

**Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta**

Katedra křesťanské výchovy

Diplomová práce

2011

Hana Šejnohová

**Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta**

Katedra křesťanské výchovy

Křesťanská výchova

Hana Šejnohová

**Žák se specifickými poruchami učení
v edukačním procesu
Pozorování žáka se SPU zaměřené na
reedukaci dyslexie a dysgrafie**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Petra Potměšilová, Ph. D.

2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

.....
Podpis autora práce

V úvodu své diplomové práce bych chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce PhDr. Petře Potměšilové, Ph.D. za odborné vedení, konzultace a podnětné připomínky.

ÚVOD	6
1. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A MENTÁLNÍ RETARDACE	8
1.1. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ - OBECNĚ	8
1.2. VYMEZENÍ POJMŮ DYSLEXIE, DYSGRAFIE, DYSKALKULIE A PROJEVY TĚCHTO PORUCH	9
1.2.1. <i>Dyslexie</i>	9
1.2.2. <i>Dysgrafie</i>	10
1.2.3. <i>Dyskalkulie</i>	11
1.3. MENTÁLNÍ RETARDACE A SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	14
1.4. VÝZKUMY O PŘÍČINÁCH VZNIKU SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	16
1.4.1. <i>Biologicko-medicínská rovina</i>	17
1.4.2. <i>Rovina poznávacích procesů</i>	19
1.4.3. <i>Behaviorální rovina</i>	20
1.5. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA	20
1.5.1. <i>Pedagogická diagnostika - obecně</i>	20
1.5.2. <i>Pedagogická diagnostika a její metody</i>	23
1.5.3. <i>Diagnostika SPU</i>	25
2. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	40
2.1. ŽÁK SE SPU V EDUKAČNÍM PROCESU	43
2.1.1. <i>Reedukace – vymezení pojmu</i>	47
2.1.2. <i>Zásady reedukace</i>	47
2.1.3. <i>Psychické funkce ovlivňující vzdělávání jedinců se SPU</i>	49
3. REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	52
3.1. KAZUISTIKA ŽÁKA	52
3.1.1. <i>Osobní anamnéza</i>	52
3.1.2. <i>Rodinná anamnéza</i>	53
3.1.3. <i>Anamnéza rodinného prostředí</i>	53
3.1.4. <i>Způsob vzdělávání žáka</i>	54
3.2. REEDUKACE PSYCHICKÝCH FUNKCÍ	60
3.3. REEDUKACE DYSLEXIE.....	66
3.4. REEDUKACE DYSGRAFIE	74
3.5. TVORBA PŘÍRUČKY ZAHRÁDKÁŘE	83
3.6. REEDUKACE DYSKALKULIE.....	87
ZÁVĚR.....	92
RESUMÉ.....	93
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	94
SEZNAM PŘÍLOH	96

ÚVOD

„Učit znamená vést od věci známé k neznámé, a vést znamená činnost mírnou, a ne násilnou, plnou lásky a nikoli nenávisti. Když totiž někoho chci vést, nehoním ho, nestrkám ho, neválím s ním po zemi a necloumám jím, nýbrž vezmu ho jemně za ruku a jdu s ním nebo na volné cestě kráčím před ním a lákám ho, aby šel za mnou.“

(J. A. Komenský: Obecná porada – předmluva)¹

Tato moudrá slova Učitele národů výstižně charakterizují podstatu výchovy a vzdělávání dětí. Je v nich obsaženo několik zásad, na které bychom ani v naší moderní společnosti neměli zapomínat: názornost, citlivé, trpělivé, láskyplné, chápavé a pevné vedení, podpora a vlastní příklad. Na odpovídající přístup ze strany dospělých mají nárok všechny děti, nejenom ty, které jsou vzorné a dělají nám radost svými úspěchy v učení. Ne všechny děti měly to štěstí, že se narodily do fungující rodiny, ne všechny byly obdařeny vysokým intelektem. Do našich škol chodí mnoho dětí, které řadíme do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi ně patří i žáci se specifickými poruchami učení. Právě jim je věnována tato diplomová práce, jak napovídá i její název: Žák se specifickými poruchami učení v edukačním procesu, Pozorování žáka se SPU zaměřené na reedukaci dyslexie a dysgrafie.

Diplomová práce má tři kapitoly. První a druhá kapitola tvoří teoretickou část, jejímž cílem je seznámit se s problematikou specifických poruch učení, mentální retardace a jejich vzájemným vztahem. Oddíl 5.1. má za cíl informovat o pedagogické diagnostice, jejích metodách a možnostech využití určitých diagnostických postupů při diagnostice specifických poruch učení ve školním prostředí. Ve druhé kapitole teoretické části se dozvíme o možnostech vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, o vlivech působících při edukačním procesu a o základních podmínkách pro edukaci žáků se SPU. Seznámíme se rovněž s pojmem reedukace a jejími zásadami. V závěru druhé kapitoly je pojednáno o psychických funkcích, které mají vliv na vzdělávání jedinců se SPU.

Kapitola třetí je věnována praktické části. Jejím cílem je na základě práce s jedním žákem ověřit vhodnost použití určitých reedukačních postupů. Součástí praktické části je

¹ *blog.aktuálně.cz* [online]. [cit. 2011-03-24].

