bylo přiměřené, v kolektivu vrstevníků byla vždy celkem dobře akceptována.

Rodinná anamnéza: Lenka pocházela ze dvou dětí, její mladší sourozenec byl v předškolním věku. O svého bratra se hezky starala, vodila ho do mateřské školky.

Některé rodičovské povinnosti byly delegovány na ni, protože oba rodiče byli velmi pracovně vytíženi.

Na svůj věk byla poměrně samostatná a soběstačná. Rodina byla úplná, funkční, materiálně dobře zajištěná.

Otec soukromě podnikal ve stavebnictví, matka pracovala jako prodavačka v supermarketu.

Osobní anamnéza:

První těhotenství matky skončilo samovolným potratem. Druhé těhotenství, s Lenkou, proběhlo bez komplikací a obtíží. Samotný porod však komplikovaný byl.

Po porodu byla Lenka oživována a musela zůstat v lékařské péči delší čas. Následkem perinatálních komplikací bylo poškození mozku, byl diagnostikován syndrom lehké mozkové dysfunkce.

Následně byla diagnostikována dyslexie.

Psychomotorický vývoj byl v prvních letech opožděný, první samostatné kroky ve 2 letech a 5 měsících, mluvit dívka začala až ve dvou letech.

Pedagogicko-psychologické vyšetření:

V PPP se objevila nyní poprvé. Dívka byla v kontaktu milá, komunikovala bez větších obtíží. Při spontánním řečovém projevu jí nebylo příliš rozumět. S ohledem na rychlé tempo řeči se zhoršovala její srozumitelnost.

Ve škole si nejvíce oblíbila hudební výchovu.

Intelektový kvocient se pohyboval v pásmu nižšího průměru.

Text určený ke čtení zvládla s obtížemi. Při čtení vzdycháním demonstrovala těžkosti se čtením. Velmi brzy se unavila, po chvíli se dožadovala přestávky. Nerozlišovala tvarově podobná písmena b, d, p, o, e, c. Měla problémy s rozlišováním slabik dy, ty, ny/ di, ti, ni.

Obtíže se projeví i ve zkoušce auditivní diferenciaci, nedokázala rozlišit podobně znějící slova.

Byla pomalá a nejistá při určování hlásky ve slovech. Ukázalo se, že její schopnost auditivní syntézy a vizuální paměť je oslabena.

Tempo psaní bylo pomalé, opis textu zvládala poměrně dobře, přepis však vykazoval chyby. Diktáty jí nečinily zvláštní obtíže, byla v nich jen o něco větší chybovost než v přepisu.

LMD působí na výkony v oblasti vnímání a poznávání. Početní znalosti a dovednosti se ukázaly jako dívčina slabší stránka, v logických a slovních úkolech byla nezbytná pomoc učitele.

Pedagogická intervence:

Ze závěrů PPP vyplynula nutnost rozvíjet časovou a prostorovou orientaci.

Důraz byl kladen na rozvoj slovní zásoby.

Zraková percepce: byly vyhledávány společné znaky, prováděno bylo párování a pokračování řad.

Procvičováno bylo rozlišování délek samohlásek: za použití bzučáku, pátrali jsme po stejných hláskách ve slabikách i slovech.

Dělena byla vyslovovaná slova na slabiky a sluchem určována koncová hláska. Byla věnována pozornost uvědomění si pořadí hlásek ve slabice, slově.

Učili jsme se nalézat slova s danou hláskou, spojovali jsme písmena s vyslovenou slabikou, slovem. Skládali jsme z písmen slabiky, slova.

Propojovali jsme akusticko-kinestetickou a optickou syntézu.

Hráli jsme hry: Které písmeno si myslím? S-t-ů, nebo Domysli slovo k-u-ch-..., h-u-s-. Spjovali jsme obrázky se slabikami, které se ve slovech vyjádřených obrázky vyskytují. Najdi skryté slovo, písmenka se zpřeházela. Vymysli co nejvíce přídavných jmen. Co všechno může dělat slepička, opička....jiné zvíře? Vymysli co nejvíce sloves. Nebo různé typy cvičení na procvičování slov opačného významu.

Využity byly hry se slovy: slovní fotbal s hláskou, slabikou.

Vyber a nahraď slova, která do textu nepatří.

Lenka vyprávěla vlastními slovy obsah přečteného textu, vysvětlovala, jak příběhu porozuměla.

Slovní zásoba byla rozvíjena i převypravováním obsahu filmu, pohádky.

Dívka popisovala i různé prožité situace nebo příběhy podle obrázkové osnovy, tedy sekvence obrázků.

Najdi slova nadřazená, podřazená,....synonyma atd.

Pro zafixování problematických tvarů písmen bylo použito hadrových písmen.

Lenku velmi zaujalo modelování tvarů písmen z formely.

Použito bylo i sestavování rozstříhaných písmen z barevného papíru.

Zajímavým se ukázalo psaní tiskacích písmen na tabuli mokrou houbou.

Pro nácvik rozlišování tvrdých a měkkých skupin dy, ty ny a di, ti, ni jsme využívali měkkých a tvrdých kostek s těmito slabikami.

Využity byly dětské časopisy, ve kterých jsme kroužkovali nebo podtrhávali slabiky, vyslovované měkce (červeně) nebo naopak tvrdě (modře).

Dále jsme pracovali s kartičkami takto barevně upravenými.

Využívali jsme speciálně připravené pracovní listy a čtenářské tabulky pro nácvik čtení analytiko-syntetickou metodou čtení.

Čtení víceslabičných slov: u čtení jsme pro odstranění dvojího čtení využili čtecí okénko, vraceli se k slabikování.

Některá slova už dokázala číst bez slabikování. najednou, obtížná slova jsme ještě rozdělovali na slabiky.

Dvojí čtení postupně vymizelo.

Rozvoj motoriky: oční pohyby, pohyby dlaní, prstů, cvičení pohybové paměti.

Četli jsme spíše často a méně, důraz byl kladen na rozvoj porozumění čteného textu. Vždy bylo použito čtení se záložkou. Vybrány byly spíše jednoduché texty s většími písmeny.

Závěr: Lenička pracovala pomalejším pracovním tempem, občas přetrvávala tendence k ulpívání pozornosti. Museli jsme věnovat pozornost, zda nové úkoly správně pochopila.

V rámci reedukace byla použita výchozí analytiko-syntetická metoda výuky čtení, percepčně motorických funkcí, řeči a dalších dovedností, které se čtením souvisejí. Reedukační péče byla zaměřena na dvě základní oblasti: rozvoj poznávacích funkcí a nápravné techniky.

Sluchová analýza a syntéza řeči

- rozlišování slov ve větě, určení počtu slov, uvědomění si, že předložka je samostatné slovo
- rozklad slov na slabiky
- slovní kopaná
- určování první a poslední hlásky slov

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

Sluchová diferenciací délkou: samohlásek speciální pomůcka: bzučák délka slabiky se vytukává. Nácvik byl dvoufázový - předepsat slovo a k němu připisovat čárky a tečky podle délky slabik. Cvičili jsme každý den tak dlouho, dokud dítě nepřestalo chybovat.

Zraková percepce tvarů:

1. Rozlišování pozadí a figury: zastínili jsme nakreslené tvary • dítě tvary obkreslovalo • tvary přes sebe, žák pojmenovával a kreslil vedle sebe do řady • čísla nebo písmena přes sebe, řešení je obdobné

2. Rozlišování inverzních obrazců • kreslili jsme různé obrázky a tvary, které můžeme otáčet a měníme jejich pozice

Prostorová orientace: bylo procvičováno pomocí konstruktivních her. Zkoumání vztahů mezi předměty na obrázku, vzájemné umístění předmětů. Dítě určovalo, kdo sedí vlevo, vzadu atd.

Skládali rozstříhané geometrické tvary, obrázky.

Skládali jsme sekvence, posloupnosti • dítě hledalo principy řazení, činnosti dle instrukce • plánování.

Koncentrace pozornosti: vnímání sekvencí cvičí i koncentraci pozornosti, opakuje se: dítě současně vyškrtává jeden až čtyři obrázky.

Paměť: rozvíjí opět sekvenční cvičení. Paměť zrakovou sledování obrázků, písmen, číslic, předmětů.

Sluchová paměť rozvoj pomocí říkanek a krátkých básniček.

Kinestetická paměť rozvoj pomocí sestav cviků, kroků a figur.

Rozvoj pohotovosti mluvidel: rozvíjí se motorika mluvidel. Rytmická cvičení nebo hry se slovy, později nácvik jazykolamů.

Rozvoj slovní zásoby: hry se slovy. Pozornost byla věnována postřehování a vybavování písmen a slabik, rozvoji orientace v prostoru, čase, na těle i pracovní ploše.

Byla použita metoda čtení s okénkem. Při čtení se používá kartička s vystřiženým otvorem (okénkem), ve kterém je vidět čtený text a zároveň jsou zakryty okolní řádky (Matějček 1975).