URL: <<http://blog.aktualne.centrum.cz/~lonae~/blogy/jan-michal-mleziva.php?itemid=5385>>

také tvorba Příručky zahrádkáře s tímto žákem. Tato činnost měla význam především pro něho osobně, což bylo i mým záměrem. Příručka zahrádkáře tvoří samostatně vytisknutou a vyvázanou část diplomové práce.

1. Specifické poruchy učení a mentální retardace

1.1. *Specifické poruchy učení - obecně*

Dyslexii, dysgrafii a dyskalkulii řadíme mezi specifické poruchy učení. „Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“² Poruchy učení se vyskytují nezávisle na inteligenci. Jednotlivé typy poruch jsou navzájem příbuzné a jsou doprovázeny řadou stejných projevů, např. obtížemi v soustředění, poruchami řeči a pravolevé a prostorové orientace, nedostatečnou úrovní zrakového a sluchového vnímání. Vedle již zmíněných poruch známe další, které působí žákům potíže s osvojováním učiva. Patří sem dysortografie, což je porucha osvojování pravopisu, dysmuzie – specifická porucha hudebních schopností, dyspinxie – specifická porucha kreslení, dyspraxie – porucha motorické obratnosti v různých oblastech. ADHD jakožto další porucha učení označuje poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. V rámci ADHD rozlišujeme: ADD – poruchu pozornosti bez hyperaktivity, ODD – opoziční chování, ADHD bez agresivity a ADHD s agresivitou.

Ve škole bývá běžné označovat jedince se specifickými poruchami učení jako dyslektik, dysgrafik, dyskalkulik apod. Každý žák je však především osobnost, osobnost jedinečná, neopakovatelná, s mnoha kladnými i zápornými charakteristikami. Jestliže je jednou z negativních charakteristik např. snížená schopnost naučit se psát, potom není možné, aby se tento deficit stal dominujícím znakem pro označení a zařazení žáka.³

Specifické poruchy učení jsou aktuálním a závažným problémem. Jedinci s těmito poruchami i přes vysokou inteligenci mají velké obtíže se zvládnutím učiva, přestože

² ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 10.

³ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 21.

vynakládají maximální snahu a píli. V prostředí, v němž je kladen důraz na vzdělání, je třeba věnovat práci s těmito žáky dostatečnou pozornost, aby se v životě dokázali co nejlépe uplatnit.

1.2. Vymezení pojmů dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a projevy těchto poruch

1.2.1. Dyslexie

Dyslexie je porucha osvojování čtenářských dovedností. Podle Z. Žlaba se „specifická porucha čtení projevuje neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a žije v prostředí, které mu dává dostatek potřebných podnětů k žádoucímu společenskému a kulturnímu rozvoji.“⁴ Signálem pro diagnostikování této poruchy je dvouleté opoždění ve čtení. Z toho vyplývá, že dyslektické obtíže se začnou v plné míře projevovat až v období školní docházky dítěte a je nutno říci, že mírnější formy dyslexie nebo poruchy spojené s vysokým IQ mohou být objeveny až ve středním školním věku.

Mezi typické dyslektické projevy patří:

- „obtížné rozlišování tvarů písmen;
- snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky;
- obtíže v rozlišování tvarově podobných písmen;
- nerozlišování hlásek zvukově si blízkých;
- obtíže v měkčení;
- nedodržování správného pořadí písmen ve slabice, či slově, tzv. inverze;
- přídavky písmen, slabik do slov;
- vynechávání písmen, slabik ve slovech;
- domýšlení si koncovky slova dle jeho správně přečteného začátku;
- nedodržování délek samohlásek;
- neschopnost čtení s intonací;

⁴ MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních.*

- nesprávné čtení předložkových vazeb;
- nepochopení obsahu čteného textu;
- dvojí čtení: žák čte nejprve slovo, slabiku či jeho část šeptem pro sebe, pak teprve vyslovuje nahlas.⁵

1.2.2. Dysgrafie

Dysgrafie je porucha osvojování psaní. Týká se úpravy, čitelnosti a grafické stránky písemného projevu. Písmo žáků s touto poruchou bývá hůře čitelné, kostrbaté, celkový písemný projev vzhledem k fyzickému věku je nepřiměřeně pomalý, vyčerpává jejich schopnost koncentrace tak, že nejsou schopni soustředit se na obsah ani na gramatiku psaného textu. „Obtíže pramení převážně z narušení úrovně jemné motoriky, pohybové koordinace, zrakové a pohybové paměti, pozornosti, prostorové orientace,⁶ poruchy koordinace systémů zajišťujících převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby.“

Znaky dysgrafie prozrazující obtíže dysgrafického charakteru u žáků v mladším i ve starším školním věku jsou tyto:

- „obecně nečitelné písmo, a to i přes dostatečný čas a pozornost věnovaný danému úkolu;
- tendence ke směšování psacího a tiskacího písma, nepravidelná velikost, rozličnost tvarů, nerovnost linií, nerovnoměrný sklon, častá neschopnost dodržet psaní na řádku;
- nedopsaná slova či písmena, vynechávání slov v souvislém textu;
- nepravidelná uspořádání na stránce vzhledem k řádkům a okrajům;
- nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny;
- často atypický úchop psacího náčiní;
- zvláštní držení těla při psaní;
- diktování si polohlasem sledu písmen, bedlivé pozorování vlastní písíci ruky;
- výrazně pomalé tempo práce, neskonale úsilí při veškerém písemném projevu;

⁵ MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. str. 17.

⁶ MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. str. 78.

- obsah napsaného v časové tísní velice často na žádném stupni školního vzdělávání nekoordinuje se skutečnými žákovými jazykovými dovednostmi a schopnostmi.“⁷

Vedle již zmíněných symptomů dysgrafie lze uvést také další, neméně významné:

- „Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen a číslic, obtížně je napodobuje.
- Obtíže při napodobování písmen, číslic a pomalé vybavování jejich tvarů přetrvává i ve vyšších ročnících.
- Záměny písmen, zrcadlové psaní písmen a číslic.
- Dítě často škrtá, přepisuje písmena.
- Dítě píše křečovitě.“⁸

Jak lze z výše uvedeného usoudit, děti postižené dysgrafií mohou mít v učebním procesu velké problémy, protože je písemný projev nepřiměřeně vyčerpává. Psaní textu jim zabere mnohem více času a odebere mnohem více energie, než jejich spolužákům. Dysgrafie bývá častou příčinou velké chybovosti v psaném projevu, protože se dítě musí soustředit na napsání písmene a na správné rozlišení pravopisného jevu mu již nezbyvá čas. „Podle Matějčka (1995) dysgrafie může být podkladem pro dysortografii nebo alespoň jejím významným činitelem.“⁹ Úkolem učitele je zvolit takové reedukační a kompenzační postupy, které by dítěti pomohly k tomu, aby pro ně tato porucha nebyla nepřekonatelnou překážkou na cestě ke vzdělání.

1.2.3. Dyskalkulie

Dyskalkulií rozumíme poruchu osvojování matematických schopností. Žák s touto poruchou podává v matematice mnohem horší výkony, než bychom mohli vzhledem k jeho inteligenci očekávat. Pro vysvětlení pojmu dyskalkulie a pro vytyčení kritérií, podle kterých lze dyskalkulii kvalifikovat, je zapotřebí uvést její definici. V odborné literatuře jsou zveřejňovány různé definice, za všechny citujeme tu, jejímž autorem je J. Novák: „Vývojová dyskalkulie je specifická porucha počítání projevující se

⁷ MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. str. 20.

⁸ MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. str. 77.

⁹ MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. str. 81.

zřetelnými obtížemi v nabyvání a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní hranici pásma průměru nebo výše a s příznačnou vnitřní strukturou v jejímž rámci je výrazně snížena úroveň matematických schopností a narušena skladba za přítomnosti projevů dysfunkcí centrální nervové soustavy podmíněných vlivy dědičnými nebo vývojovými. (Novák 2004)¹⁰

Podle základních problémů, které se vyskytují u žáků s dyskalkulií, ji lze rozdělit na tyto podtypy:

„Dyskalkulie praktognostická

- porucha manipulace s konkrétními předměty nebo symboly;
- porucha při tvoření skupin předmětů;
- nepochopení pojmu přirozeného čísla;
- neschopnost porovnat počet prvků;
- neschopnost diferenciací geometrických útvarů;
- porucha prostorového faktoru.

Dyskalkulie verbální

- problémy se slovním označováním počtu předmětů, operačních znaků;
- neschopnost vyjmenovat řadu čísel v určitém uspořádání;
- nepochopení vysloveného čísla;
- nepochopení slovního vyjádření matematických symbolů a znaků.

Dyskalkulie lexická

- neschopnost číst matematické symboly (číslice, čísla, znaky pro porovnávání, znaky operací);
- záměna tvarově podobných číslic;
- porucha orientace v prostoru;
- porucha pravolevé orientace;

Dyskalkulie grafická

- neschopnost psát matematické znaky (číslice, čísla a další);
- porucha při zápisu víceciferných čísel;
- neschopnost psát čísla podle diktátu;
- neschopnost zápisu čísel pod sebou (číslíc téhož řádu);

¹⁰ BLAŽKOVÁ, Růžena. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. str. 15.

- problémy při rýsování obrazců;
- porucha pravolevé a prostorové orientace.

Dyskalkulie operační

- narušená schopnost provádět matematické operace s přirozenými čísly (ale i dalšími čísly);
- záměna jednotlivých operací;
- poruchy při osvojování si pamětných spojů;
- neschopnost respektovat prioritu při provádění více operací různé parity;
- problémy při písemných algoritmech jednotlivých operací.

Dyskalkulie ideognostická

- porucha v oblasti pojmové činnosti; porucha chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi;
- porucha při zobecňování;
- problémy při řešení slovních úloh.¹¹

Úspěšnost dítěte v matematice bývá kromě dyskalkulie ovlivněna řadou dalších faktorů, mezi nimi i nezralostí žáka vzhledem k danému učivu, jeho obavou z písemných prací a dalších forem zkoušení nepříjemně ovlivňujících psychiku dítěte, špatným postupem při osvojování učiva matematiky, osobností učitele, který nedokáže dítě motivovat, v neposlední řadě i rodiči, jejichž nepřiměřené očekávání může ovlivnit rozvoj schopností dítěte. Přes všechny problémy, jimž musí žák s dyskalkulií čelit, je dobré si uvědomit, že: „neexistuje úplná matematická negramotnost nebo tzv. matematická slepota, že každé dítě se určitým způsobem k matematickým pojmům dostane.“¹²

Specifické problémy se čtením, psáním a počítáním se mohou vyskytovat i u jedinců s lehkou mentální retardací (LMR). S klasifikací mentální retardace a charakteristikou LMR se seznámíme v dalším oddílu této práce.