Byly dodrženy následující podmínky:

- okénko mělo stejnou velikost jako čtená písmena
- kartičkou manipuloval ten, kdo s dítětem četl, dítě s okénkem samo nečetlo
- rychlost pohybu okénka byla přizpůsobena čtecím výkonům a tempu dítěte
- čtení bylo klidné až monotónní
- dítěti nebylo umožněno dvojí čtení, chybný návyk
- dítě slovo nevyráží a neseká slova
- ve čtení jsme se s dítětem střídali, cca po třech až pěti řádcích
- trénovali jsme v krátkých časových úsecích, max. 5 minut, někdy jsme opakovali dvakrát za den.
- dotazovali jsme se na obsah čteného, zajímalo nás, zda dítě pochytilo nějakou myšlenku
- chválili jsme

Občas bylo třeba zadání formulovat jinak.

Práce ji občas vyčerpávala, bylo zřejmé, že na koncentraci vynakládá značné úsilí, což se projevovalo zvýšenou vnitřní tenzí. Proto jsme vkládali tělovýchovné chvílky, nejlépe s písničkou.

Nikdy nebyla při práci vystavována časovým limitům.

Eliminovali jsme psychické napětí.

Dítě dostávalo dostatečnou časovou dotaci na dokončení práce, v podstatě si do jisté míry určovalo míru času samo.

Postupně byla vedena k sebekontrolě.

Lenka velmi pozitivně reagovala na pochvalu. Byla chválena za projevy snahy. Dostavily se pokroky ve čtení, téměř zmizelo dvojí čtení, obtížná slova slabikovala plynule.

V obtížných textech se orientovala dobře. Na otázky již odpovídala ve větách.

Rodina přispěla k celkovému zlepšení pravidelnou domácí přípravou.

4.4 *Kazuistika č. 4*

Jméno: Jan T.

Datum narození: 13.3.

Charakteristika zevnějšku:

Jedná se o chlapce drobného vzrůstu, působil daleko mladším dojmem, než jeho vrstevníci.

Vystupování se jevílo jako přiměřeně sebevědomé.

Měl zájem o hudbu, vynikal ve zpěvu, navštěvoval místní pěvecký sbor, který dosahoval úspěchů v soutěžích na regionální úrovni.

Do školy chodil čistě a slušně oblečený.

Do třídního kolektivu se bez problému začlenil, mezi spolužáky byl oblíben.

Rodinná anamnéza: Honzík vyrůstal v úplné rodině. U staršího bratra byly zjištěny rovněž rizikové faktory osobní anamnézy.

Matka pracovala jako skladnice, otec jako revizní technik.

V rodině převládal pedocentrický způsob výchovy. Rodina bydlela společně s prarodiči v rodinném domě. Babička pravidelně hlídala Honzíka v odpoledních hodinách, společně se připravovali na příští školní den.

Osobní anamnéza: Jednalo se o druhé těhotenství matky – od 4. měsíce rizikové, zůstala doma. Jako v předchozím případě u staršího bratra byly zjištěny možné rizikové faktory genetického původu.

Raný psychomotorický vývoj byl u chlapce mírně opožděn.

Vývoj řeči byl v normě. Matka upozornila na mírné obtíže v jemné motorice.

Dle tvrzení matky Honzík četl rád. Největší potíže spatřovala v psaní, z diktátů býval téměř pokaždé hodnocen nedostatečně.

Pedagogicko-psychologické vyšetření: Chlapec při vyšetření působil velmi nejistým dojmem. Kontakt nakonec navázal bez větších obtíží, spolupracoval s ochotou. Verbální projev a slovní zásoba byly na nižší úrovni, chudé. Ukázalo se, že chlapec nerozumí některým běžně používaným abstraktním pojmům. Na otázky odpovídal konkrétně.

Občas se projevila tendence reagovat překotně a zbrkle. Odpovědi typoval, bez přemýšlení.

Aktuální úroveň rozumových schopností se pohybovala v pásmu dolní hranice normy, mírně převažovala verbální složka intelektu.

Honzík na úkoly reagoval pomaleji, vyšší úspěšnost byla zřejmá u úkolů se zřetelnou oporou. Pro úspěšné zvládnutí práce vyžadoval jednodušší a častěji opakované pokyny nebo instrukce zadat jinak.

Celková zkouška čtení se pohybovala v pásmu podprůměru. U složitějších slov přetrvávalo slabikování, objevovalo se rovněž dvojí čtení.

Porozumění textu bylo vázáno na obsahovou obtížnost.

Psaní byl celkem dobré, pohybovalo se v pásmu průměru. V diktátech však podal výkon hlubokého defektu.

Psychologické vyšetření ukázalo příznaky oslabení CNS ve směru hypoaktivity, sklon k vyšší unavitelnosti CNS.

Byla diagnostikována dyslexie, dysortografie, slovní zásoba na nízké úrovni, oslabení CNS ve směru hypoaktivity.

Pedagogická intervence:

Výkon chlapce bude do značné míry záviset na pravidelné domácí přípravě, což klade nároky na rodinu.

Nutností se jeví dostatečná fixace učiva.

Učivo bylo převáděno na situace každodenního života, tento způsob se pro Honzika osvědčil jako přijatelný. Osvojovány byly základy učiva. Při výkladu bylo hojně využíváno názorných pomůcek.

Chlapec byl pozitivně motivován a chválen za každý sebemenší úspěch.

V průběhu vyučování byl chlapci poskytnut prostor pro aktivní, ale i pasivní odpočinek.

Diktáty se podařilo nahradit různými doplňovačkami, křížovkami, zařazeny byly i zajímavé rébusy.

K hlasitému čtení bylo využito čtení s okénkem. Vybírány byly spíše kratší a obsahově jednoduché texty. Využívány byly čtenářské tabulky pro nácvik čtení analyticko-syntetickou metodou.

Honzík byl ve čtení veden ukazovátkem od slabiky ke slabice - spoj slabiky jedné řady se slabikami řady druhé, vedení ukazovátkem zabraňuje dvojím čtení. Najdi a přečti, co nepatří mezi tato slova, utvoř slovo nadřazené k daným slovům.

Zaměřili jsme se na sluchovou a zrakovou percepci s využitím metod již popsaných ve výše uvedených kazuistikách.

Závěr: Práce s Honzíkem byla velmi zdlouhavá a náročná. Vyžadovala velkou trpělivost ze strany pedagoga. Opět i v tomto případě bylo postupováno po malých krůčcích.

Bylo respektováno Honzíkovo pomalé pracovní tempo, krátkodobé soustředění a rychlá unavitelnost.

I zde byly zařazovány tělovýchovné chvílky se zpěvem, krátké oddychové chvílky. Podařilo se chlapci zajistit dobré podmínky pro práci, dopřát dostatek času pro splnění úkolu a pro vlastní kontrolu.

Osvědčilo se vybírat spíše méně úkolů a zaměřit se na kvalitu, nikoli na kvantitu. Úkoly a formy práce byly často obměňovány.

Pokyny byly formulovány jasně a srozumitelně, ze strany pedagoga proběhlo opakovaně ujištění, zda chlapec zadání úkolu opravdu rozuměl. Ve čtení byly vybírány spíše jednodušší texty.

V rámci reedukace byla použita výchozí analyticko-syntetická metoda výuky čtení, percepčně motorických funkcí, řeči a dalších dovedností, které se čtením souvisejí. Reedukační péče byla zaměřena na dvě základní oblasti: rozvoj poznávacích funkcí a nápravné techniky.

Sluchová analýza a syntéza řeči

- rozlišování slov ve větě, určení počtu slov, uvědomění si, že předložka je samostatné slovo
- rozklad slov na slabiky
- slovní kopaná
- určování první a poslední hlásky slov

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

Sluchová diferenciací délkou: samohlásek speciální pomůcka: bzučák délka slabiky se vytukává. Návčik byl dvoufázový - předepsat slovo a k němu připisovat čárky a tečky podle délky slabik . Cvičili jsme každý den tak dlouho, dokud dítě nepřestalo chybovat.

Zraková percepce tvarů:

1. Rozlišování pozadí a figury: zastínili jsme nakreslené tvary • dítě tvary obkreslovalo • tvary přes sebe, žák pojmenovával a kreslil vedle sebe do řady • čísla nebo písmena přes sebe, řešení je obdobné
2. Rozlišování inverzních obrazců • kreslili jsme různé obrázky a tvary, které můžeme otáčet a měníme jejich pozice

Prostorová orientace: bylo procvičováno pomocí konstruktivních her. Zkoumání vztahů mezi předměty na obrázku, vzájemné umístění předmětů. Dítě určovalo, kdo sedí vlevo, vzadu atd.

Skládali rozstříhané geometrické tvary, obrázky.

Skládali jsme sekvence, posloupnosti • dítě hledalo principy řazení, činnosti dle instrukce • plánování.

Koncentrace pozornosti: vnímání sekvencí cvičí i koncentraci pozornosti, opakuje se: dítě současně vyškrtává jeden až čtyři obrázky.

Paměť: rozvíjí opět sekvenční cvičení. Paměť zrakovou sledování obrázků, písmen, číslic, předmětů.

Sluchová paměť rozvoj pomocí říkanek a krátkých básniček.

Kinestetická paměť rozvoj pomocí sestav cviků, kroků a figur.

Rozvoj pohotovosti mluvidel: rozvíjí se motorika mluvidel. Rytmická cvičení nebo hry se slovy, později návčik jazykolamů.

Rozvoj slovní zásoby: hry se slovy. Pozornost byla věnována postřehování a vybavování písmen a slabik, rozvoji orientace v prostoru, čase, na těle i pracovní ploše.

Chlapec byl průběžně pedagogem kontrolován, co přečetl. K reedukaci čtení bylo využito čítanek pro dyslektiky.

Pracovalo se také s různě obtížným textem. Při čtení obtížných slov se chlapci již dařilo plynule spojovat slabiky v celá slova,

Bylo využíváno metody čtení v duetu. Metoda dublovaného čtení

Používá se u dětí, které již mají rozvinutou čtecí dovednost. Jejich čtení je však nepřesné, často chybují, odhadují a domýšlejí si. Jde o metodu společného čtení. Chlapec četl společně s učitelem i doma s rodičem. Tempo čtení se přizpůsobovalo dítěti. Délka společného čtení nepřesáhla dvě až tři minuty. Denně byla opakována v krátkých intervalech po dobu tří cca měsíců. Metoda je přirozená, nenáročná. Zkvalitnila čtení i jeho tempo.

se již dobře orientoval.

Pro domácí přípravu bylo využito jednoduchých obrázkových textů s úkoly. Např. Krátký úryvek z pohádky s 2 obrázky, Honzík měl po přečtení textu rozhodnout, který z obrázků vyjadřuje zápletku z textu.

Tyto domácí úkoly ho velmi bavily, kromě techniky čtení procvičoval čtení s porozuměním.

4.5 Kazuistika č. 5

Jméno: Zdeněk S.

Datum narození: 10. 2.

Charakteristika zevnějšku: Zdeněk je pohledný a sympatický chlapec drobnějšího vzrůstu, je sportovně založený, aktivně se věnuje fotbalu a hokeji, do školy chodil vždy čistý a upravený.

Rodinná anamnéza: jednalo se první těhotenství, proběhlo bez komplikací, porod byl těžký a zdoluhavý, chlapec se narodil přidušený, byl oživován.

Zdeněk pochází ze 3 dětí (2 mladší sestry), chlapec je nejstarší.

Rodina úplná, otec je vyučený, pracuje jako zedník, matčino vzdělání bylo středoškolské vzdělání pedagogického směru, učitelka MŠ. Do kolektivu je začleněn celkem dobře, mezi spolužáky je oblíbený. Kamarády měl, bez problému.

Osobní anamnéza: chlapec byl milý, živý, komunikativní a temperamentní.

Zdeněk se potýkal s potížemi ve čtení, pletla se mu tvarově podobná písmena b-d, m-n, e-o atd.

Čtení doma trénovali, denně cca 15 – 20 minut, četl velmi nerad. Dle slov matky byla domácí příprava pravidelná.

Matka poukazovala na jeho potíže se soustředěním.

Jinak bez psychosomatických potíží

Ve škole byly paní učitelkou tolerovány specifické chyby, paní učitelka ho upozornila na chyby, dala mu možnost je vyhledat a opravit. Zlepšil se jeho vztah ke škole. Zažívá úspěch.

Ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření: Zdeněk byl komunikativní, rád si povídal. Spolupracoval velmi dobře, ale snadno se unavil. Jeho nadání se aktuálně pohybovalo ve středním pásmu průměru. Verbální schopnosti dosahovaly středního pásma průměru a byly lepší, než neverbální schopnosti, které sahaly do pásma průměru spodního. Projevovala se těžkopádnost verbálního projevu.

Nejlepší výkon podal v oblasti všeobecných vědomostí, pojmového myšlení, vizuální orientaci v prostoru a porozumění sociálním situacím.

Fonematický sluch byl přiměřeně rozvinutý, vizuální diferenciací taktéž.

Nejslabší byl výkon v úlohách zaměřených na krátkodobou sluhovou a zrakovou paměť.

V pásmu defektu se ukázala vizuální paměť a schopnost vizuomotorické koordinace a vnímání prostorových vztahů při kopii obrazce tvořeného geometrickými tvary a jeho reprodukci z paměti (Reyova figura).

Laterální byla souhlasná, levá. Levák.

Během vyšetření se projevil se psychomotorický neklid. Uvedl, že ve škole má největší potíže v českém jazyce. Diktáty psali ve škole ob slovo, ob větu nebo místo nich dostával doplňovací cvičení.

Četl pomaleji, po slovech či skupinách, se zárazy před delšími a obtížnějšími slovy, tato slova pak slabikoval.

Objevily se tendence k záměnám písmen, některé chyby si sám opravil. Ve škole při čtení používal záložku.

Čtení nebylo plynulé, v ppp četl nesprávnou technikou chvílemi na úrovni defektu, matka tvrdila, že doma slabikuje. Celkově bylo zřejmé, že úroveň čtení neodpovídá úrovni nadání a vynaloženému úsilí.

Porozumění čtenému textu bylo jen částečné.

V psaní se projevil silný přtlak a nesprávný úchop pisadla, specifické potíže. Píše levou rukou. Některá písmena má tendenci psát zrcadlově. Největší potíže se objevily u rozlišování délky slabik a užíváním diakritických znamének, vynechával a zaměňoval písmena.

Ve škole psal s kuličkou v dlani, trojhránekovou násadkou, matka zakoupila speciální trojhranné tužky a pastelky. Vynechával diakritická znaménka, zejména čárky, projevíly se potíže s rozlišováním hranic slov ve větách. Zaměňoval písmena (párové souhlásky). Přepis textu byl velmi pomalý. Chyby byly paní učitelkou tolerovány.

Byla diagnostikována integrativní dyslexie s auditivní dysortografie potíže v oblasti koncentrace pozornosti, v kombinaci s ADHD

Pedagogická intervence:

Jak bylo již v předchozích řádcích naznačeno, řadu opatření začala paní učitelka uplatňovat již před speciálně pedagogickým a psychologickým vyšetřením, vytvořila si tzv. plán pedagogické podpory.

Podle zjištění pracovníků ppp, zcela správně.

Čtení krátkých textů, používání záložky, tolerance specifických chyb, diktáty ob slovo, ob větu, doplňovačky křížovky, používání trojhránekových pisadel a pomůcek, kulička v dlani, střídání činností, tělovýchovné chvílky a krátké oddychové chvílky apod.

Pro vypracovávání úkolů dostával dostatek času, dle potřeby. Jeho tempo bylo respektováno.

Bylo nutno redukovat rozsah psaní. Zdeněk měl na lavici neustále k dispozici tabulku s písmeny.

Závěr:

V rámci reedukace byla použita výchozí analyticko-syntetická metoda výuky čtení, percepčně motorických funkcí, řeči a dalších dovedností, které se čtením souvisejí. Reedukační péče byla zaměřena na dvě základní oblasti: rozvoj poznávacích funkcí a nápravné techniky.

Sluchová analýza a syntéza řeči

- rozlišování slov ve větě, určení počtu slov, uvědomění si, že předložka je samostatné slovo
- rozklad slov na slabiky
- slovní kopaná
- určování první a poslední hlásky slov

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

Sluchová diferenciacie délků: samohlásek speciální pomůcka: bzučák délka slabiky se vyťukává. Návuk byl dvoufázový - předepsat slovo a k němu připsat čárky a tečky podle délky slabik. Cvičili jsme každý den tak dlouho, dokud dítě nepřestalo chybovat.

Zraková percepce tvarů:

1. Rozlišování pozadí a figury: zastínili jsme nakreslené tvary • dítě tvary obkreslovalo • tvary přes sebe, žák pojmenovával a kreslil vedle sebe do řady • čísla nebo písmena přes sebe, řešení je obdobné

2. Rozlišování inverzních obrazců • kreslili jsme různé obrázky a tvary, které můžeme otáčet a měníme jejich pozice

Prostorová orientace: bylo procvičováno pomocí konstruktivních her. Zkoumání vztahů mezi předměty na obrázku, vzájemné umístění předmětů. Dítě určovalo, kdo sedí vlevo, vzadu atd.

Skládali rozstříhané geometrické tvary, obrázky.

Skládali jsme sekvence, posloupnosti • dítě hledalo principy řazení, činnosti dle instrukce • plánování.

Koncentrace pozornosti: vnímání sekvencí cvičí i koncentraci pozornosti, opakuje se: dítě současně vyškrtává jeden až čtyři obrázky.