¹¹ BLAŽKOVÁ, Růžena. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. str. 16-17.

¹² BLAŽKOVÁ, Růžena. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. str. 18.

1.3. Mentální retardace a specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení se mohou jako symptomy projevit u dětí s lehkou mentální retardací.

„Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí postihující jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné i sociální. Nejvýraznějším rysem je trvale porušená poznávací schopnost, která se projevuje nejnápadněji především v procesu učení. Možnosti výchovy a vzdělávání jsou omezeny v závislosti na stupni postižení (Dolejší 1978). Mentální retardace je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností (schopnosti myslet, učit se a přizpůsobovat se svému okolí), k němuž dochází v průběhu vývoje jedince. Jde o stav trvalý, který je buď vrozený nebo časně získaný (do 2 let života dítěte).“¹³

V současnosti se mentální retardace vyskytuje asi u 3 % jedinců z celkové populace. Z nich asi 80 % je postiženo LMR. Postižení chlapců a dívek je co do počtu přibližně stejné.

Za **příčiny vzniku** mentální retardace bývají uváděny tyto faktory:

- v prenatalním období – infekce, špatná výživa a úrazy matky během těhotenství, působení toxických látek a záření;
- v perinatálním období – komplikace při porodu jako dlouhotrvající porod, nedostatek kyslíku plodu;
- v postnatálním období – špatná výživa kojence, úrazy, infekce a záněty mozku;
- dědičnost a rodinné prostředí.¹⁴

Vlivem nepodnětného rodinného prostředí (nikoliv poškozením CNS – centrální nervové soustavy) vzniká tzv. pseudooligofrenie, tedy zdánlivá mentální retardace. „Intelligenční kvocient bývá snížen přibližně o 10 až 20 bodů. V současné době se pro tento podprůměr používá nejčastěji pojem **hraniční pásmo mentální retardace** nebo **mentální subnorma**.“¹⁵

¹³ PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. str. 269.

¹⁴ srov. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. str. 271. a srov. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. str. 111-112.

¹⁵ PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. str. 270.

Z charakteristiky MR uvedené v úvodu tohoto oddílu vyplývá, že MR se mimo jiné projevuje snížením rozumových schopností. Jejich úroveň je zjišťována pomocí inteligenčního kvocientu IQ. Ten vyjadřuje pozici člověka, jehož IQ zjišťujeme, vzhledem k populační normě. „Pro výpočet hodnoty IQ platí vzorec: $IQ = \text{mentální věk} / \text{chronologický věk} \times 100$.“¹⁶ Při klasifikaci MR se u nás v současné době užívá „10. revize mezinárodní statistické klasifikace nemocí (MKN-10, ICD-10) vydaná Světovou zdravotnickou organizací (SZO, WHO).“¹⁷ Podle této klasifikace rozlišujeme v závislosti na výši IQ jednotlivé stupně mentální retardace:

Lehká mentální retardace IQ 69-50

Středně těžká mentální retardace IQ 49-35

Těžká mentální retardace IQ 34-20

Hluboká mentální retardace IQ 19 a níže.

Lehká mentální retardace je postižení související s tématem této práce, proto uvádíme její charakteristiku.

„Lehká mentální retardace

- Vliv dědičnosti, sociokulturní deprivace, nedostatku stimulace.
- Do 3 let lehké opoždění nebo zpomalení psychomotorického vývoje, mezi třetím a šestým rokem nápadnější problémy: malá slovní zásoba, opožděný vývoj řeči a komunikativních dovedností, různé vady řeči, obsahová chudost, nedostatečná zvědavost a vynalézavost, stereotyp ve hře.
- Nejvýraznější problémy v období školní docházky: konkrétní mechanické myšlení, omezená schopnost logického myšlení, slabší paměť, vážne analýza a syntéza, jemná a hrubá motorika lehce opožděna, porucha pohybové koordinace.
- Rozvoj sociálních dovedností zpomalen. V sociálně nenáročném prostředí mohou být zcela bez problémů.
- V oblasti emocionální se projevuje afektivní labilita, impulsivnost, úzkostnost a zvýšená sugestibilita.

¹⁶ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. str. 113.

¹⁷ PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. str. 271.

- Výchovné působení a rodinné prostředí mají velký význam pro socializaci.
- Vzdělávají se podle odpovídajícího vzdělávacího programu, nejčastěji v základní škole praktické, mají možnost integrace do běžné základní školy při splnění stanovených podmínek integrace.
- Možné zvládnutí jednoduchých učebních oborů nebo zaškolení v jednoduchých manuálních činnostech. Nejčastěji navštěvují odborná učiliště nebo praktické školy.
- Mnoho dospělých schopno práce a úspěšného udržování sociálních vztahů.¹⁸

Lidé s mentální retardací mohou v naší společnosti dosáhnout přiměřeného vzdělání. O možnostech vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami (tedy i lidí s MR) je pojednáno ve druhé kapitole této práce. Jak již bylo uvedeno, u lidí s LMR dochází často ke specifickým problémům ve čtení a psaní.¹⁹ Olga Zelinková v knize *Poruchy učení* uvádí, že u dítěte, majícího závažné problémy se čtením a jehož rozumové schopnosti se pohybují v hraničním pásmu LMR (lehké mentální retardace), nehovoříme v souladu s definicí SPU o kombinované vadě (mentální retardace + dyslexie), ale o příznacích dyslexie.²⁰ Vzhledem k tématu této práce se budeme poměrně podrobně zabývat problematikou specifických poruch učení.

1.4. Výzkumy o příčinách vzniku specifických poruch učení

Problematika specifických poruch učení a příčiny jejich vzniku se staly ve 20. století předmětem výzkumu odborníků mnoha profesí na celém světě. Většina z nich se shoduje v názoru, že za vznikem SPU stojí vždy zároveň více příčin, které se vzájemně kombinují. Nelze proto nalézt dva stejné jedince se SPU, pro něž by bylo možné použít stejné metody reedukace. Výzkumy bývají prováděny ve třech rovinách a to v rovině biologicko-medicínské, v rovině kognitivní a v rovině behaviorální.

¹⁸ PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. str. 272.

¹⁹ srov. FISCHER, Slavomil. ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika*. str. 98.

²⁰ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 54.

1.4.1. Biologicko-medicínská rovina

Vědecké výzkumy v této oblasti se ptají na vliv dědičnosti, hormonálních změn a struktury a fungování mozku jakožto faktorů ovlivňujících výskyt SPU. Genetické výzkumy nám přinesly nezvratné důkazy o tom, že: „existuje několik klíčových genů, které posunují jedince na pomyslném kontinuu čtenářských dovedností směrem dolů“.²¹ Toto zjištění má velký význam pro praxi, proto výskyt dyslexie u nejbližších příbuzných dítěte bývá u něj považováno již v předškolním věku za jeden z rizikových faktorů. Podle toho, zda se tato porucha v rodině dítěte vyskytuje, hovoříme o dyslexii získané nebo vývojové.

Studiem mozku jedinců s dyslexií a bez dyslexie bylo zjištěno, že mozek člověka s dyslexií je svou strukturou a funkcí odlišný od mozku člověka bez dyslexie. Byly objeveny velké anatomické rozdíly i odlišnosti na úrovni buněk a spojů mezi nimi, jež mají významný vliv na způsob učení. Ke vzniku strukturálních rozdílů mozku dochází v období prenatálního vývoje dítěte. V posledních desetiletích na základě vyšetření mozku pomocí zobrazovacích technologií, které dokáží zachytit změny v mozku člověka při různých činnostech, bylo zjištěno, že mozek u člověka s dyslexií pracuje jinak. Využívání zobrazovacích technologií v praxi by mohlo být velkým přínosem pro odhalení příčin a nastínění způsobu reedukace.

Velmi významným výzkumem konce 20. století v této oblasti byl desetiletý výzkumný program Roderica Nicolsona a Angela Fawcetta zaměřený na odhalení hlavních příčin dyslexie. Jejich Cerebelární teorie vysvětluje „změny v kognitivních a behaviorálních mechanismech na základě deficitu ve struktuře a fungování mozečku. Tato teorie tvoří přechod mezi rovinou biologicko-medicínskou a kognitivní. Odlišuje symptomy dyslexií od jejich příčin.“²² „Empirické výzkumy potvrzují předpoklady, že postižení mozečku je jednou z hlavních příčin dyslexie. Ukazuje se též, že tato hypotéza nejenže neodporuje existujícím přístupům, ale může být jejich sjednocujícím činitelem (Nicolson, Fawcett, 2001).“²³

K zajímavým výsledkům došli ve svých výzkumech i vědci, kteří zjistili, že příčinou dyslexie může být i zvýšená hladina testosteronu. Ta je podle nich důvodem, proč se SPU

²¹ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 21.

²² ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 24.

²³ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 25.

častěji vyskytují u chlapců než u děvčat. Častější výskyt SPU u chlapců (v naší populaci a v našich podmínkách je mezi dyslektiky 4 – 10 krát více chlapců) je některými odborníky vysvětlován i tím, že mozek muže má oproti ženskému silnější lateralizaci a zrání mozkové tkáně u dívek probíhá rychleji a je u nich dokončeno dříve, než u chlapců. Chlapci splní snadněji úkol vyžadující činnost pouze jedné hemisféry, děvčata oproti chlapcům mají menší problémy se splněním úkolů vyžadujících součinnost obou hemisfér.²⁴ Při nedostatečné spolupráci mozkových hemisfér, která je potřebná ke kvalitnímu zvládnutí čtení a psaní, může vzniknout porucha učení.²⁵ Pro zajímavost uvádíme schéma, jakým způsobem se podílejí mozkové hemisféry na vnímání a dekodování podnětů přicházejících zvenčí. Jeho autorem je Z. Matějček.

„Vývojově starší, pravá hemisféra, pro kterou je charakteristické celostní, globální vnímání a emocionální složka vjemů, nám umožňuje vnímat a dešifrovat:

- přírodní zvuky a hluky;
- izolované hlásky (chovající se vlastně jako zvuky);
- rytmus;
- prostorové vztahy;
- obecné tvary včetně písmen a číslic;
- rozeznává obličej;

Vývojově mladší, levá hemisféra, zvaná řečová, odlišuje:

- řeč, slova, věty, slabiky;
- melodii;
- konfiguraci písmen znamenajících slovo;
- provádí analyticko-syntetizační činnost, podílí se na porozumění řeči a jejích jednotek, dešifruje melodii věty, rozpoznává slova jako celky a jejich význam;“²⁶

²⁴ srov. MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. str. 26.

²⁵ srov. MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. str. 13.

²⁶ MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. str. 12-13.