Paměť: rozvíjí opět sekvencní cvičení. Paměť zrakovou sledování obrázků, písmen, číslic, předmětů.

Sluchová paměť rozvoj pomocí říkanek a krátkých básniček.

Kinestetická paměť rozvoj pomocí sestav cviků, kroků a figur.

Rozvoj pohotovosti mluvidel: rozvíjí se motorika mluvidel. Rytmická cvičení nebo hry se slovy, později návuk jazykolamů.

Rozvoj slovní zásoby: hry se slovy.

Pozornost byla věnována postřehování a vybavování písmen a slabik, rozvoji orientace v prostoru, čase, na těle i pracovní ploše.

Zdeňkovi byl mu ponechán větší časový prostor pro kontrolu.

Oslabení v oblasti vizuální paměti bylo použito rozstříhaných písmen z barevného papíru, Zdeněk se pokoušel správný tvar sestavit, měl k dispozici tabulku s přehledem písmen.

Zprvu byl tento úkol těžký, časem se naučil skládat písmena z paměti.

V začátcích jsme používali modelování písmenek z formely.

I tato metoda chlapce zaujala, bavila.

Byly tolerovány výkyvy ve výkonech. Bylo využito čtecí okénko k navození správného slabikování a rytmu čtení.

Pro procvičování měkčení jsme využívali tvrdé a měkké kostky se slabikami dy, ty, ny – di, ti, ni. Práce a hry s hadrovými písmeny.

Byla procvičována pohotová orientace v hláskové struktuře slov.

Gramatická pravidla byla ověřována i ústní cestou.

Opakování bylo prováděno i sluchovou cestou, (výuková CD, DVD, výukové programy na počítači).

Byla rozvíjena slovní zásoba, písmenkové pohádky v prvopočátcích čtení, hry s větami, domysli slovo, větu.

Najdi slova nadřazená, podřazená... Vymysli co nejvíce přídavných jmen.

Co všechno může dělat slepička.....jiné zvíře? Vymysli co nejvíce sloves.

Nebo různé typy cvičení na procvičování slov opačného významu.

Využity byly hry se slovy: slovní fotbal s hláskou, slabikou.

Vyber a nahraď slova, která do textu nepatří.

Chlapec vyprávěl vlastními slovy obsah přečteného textu, vysvětloval, jak příběhu porozuměl.

Slovní zásoba byla rozvíjena i převyprávováním obsahu filmu, pohádky.

Chlapec popisoval i různé prožité situace nebo příběhy podle obrázkové osnovy, tedy sekvence obrázků.

Zdeněk byl trénován v pohotovém odůvodňování pravopisných jevů.

Najdi slova nadřazená, podřazená,....synonym atd.

Pravidelnost procvičování čtení byla nebytná, v krátkých úsecích.

K procvičování délek slabik byl využíván bzučák.

5. ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V diplomové práci byly stanoveny 2 cíle. Jednak byla zpracována teoretická východiska reedukace dyslexie žáků 1. stupně ZŠ. Dále byla sledována účinnost reedukace u těchto žáků.

Pro splnění těchto cílů jsem si vybral Základní školu a mateřskou školu Pramínek, Semanín, Semanín 118.

Byli sledováni žáci s poruchami učení. Spolupráce probíhala s žáky, učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky školy, vedením školy a výchovnou poradkyní, příležitostně i s rodiči.

Vědomosti učitelů 1. stupně ZŠ o specifických poruchách učení se značně liší. Každý z pedagogů vychází z jiného zdroje informací a využívá jiné metody. Jejich reedukační péče se liší.

Problematikou reedukační péče u žáků se specifickými poruchami učení se zabývá mnoho autorů u nás i v zahraničí. Tito odborníci z různých oblastí nabízejí poznatky, techniky a návody pro reedukaci.

Proces reedukace je má obvykle dlouhodobý charakter, nezbytností je individuální přístup, pravidelnost a systematické působení na dítě.

V rámci cíle sledovat účinnost reedukačních metod na dyslexii vznikla tvůrčí spolupráce, během které se dařilo odstraňovat nebo zmírňovat specifické vzdělávací obtíže.

Odpovědi na výzkumné otázky:

1. Ano. Je velmi důležité, aby dítě, které navštěvuje základní školu, mohlo zažívat pocit úspěchu, takové dítě je motivované ke školní práci získává nejen chuť pokračovat v poznávání nového, ale roste i jeho sebedůvěra, že vše dobře zvládne.
2. Ano. Vrátit dítěti ztracenou motivaci k učení a sebedůvěru je možné, správně zvolenými reedukačními postupy.
3. Selhávání dítěte ve škole lze zamezit rozvíjením dovedností jako jsou: rozvoj řeči především v sociálním kontaktu, orientace v prostoru a časové řadě, rozvoj zrakového vnímání, rozvoj sluchového vnímání, rozvoj jemné motoriky. Tyto dovednosti lze rozvíjet již v předškolním věku. Pokud se v počátcích školního vzdělávání vyskytnou potíže, které by mohly signalizovat SPU, je velmi důležitá včasná a přesná diagnostika.
4. Vždy je nutno držet se obecně platného pravidla, cíle a postupy práce s dítětem s SPU je nutno vždy přizpůsobit možnostem dítěte.
5. Reedukační péče může být aplikována individuálně nebo skupinově. Nejeefektivnější je cílená, individuální reedukace, protože je možné se zcela konkrétně soustředit na problémy konkrétního dítěte.
V odůvodněných případech lze využívat skupinovou reedukaci.
Počet dětí ve skupině by v takovém případě (kvůli výslednému efektu) neměl překročit 3-5 dětí.
U skupin s vyšším počtem dětí se reedukační efekt vytrácí.

6. Pedagog by v rámci reedukace měl postupovat systematicky a promyšleně. Měl by být v oboru velmi dobře orientován a erudován.

Bylo dosaženo zlepšení psychického stavu sledovaných žáků. Došlo k posílení jejich sebedůvěry. Žákům byla vrácena motivace, chuť pokračovat ve školní práci. Podařilo se ve většině případů ovlivnit vztah ke škole nejen u dětí, ale i u rodičů.

Zlepšil se přístup a role rodičů v domácí školní přípravě s dítětem.

Potvrdilo se, že metoda univerzálním účinkem neexistuje. K dispozici je široká a pestrá škála ověřených postupů, ze kterých lze na základě charakteru postižení a individuálních potřeb dítěte vybírat.

V reedukační činnosti bylo využito mnoho dostupných materiálů, díky kterým se dařilo zmírňovat a odstraňovat specifické poruchy učení žáků 1. stupně základní školy.

Mnohé z nich sloužily jako inspirace a náměty pro vytváření vlastních pomůcek, pracovních listů.

Ke konkretizaci uvádím pět vybraných kazuistik žáků z kartotéky, která byla vytvořena v rámci tohoto výzkumu.

Ze závěrů lze vyzorovat, že děti pracující pravidelně a systematicky dle instrukcí poradenského zařízení, tedy žáci, se kterými je pracováno dle reedukačních postupů nejen ve škole, ale i doma vykazují větší či menší zlepšení v oblasti školních dovedností. Postupně nabývají chuť a zájem o školní práci.

Pro žáky s dyslexií a dalšími specifickými poruchami učení je důležité, aby díky svému handicapu „nepodlehlo“ a nevytvořilo si ke čtení či psaní špatný vztah a odmítavý postoj.

Pocit úspěchu, který dítě zažije je považován při reedukaci dyslexie a specifických poruch učení za nejkvalitnější motivaci pro školní práci.

Získané zkušenosti potvrzují, že efektivita reedukačních postupů je podmíněna týmovou spoluprací pedagogů, žáků a jejich rodin.

Na 1. stupni základní školy je reedukační péče zaměřena na zvládnutí požadavků základního vzdělání.

ZÁVĚR

Děti, které si nesou do života specifickou poruchu učení, mají svou životní situaci výrazně ztíženou. Na rozdíl od svých vrstevníků jsou nuceny se vyrovnávat s různými překážkami. Mnohých z nich jsou zdravé děti zcela ušetřeny.

Velký počet dyslektických dětí si každý den “odsedí” určité pensum vyučovacích hodin, kde zažívají směs nepříjemných pocitů. Dostávají zde známky, které jim neříkají nic jiného, je vrací do bludného kruhu neúspěchu, z kterého bez pomoci druhých neumějí vystoupit., Snižuje se jejich sebedůvěra a sebevědomí trpí pocity méněcennosti. Zhoršuje se jejich kladný vztah ke škole. Do školy nechodí rády, stávají se terčem posměchu, mnohdy šikany.

V pedagogické praxi nejsou úplně ojedinělé děti, které milují knihy, encyklopedie. Nemají možnost se jim plnohodnotně věnovat. A přece je tolik lákají. Takové děti se opakovaně sklánějí nad stránkami knih s nadějí, že tentokrát snad už bude jejich snaha odměněno vytouženým poznáním, věděním.