T. S. Orton (poč. 20. st.) je jedním z odborníků, kteří se ve svých výzkumech zabývali vztahem mezi lateralitou, dominancí a čtením. „Orton předpokládal, že příčinou poruch čtení je nedostatečně vyjádřená dominance jedné mozkové hemisféry nad druhou. Při čtení se utvářejí otisky slov v obou hemisférách. Je-li dominance jedné hemisféry jasně vyjádřená, potlačuje obrazy hemisféry druhé. Není-li tomu tak, obrazy slov se mísí, a protože jedny jsou zrcadlovými odrazy druhých, projevuje se tendence k zrcadlovému čtení a psaní. U špatných čtenářů je častější leváctví, nevyhraněná a zkřížená lateralita. Proto špatní čtenáři nerozlišují zrcadlově stejná písmena b-d, převracejí sled slabik ve slově.“²⁷

1.4.2. Rovina poznávacích procesů

Výzkumy v kognitivní rovině potvrdily u lidí s dyslexií deficity v několika oblastech:

- **fonologický deficit** – vede ke snížené schopnosti fonemického uvědomění, což má za následek obtíže v dekodování a osvojení dovedností potřebných k nácviku čtení;
- **vizuální deficit** – deficit v oblasti očních pohybů, dříve označován jako slovní slepota. Lidé postižení tímto deficitem mají problémy s identifikací hlásek ve slově, mají dojem, že se jim písmena na stránce pohybují. Výzkumy bylo zjištěno, že lidé s dyslexií potřebují pro vnímání dvou po sobě jdoucích podnětů mnohem delší interval. Důvodem je delší přetrvání obrazu zrakového podnětu. Tento obraz se nazývá ikonické přetrvání a je zprostředkován ikonickou pamětí. Lidé s dlouhým ikonickým přetrváním potřebují k získání čirého obrazu písmene při čtení mnohem delší čas, protože při čtení druhého písmene jim dlouho zůstává v paměti obraz písmene prvního, který jim jakoby zaclání písmeno druhé.
- **deficity v oblasti řeči a jazyka** – jedinci s tímto deficitem mají obtíže s vyjadřováním, nižším jazykovým citem, malou slovní zásobou a artikulační neobratností;
- **deficity v procesu automatizace** – projevují se ve chvíli, kdy má žák vyřešit úkol, který předpokládá automatické zvládnutí dílčích kroků. Na splnění úkolu

²⁷ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 143. a srov. POKORNÁ, Věra. *Teorie*

a náprava vývojových poruch učení a chování. str. 75.

musí vynaložit mnohem více úsilí a energie, což vede k větší unavitelnosti a ztrátě pozornosti. „Slovy jednoho rodiče dítěte s dyslexií je život jejich potomka životem jedince v cizí zemi, kde se sice umí chovat adekvátně, ale za cenu ohromného úsilí a koncentrace. Proč tomu tak je? V chování chybí automatizace, která způsobuje, že běžné dovednosti jsou uhlazené, hbitě prováděné, bez zvýšeného úsilí, které vyčerpává.“²⁸

- **deficity v oblasti paměti** – o deficitech v této oblasti je podrobně pojednáno v části 2.1.3.
- **deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů** – výzkumy prokázaly deficity v rychlosti provádění procesů vizuálních, auditivních, motorických a řečových. „Možnou příčinou je postižení magnocelulárního systému ve smyslu redukce buněk v senzorické, parietální a cerebelární oblasti.“²⁹
- **kombinace deficitů** – podle většiny odborníků je příčinou dyslexie kombinace několika deficitů, nejčastěji fonologického uvědomění, řeči, paměti, deficitu v procesu automatizace.

1.4.3. Behaviorální rovina

Výzkumy na rovině behaviorální se zabývají rozborem procesu čtení, rozborem procesu psaní a rozborem chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech. Výzkumy jsou prováděny ve školách nebo na odborných pracovištích. Toto téma souvisí s diagnostikou SPU, jíž je věnována další kapitola.

1.5. Pedagogická diagnostika

1.5.1. Pedagogická diagnostika - obecně

„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.“³⁰

²⁸ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 29.

²⁹ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 31.

³⁰ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 50.

V diagnostickém procesu pozorujeme celý řetězec navzájem se prolínajících faktorů, které působí na vývoj dětí. Existují **tři systémy** a to společnost, rodina a škola, z nichž tyto faktory vycházejí. **Společnost** vytváří vnější podmínky pro život rodin a působí na školský systém. Nemalý vliv na utváření osobnosti jedinců ve společnosti mají i sdělovací prostředky, zájmové organizace a v neposlední řadě i jejich vrstevníci. **Rodina**, jakožto další systém působící na dítě, má vliv zásadní. Zde hodnotíme úroveň rodinné výchovy, vztahy mezi rodiči a dítětem, mezi dítětem a jeho sourozenci, vliv prarodičů a dalších příbuzných. Velmi významnou oblastí, již je třeba u dítěte sledovat, je jeho zdravotní stav. Zaznamenáváme jeho vrozené a zděděné vlastnosti, zdravotní obtíže v minulosti i v současnosti. V souvislosti s působením **školy** posuzujeme vhodnost stávajícího školského systému, učebních plánů, učebních osnov a pomůcek pro výuku žáka, vnímáme klima školy, všímáme si vztahů mezi učiteli navzájem i mezi učiteli a žáky. Je zřejmé, že pro zjištění příčiny nežádoucího chování nebo neprospívání v některé oblasti je nutné vzít v úvahu působení všech těchto faktorů.³¹