Není pochyb, že těmto žákům by měla ve škole být věnována náležitá pozornost. Ruku v ruce s touto pozorností by měla jít tolerance, shovívavost a pochopení.

Proto je tato diplomová práce věnována problematice specifických poruch učení žáků 1. stupně základní školy.

Cílem diplomové práce bylo vytvořit teoretické východisko reedukace dyslexie u žáků 1. stupně ZŠ, v rámci kterého byla vytvořena kartotéka kazuistik sledovaných dětí. Dalším dílčím cílem bylo sledovat účinnost reedukační péče uplatněné u žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy.

Následně s možností využití v rámci mezipředmětových vztahů. Při zpracování vznikla tvůrčí spolupráce pedagogů, rodičů, školských poradenských zařízení.

Cíle diplomové práce se podařilo splnit.

Je zřejmé, že malý zaostávající čtenář, dyslektik, musí opětovně absolvovat etapy čtenářského vývoje, včetně základu, jímž je postřehování písmen a slabik. To není možné bez příslušné pozornosti vyučujících, díky kterým se daří pomáhat překonávat překážky ve školní práci. Tato pomocná ruka může vyzvedávat jejich silné stránky. Přispívá k vytvoření takových vztahů s ostatními žáky, které by zmírnily jejich stres a pozitivně působily na jejich rozvoj osobnosti. Ne vždy se musí dařit, ale pedagog by se nikdy neměl přestat pokoušet tuto pomocnou ruku podávat.

Vhodné je úvodní také postupné procvičování izolovaných slov a nácvik čtení snazšího textu, který odpovídá dané fázi čtenářského vývoje dítěte.

V přípravách na vyučovací hodiny bylo nezbytně nutné nachystat žákům zajímavé úkoly zábavnou formou, aby se na hodiny s reedukačními technikami těšily a nebraly je jako nutné zlo.

Velmi potřebným se ukázalo opakování, protože děti učivo brzy a poměrně rychle zapomínají.

Je zřejmé a očividné, že práce s dětmi se specifickými poruchami učení je velmi náročná, vyžaduje soustavnou a pečlivou přípravu a časté střídání různých forem, metod a technik, klade vysoké nároky na trpělivost dítěte, pedagoga i rodiče.

Popsané kazuistiky nastiňují pestrou škálu účinných metod a námětů reedukační práce s dětmi se specifickými poruchami učení na 1. Stupni ZŠ.

Je zřejmé, že univerzální reedukační metoda neexistuje, ale například v této práci lze nalézt směr nápravy specifických poruch učení u žáků 1. stupně, kterým je možno se bezpečně ubírat. Pozorování prokázala, že uplatněné metody účinné jsou.

Pomůcky vzniklé sledováním, pracovní listy je možné využít v rámci výuky bez ohledu na ročník a věk i u dětí které, specifickou poruchou učení, netrpí. Lze je využít k hlubšímu procvičení probraného učiva. Umožňují učitelé aplikovat vlastní tvořivou práci podle vlastního rozhodnutí, poskytují mu větší prostor pro péči o jednotlivé děti.

Nejdůležitějším východiskem je podpora úspěšnosti žáka. Prevence školní neúspěšnosti, selhávání žáků při školní práci.

Děti si začínají uvědomovat, že v knížkách jsou zdrojem vědění, pramenem zajímavých informací nebo vzrušujících a dobrodružných zážitků.

S přibývajícimi školními zkušenostmi od žáků vyžadujeme, aby o svých zážitcích a prožitcích z četby dokázali mluvit, vyjadřovat se.

Čtení je aktivita kulturní. Děti se učením čtení stávají nositeli vzdělanosti a kultury. Je žádoucí, aby se tuto skutečnost naučily vnímat a chápat.

V knihách jsou ukryty dějiny a kořeny lidstva, četba, čtení nemá pouze poslání vzdělanostní, ale i společenské a národní.

Záměr tohoto požadavku upozorňuje na nebezpečí existence tzv. sekundární negramotnosti. Pro sekundární negramotnost je signifikantní, že lidé, kteří se naučili číst, vůbec nečtou. Nenaučili číst proto, aby četli. Ztratili, nemají potřebu číst. Propojením dovednosti číst s literární kulturou, je vážný a nejvyšší úkol od tvorby prvopočátků čtecích dovedností a návyků. Čtení se tak stává jednou z ústředních poznávacích aktivit člověka.

RESUMÉ

Diplomová práce je zaměřena na reedukační péči u žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy v rámci reedukace čtení.

V teoretické části zpracována a přesně vystižena terminologie specifických poruch učení, především pak pojem dyslexie.

Dále jsou zde zpracovány druhy, projevy a charakteristiky specifických poruch učení, ale i některé nespecifické projevy. V teoretické části je popsána a rozebrána etiologie vzniku specifických poruch učení, jejich diagnostika a možnosti reedukace dyslexie.

V další kapitole podrobně zpracovávám metody a jednotlivé fáze ve výuce čtení. V praktické části jsem vytvořila pracovní sešit, který by měl být pomocníkem pedagogům, rodičům a hlavně žákům v překonávání obtíží spojených s výukou čtení.

V praktické, výzkumné části je zachycena osobnost žáka mladšího školního věku a nastínění předpokladů pro úspěšné zvládnutí dovednosti číst. Jsou zde nastíněna teoretická východiska reedukace dyslexie u žáků 1. stupně ZŠ.

Cílem výzkumu bylo sledovat, jak probíhá reedukace dyslexie a dysgrafie ve vyučovacím procesu na 1. stupni ZŠ a sledovat účinnost reedukace.

V této části bylo podrobně zpracováno pět kazuistik dětí s diagnostikovanou dyslexií. Kazuistiky byly zaměřeny na reedukaci a účinnost používaných metod, technik a pomůcek. Byly zpracovány na základě analýzy odborné literatury, analýzy žákovských prací, přímého pozorování, rozhovorů a analýzy zkoumané problematiky.

SEZNAM LITERATURY K TÉMATU

Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-38-22-5.

BARTOŇOVÁ, M. Základní problematika specifických poruch učení. In VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 978-80-210-3822-6.

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-64-8.

HORNÍK, L., VEBEROVÁ, A. *Písmenkové pohádky. Metodické poznámky pro učitele*. Praha: Pansofia, 1993.

HŘEBEJKOVÁ, J. a kol. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy*. Praha: Portál, 1984.

ILIADISOVÁ - DOLÍHALOVÁ, M. *Dyslexie, dysgrafie, dysortografie – náprava hrou*. Olomouc: Helma, 1980.

JIRÁSEK, J., MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z. *Poruchy čtení a psaní*. Praha: SPN, 1996. č. 60-2-02.

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

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X

TREUOVÁ, Hana. *Pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce: (žákům ve specializovaných třídách)*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1994. Speciální pedagogika (Tobiáš). ISBN 80-85808-21-8.

KYSUČAN, J. *Úvod do speciální pedagogiky*. Olomouc: UP, 1996.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. 2. upr. a rozšíř. vyd. Praha: H & H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. 3. vyd. Praha: SPN, 1975.

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování č.j.: 13711/2001-24. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. Desátá revize (MKN-10). Ústav zdravotnických informací a statistiky. Praha: 1992.

MIKULENKOVÁ, H. Český jazyk a literatura v prvním ročníku. Příručka pro učitele. Olomouc: Prodos, 1980.

NOVOTNÁ, M. Pojetí výuky čtení a psaní na 1. stupni primární školy. Brno: MU, 1997.

NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická)*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85937-60-3.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 1997.

ISBN 80- 7178-0608-X.

PIŠLOVÁ, S. Hrajeme si s písmeny. Praha: Panorama, 1986.

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-151-7

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana a Josef DUPLINSKÝ. *Diagnostika: pedagogickopsychologické poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002.

ISBN 80-7290-101-x.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-168-2.

SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-05-2.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-431-1.

ŠAFROVÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. In PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.

TREUOVÁ, Hana. *Čítanka pro dyslektiky: (nápravné čtení) : (žákům spec.tř.)*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1994. Speciální pedagogika (Tobiáš). ISBN 80-85-808-22-6.

TREUOVÁ, Hana. *Čítanka pro dyslektiky*. 3. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997. Speciální pedagogika (Tobiáš). ISBN 80-85808-53-6.

TREUOVÁ, Hana. *Pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce: (žákům ve specializovaných třídách)*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1994. Speciální pedagogika (Tobiáš). ISBN 80-85808-21-8.

TYMICOVÁ, Hana. *Nauč mě číst a psát*. 3. vyd. Ilustroval Bohumil MAXA. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Edice speciální pedagogiky. ISBN 80-04-26186-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VITÁSKOVÁ, K. Specifické vývojové poruchy školních dovedností. In MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

Vzdělávací program Národní škola: vzdělávací program pro 1.-9. ročník základního vzdělávání. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-04-26683-5.

Vzdělávací program Obecná škola: pojetí obecné školy : učební osnovy obecné školy.

Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-106-1.

JEŘÁBEK, Jaroslav. *Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Fortuna, 1996.

ISBN 80-7168-337-x.

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 1994.

ISBN 80-7178-242-4.

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení, rozšířené vydání. Praha: Portál, 2003.

ISBN 80-7178-800-7.

CRITCHLEY, Macdonald. *The dyslexic child (being the 2 and augmented ed. of Developmental dyslexia)*. London: W. Heinemann, 1972.

CHIVERS, Maria. *Dyslexia and alternative therapies*. Philadelphia: Jessica Kingsley Pub., 2006. ISBN 9781843103783.

MACINTYRE, Christine a Pamela DEPONIO. *Identifying and supporting children with specific learning difficulties: looking beyond the label to assess the whole child*. New York: RoutledgeFalmer, 2003. ISBN 041531495X.

OWEN, Pamela a Peter D. PUMFREY. *Children learning to read: international concerns*. Washington: Falmer Press, 1995. ISBN 0750703660.

REID, Gavin a Janice WEARMOUTH. *Dyslexia and literacy: theory and practice*. New York: J. Wiley, c2002. ISBN 0471486345.

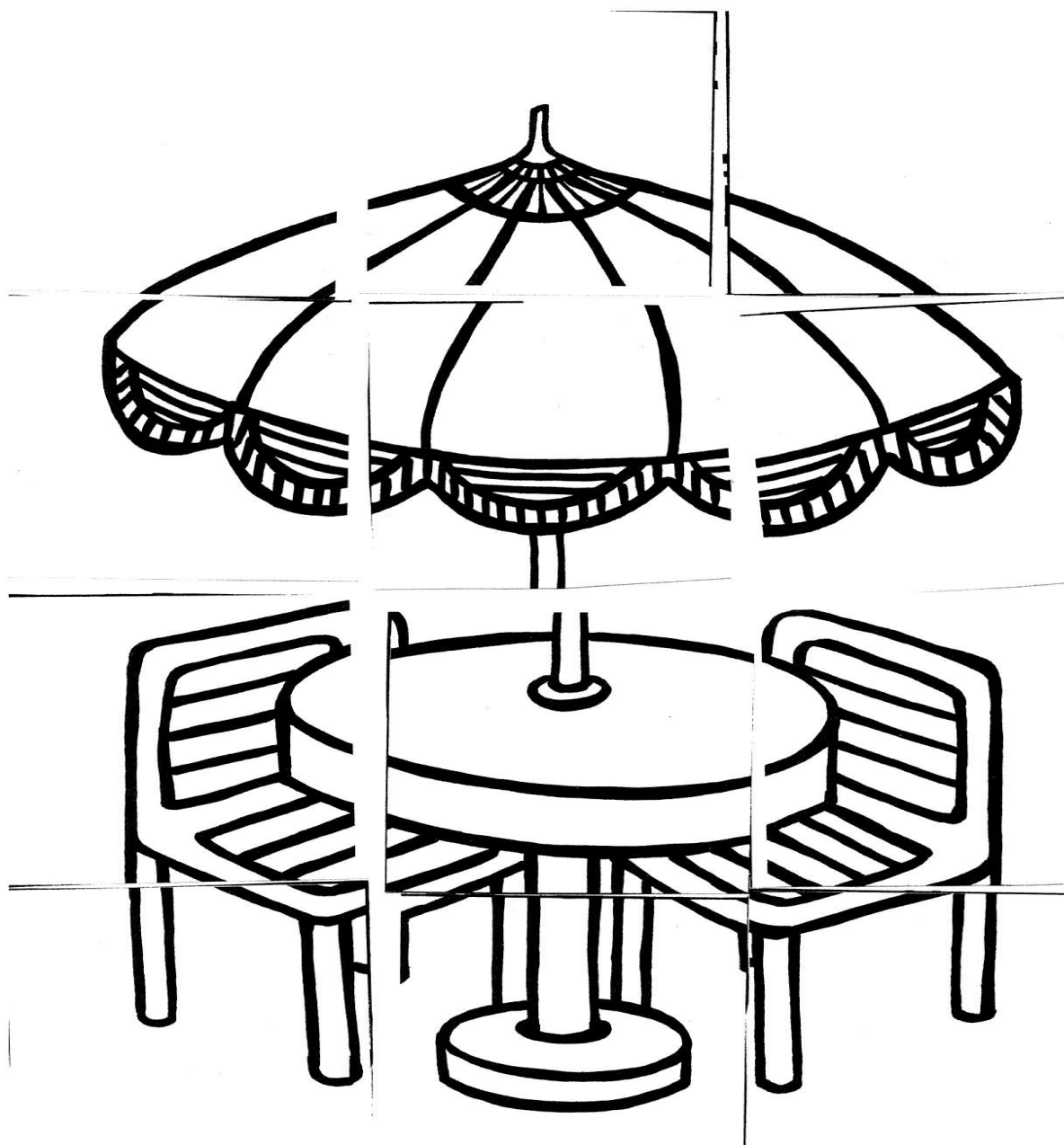
SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Nеспецифické projevy, znaky SPU	17
Tabulka 2: Psychické funkce ovlivňující úroveň vědomostí.....	25
Tabulka 3: Učení	30
Tabulka 4: Přehled žáků (čerpáno ze zpráv z vyšetření PPP)	45

SEZNAM PŘÍLOH

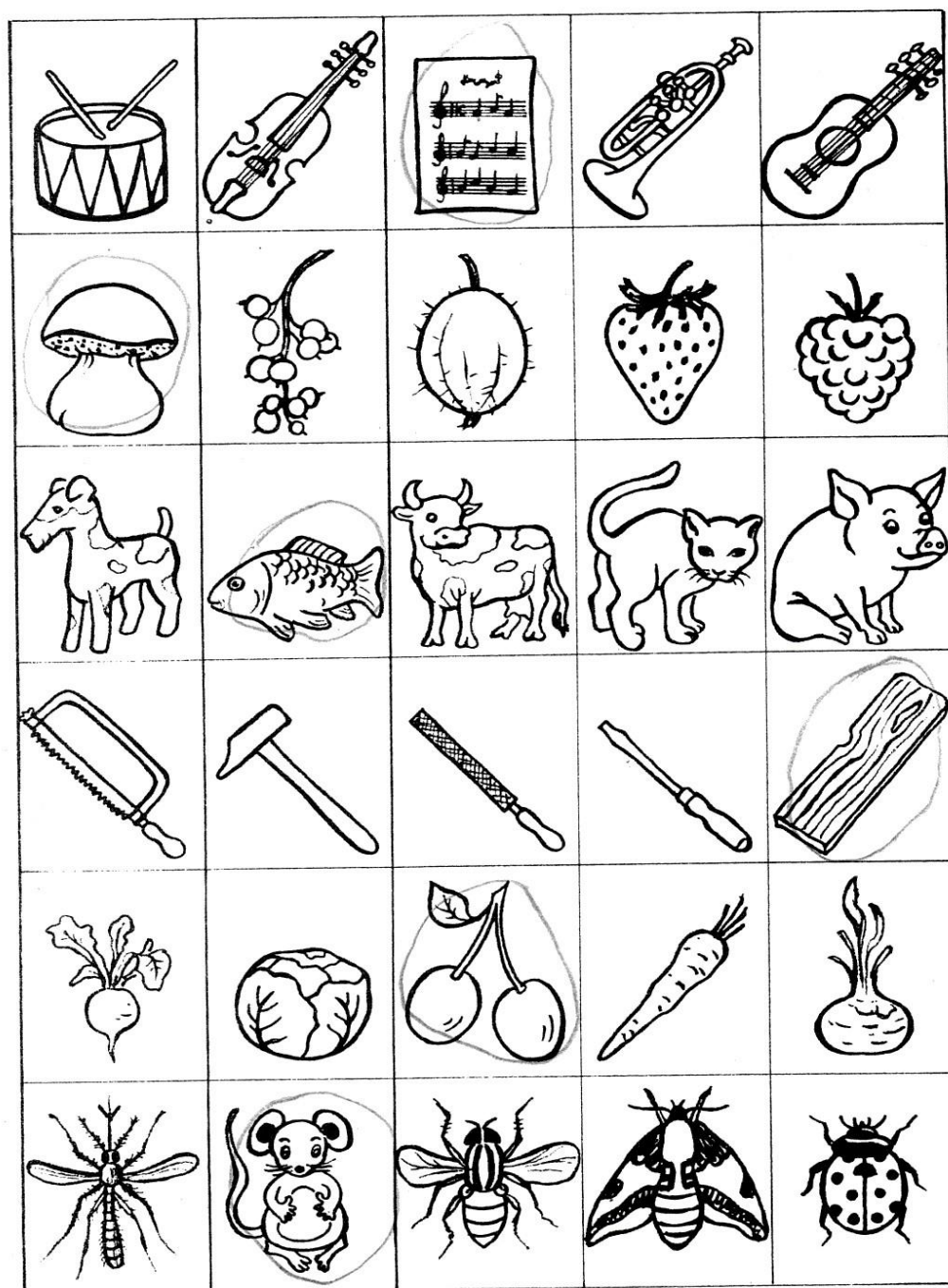
- Příloha č. 1 – Pracovní list – Skládanka praple
- Příloha č. 2 – Pracovní list – “Jeden z obrázku do řady nepatří“
- Příloha č. 3 – Pracovní list – Skládanka-O veliké řepě
- Příloha č. 4 – Pracovní list – Najdi rozdíly-Sněhulák
- Příloha č. 5 – Pracovní list – Doplňovačka-b,d
- Příloha č. 6 – Pracovní list – Trojúhelníky
- Příloha č. 7 – Pracovní list – Čtecí tabulka-slabiky