Lze konstatovat, že diagnostiku provádí každý, kdo se nad dítětem zamýšlí. Laickou diagnostiku uskutečňují rodiče a vychovatelé bez odborného vzdělání. Ve školách, v pedagogicko-psychologických poradnách, speciálně pedagogických centrech a zdravotnických institucích jsou děti vyšetřovány odborně připravenými specialisty. Z hlediska času, ve kterém diagnostický proces probíhá, rozlišujeme diagnostický proces krátkodobý a diagnostický proces dlouhodobý. Příkladem dlouhodobého diagnostického procesu je diagnostika žáka ve školním prostředí. Jeho výhodou je, že nám dovoluje sledovat žáka v běžných školních situacích, ve chvílích úspěchu i neúspěchu, v situacích, kdy je nebo není motivován atd. Máme také možnost srovnání s ostatními dětmi. Výkon dítěte je zde však ovlivněn některými skutečnostmi (atmosféra ve třídě, osobnost učitele,...), jejichž působení je vyloučeno při diagnostikování na specializovaném pracovišti. Diagnostické závěry zjištěné učitelem ve škole nebo pracovníkem ve specializovaném pracovišti jsou rovnocenné. Diagnostika rodičů v sobě zpravidla nese citový náboj. Rodič však vychovává dítě od narození a lépe než kdokoli jiný zná momenty, které mohly mít na vývoj jeho dítěte vliv. Pro volbu nejlepších výchovných a pedagogických postupů a metod je třeba vzít v úvahu zjištění rodičů, pedagogů i ostatních

³¹ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 19-22.

odborníků. Je rovněž důležité, aby dítě samo přemýšlelo nad příčinami svých problémů a bylo vedeno k odpovědnosti za výsledky své práce.³²

Diagnostická kompetence učitelů základních škol je v současnosti jedním z požadavků kladených na učitele v souvislosti se zkvalitněním jejich práce se žáky. Za tímto účelem lze využít i počítačový program Kantorův notes vytvořený J. Novákem, jenž umožňuje využívat standardizované testy a porovnávat i statisticky zpracovávat učitelovo hodnocení. Učitel se ve škole při diagnostikování zaměřuje na sledování dosažené úrovně žákových vědomostí, dovedností a návyků, zjišťuje i jeho emocionálně-sociální úroveň. Součástí pedagogické diagnostiky je rovněž hodnocení a klasifikace žáků. V případě déle trvajících neúspěchů v některé oblasti je zapotřebí u žáka provést diagnostiku úrovně psychických funkcí, které jsou podmínkou pro osvojování vědomostí. K plánování jednotlivých kroků pro práci s dítětem přistupuje pedagog až po vyhodnocení všech poznatků získaných v rámci procesu diagnostikování, opírá se tedy o sdělení rodičů, doporučení speciálního pedagogického centra a psychologa, diagnózu dětského lékaře a zkušenosti všech institucí, které se podílejí na formování dítěte.

V rámci pedagogické diagnostiky se setkáváme s využitím čtyř **typů diagnostiky**:

- **diagnostika normativní** – slouží ke srovnání výsledku jedince v určité zkoušce s výsledky reprezentativního vzorku populace ve stejné zkoušce za účelem např. posouzení možnosti studia na další škole;
- **diagnostika kritériální** – směřuje ke zjištění dosažené úrovně dítěte v určité oblasti na základě srovnání s objektivně vymezenými úkoly (např. sledujeme, zda zvládá násobilku, osobní hygienu, atd.); příkladem kritériální diagnostiky je klasifikace žáků;
- **individualizovaná diagnostika** – neporovnává dítě s vrstevníky ani s vymezenými úkoly, ale hodnotí ho pouze ve vztahu k němu samotnému, sleduje jeho vývoj a zaznamenává dosaženou úroveň za určitý časový úsek; tento způsob diagnostiky je využíván v hodnocení žáků handicapovaných nebo těch, u nichž došlo ke ztrátě motivace; jeho velkou předností je, že umožňuje zdůraznit pokrok, kterého dítě za určitou dobu dosáhlo, což dítě motivuje k dalšímu úsilí;

³² srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 24.

- **diagnostika diferenciální** – pomáhá k rozlišení obtíží majících stejné projevy, ale různé příčiny (např. zvýšená pohybová aktivita a nekázeň u dětí mohou být zapříčiněny nesprávnou výchovou i ADHD nebo kombinací těchto dvou faktorů – nesprávným vedením dítěte s ADHD);³³

Vedle různých typů diagnostiky můžeme rozlišit i různé přístupy, které umožňují v diagnostickém procesu získat potřebné údaje. Tyto **přístupy** jsou dva, prvním z nich je přístup **edumetrický**, který pracuje s kvantitativní metodou. „Zjišťované údaje mají numerický charakter a jako čísla se vysvětlují a interpretují. Příkladem může být testování, kdy po vyplnění testu jsou získány číselné údaje (některé testy v pedagogicko-psychologických poradnách, vědomostní testy), které vyjadřují úroveň vědomostí.“³⁴ V zahraniční literatuře je dávána přednost přístupu dalšímu, tzv. **kazuistickému**. Ten staví na podrobném hodnocení každého jedince. Je to přístup kvalitativní a klade si za cíl zachytit co nejvíce proměnných majících vliv na vývoj dítěte.³⁵