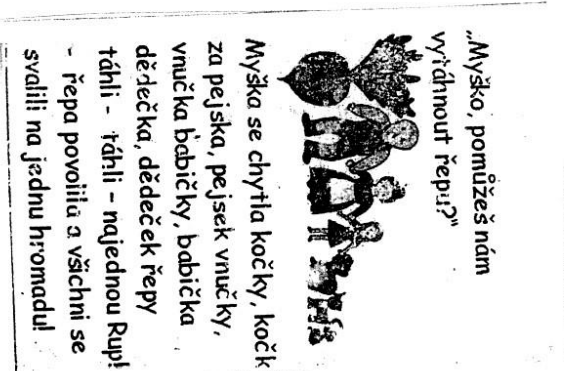
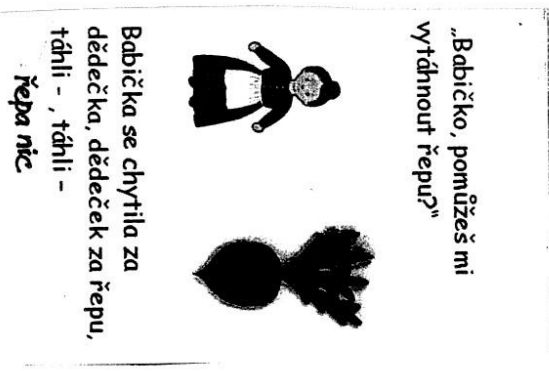
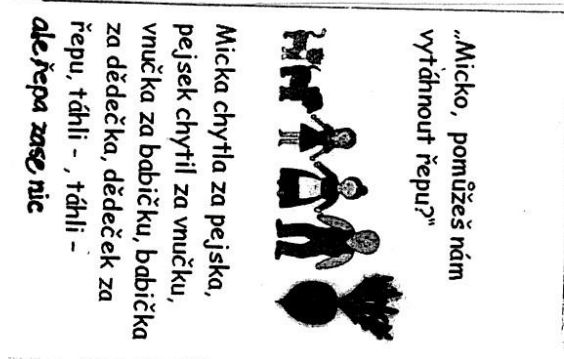
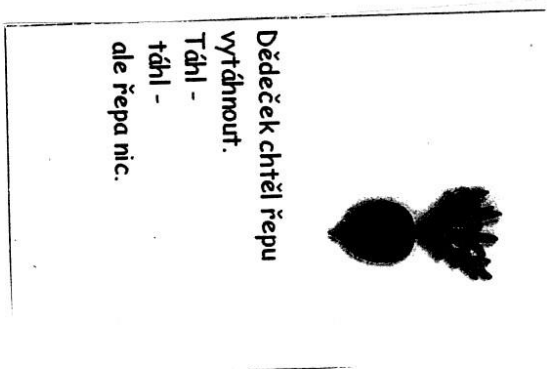
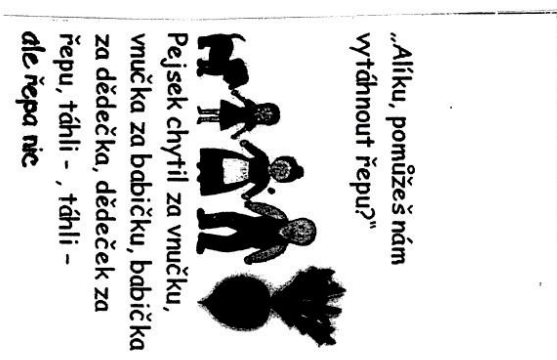
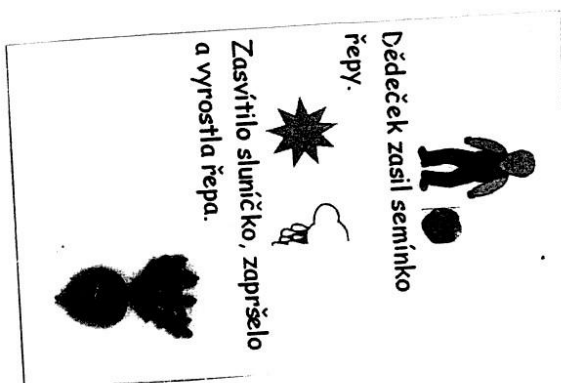
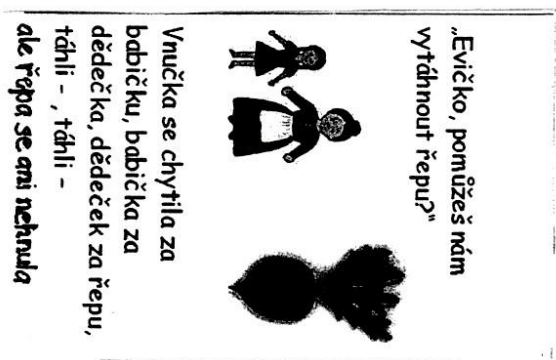
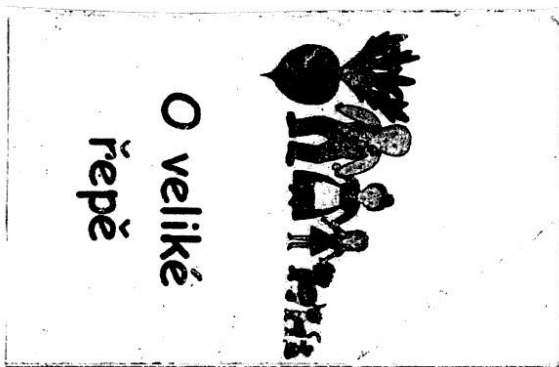
Příloha č. 1 – Pracovní list – Skládanka praple



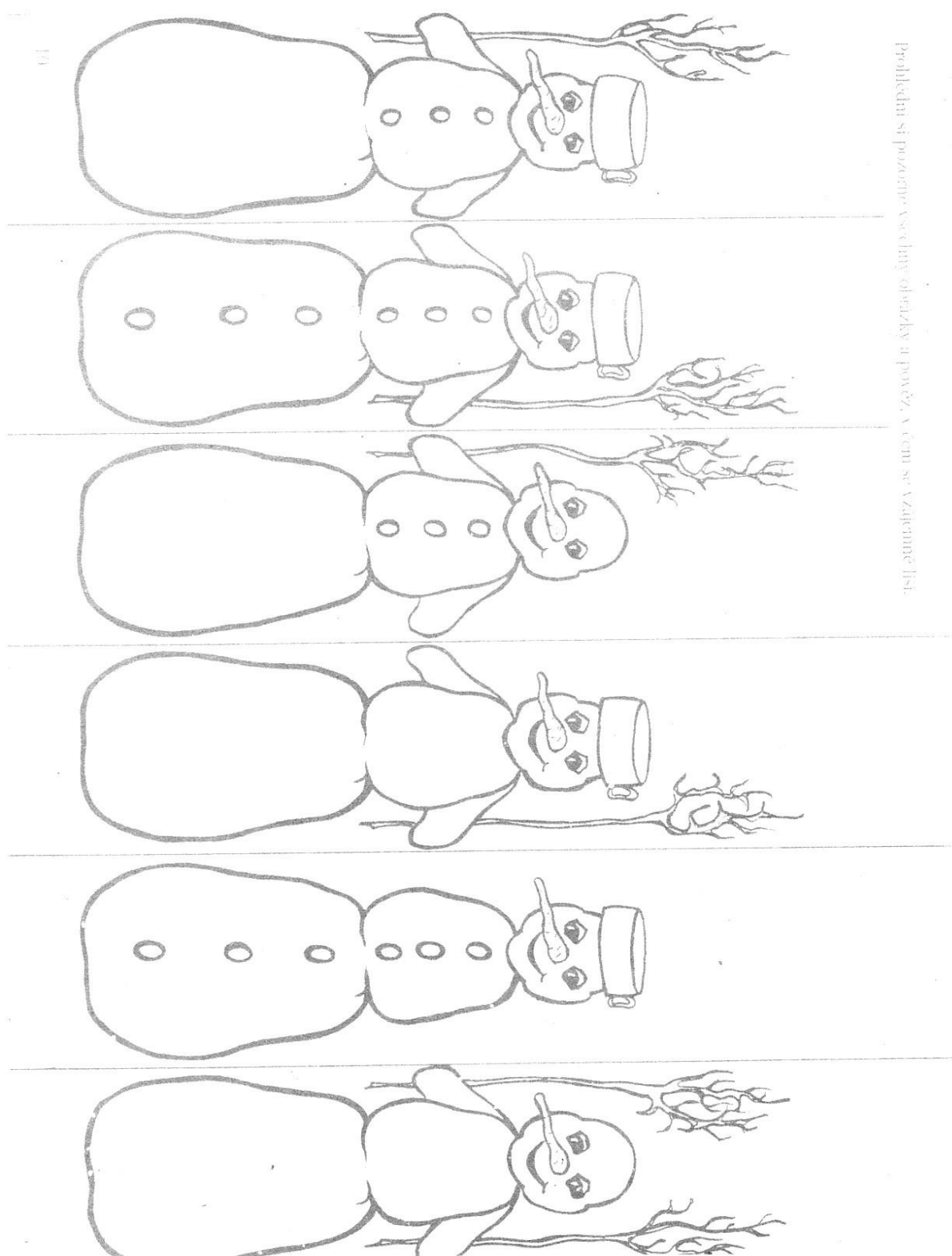
Příloha č. 2 – Pracovní list – “Jeden z obrázků do řady nepatří“

Jeden z pěti obrázků mezi ostatní nepatří. Najdi ho a pověz, proč jsi ho vybral.





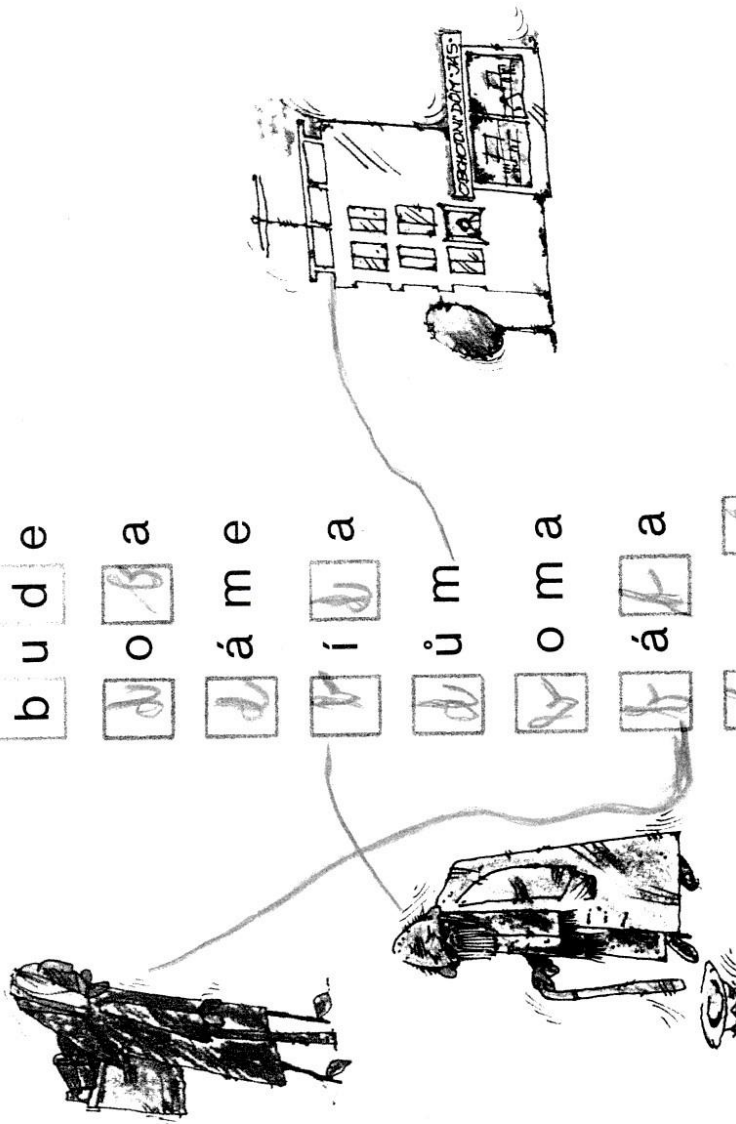
Příloha č. 4 – Pracovní list – Najdi rozdíly-Sněhulák



Problémem si pozorně vysleduj oděvky a povězu, a čím se vyznačují list.

Doplň b – d ve slovech:

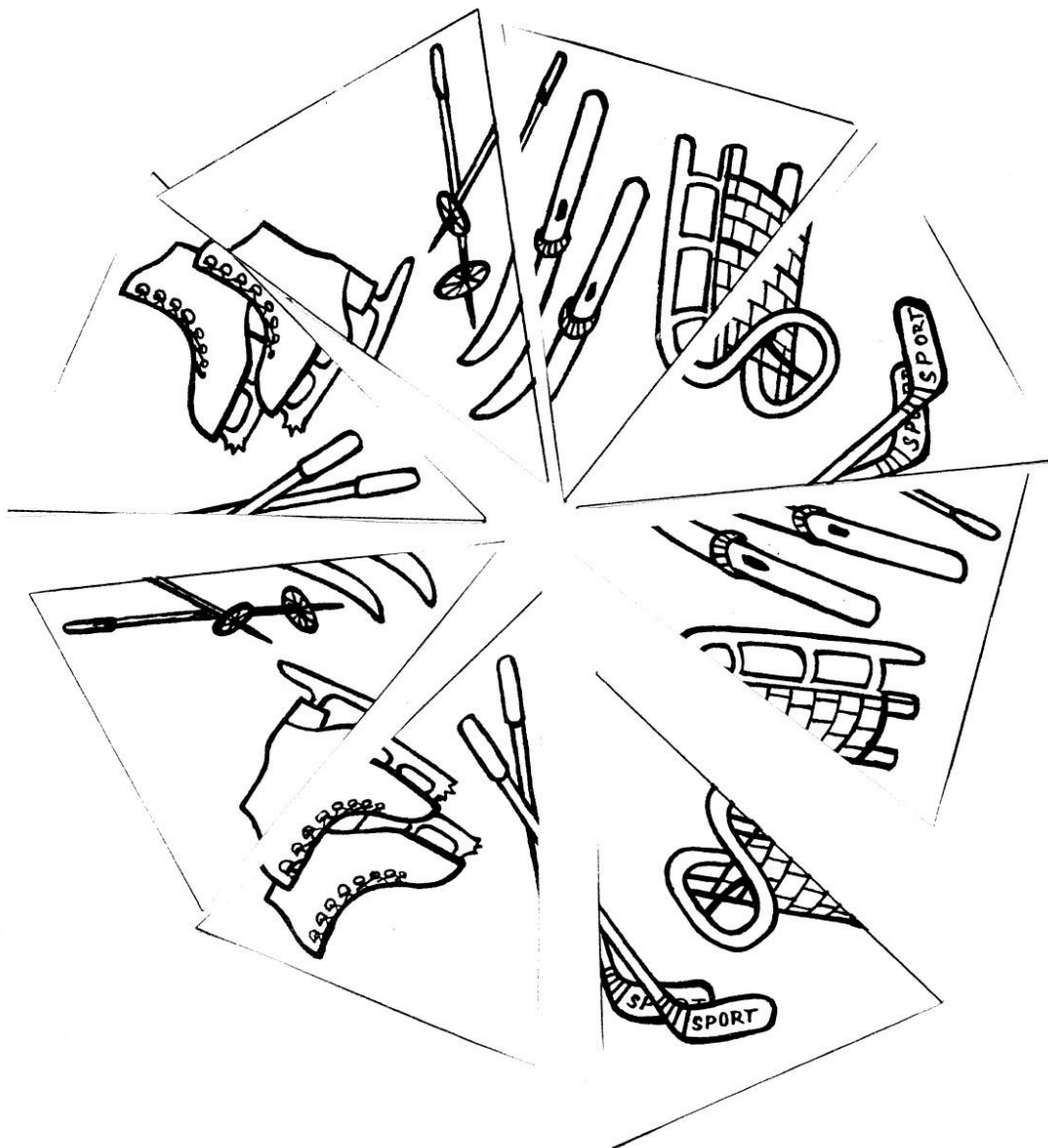
b u d e
d o b a
d á m e
b í d a
d ů m
d o m a
d á k a
d o u d y



Obr. 20 Cvičení na rozlišování b–d ve slovech. Slova doplňujeme písmeny d b na kartách. Žáci připisují doplněná slova psacím písmem

Příloha č. 6 – Pracovní list – Trojúhelníky

Rozstříhejte obrázek na trojúhelníky podle naznačených linek, kartičky zamíchejte a předložte dítěti, aby osmiúhelník znovu sestavilo.



sta	mra	ček
pro	krá	byl
hla	pra	val
pla	ska	šel
hra	šla	čer
kři	ptá	kal