1.5.2. Pedagogická diagnostika a její metody

Jednou z nejrozšířenějších metod pedagogické diagnostiky je **pozorování**. Může být krátkodobé nebo dlouhodobé, náhodné (příležitostné) nebo systematické. Pro stanovení optimální linie vedení žáka nám poslouží dlouhodobé systematické pozorování. Pozorování se neomezuje pouze na školní třídu, ale všímá si žákova chování všude, kde se nějakým způsobem projevuje. Při pozorování žáka se zaměřujeme na sledování projevů přímo souvisejících s problémem, který se snažíme napravit. Pro systematické pozorování je žádoucí vytvořit si záznamový arch, škálu hodnocení, lze využít i záznamové techniky. Velmi přínosné je požádat o spolupráci rodiče.

V situaci, kdy je zapotřebí zjistit informace o skutečnostech týkajících se konkrétních momentů v životě dítěte, často důvěrných, používáme další diagnostickou metodu a tou je **rozhovor – interview**. Diagnostický rozhovor, při němž si examinátor sám předem stanoví způsob získávání informací, se nazývá rozhovor řízený. Ten může být

³³ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 14-15.

³⁴ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 25.

³⁵ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str.25.

standardizovaný, kdy je předem dáno schéma a otázky, jejichž sled je nutno dodržet. Částečně standardizovaný rozhovor má stanovený cíl i otázky, ale nezáleží již na striktním dodržení pořadí otázek a jejich formulací.³⁶ Při rozhovoru můžeme mít také předem stanovený jeho cíl a dané alternativy odpovědí na kladené otázky. V tom případě se jedná o rozhovor strukturovaný. Nestrukturovaným rozhovorem nazýváme vyprávění rodiče nebo žáka o daném problému. Také vedení nestrukturovaného rozhovoru má svá pravidla, která je třeba dodržet, aby mluvčí neztratil důvěru.³⁷

K získávání informací z uplynulého života dítěte, které mohou pomoci v pátrání po příčinách jeho současného stavu, využíváme osobní, rodinnou a školní anamnézu. V **osobní anamnéze** jsou zaznamenány údaje týkající se prenatálního, perinatálního a předškolního vývoje dítěte. **Rodinná anamnéza** nás informuje o způsobu výchovy v rodině, o vlivu dalších členů nejbližší i širší rodiny na dítě. **Školní anamnéza** je cenným podkladem pro řešení školních problémů. Dává nám odpovědi na otázky týkající se prvních zkušeností dítěte se základní školou, vztahu k učitelům, zapojení se do kolektivu třídy, spolupráce školy s rodiči, apod.

Pro pomoc při řešení problému, který se týká širšího okruhu žáků, využíváme **dotazníky**. V nich máme možnost získat potřebné informace od mnoha lidí najednou a v krátkém čase. Také sestavování dotazníků musí respektovat určitá pravidla, jako například stručné a jasné formulace otázek nebo časová nenáročnost vyplnění dotazníku.

V pedagogice a především v psychologii je využívána diagnostická metoda zaměřená na zjištění dosažené úrovně žáka v určité oblasti. Jsou jí **testy**. Psychologové užívají testů standardizovaných, jejich tvorba, zadávání a vyhodnocování podléhá přísným pravidlům. Psychologické testy nejsou nástrojem pedagogické diagnostiky.³⁸ Testy používané ve školním prostředí jsou testy didaktické a slouží ke zjišťování výsledků výuky jednotlivých žáků, ale i k porovnávání výkonů žáků v ročníku. Validita a reliabilita (spolehlivost) jsou vlastnosti, které by měl dobrý didaktický test mít. Od didaktických testů je třeba odlišit nejčastěji používanou formu ověřování vědomostí žáků - **ústní a písemné zkoušení**.

³⁶ srov. PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. str. 30.

³⁷ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 31.

³⁸ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 36.

V rámci pedagogické diagnostiky nelze opomíjet další metody, jimiž jsou **analýza výsledků činnosti** a **analýza úkolů**. Učitel analyzuje práce již hotové a to ve všech školních předmětech, nezaměřuje se pouze na naukové předměty. U každého žáka lze najít obor, ve kterém je šikovný a tohoto momentu lze využít k motivaci pro práci a k posílení sebevědomí. Jednou z podmínek individuálního přístupu k žákům je schopnost učitele provádět analýzu úkolů, což znamená dokázat rozložit složitější úkol na dílčí, lépe zvládnutelné kroky.

Důležitou součástí pedagogické diagnostiky je **práce s chybou**. Příčiny chybování žáka můžeme hledat v něm samotném, v jeho rodině, ale i v učiteli. Každý z nás se dopouští chyb, ale: „Jejich včasné odhalení a hledání cest, jak chybám zamezit, je cestou k pedagogickému mistrovství.“³⁹

Materiály, jejichž součástí jsou doklady o všech institucích, které se podílejí na vedení žáka, dále plány a hodnocení žáka, jsou součástí **pedagogické dokumentace**. Pro sledování vývoje lze též vytvořit **portfolio**, což je soubor prací žáka nashromážděný a uspořádaný za určitou dobu výuky. Umožňuje nám uvědomit si, v čem za tuto dobu dosáhl pokroku. Požadavky na vytvoření skórovaného portfolia nalezneme ve Standardech pro pedagogické a psychologické testování.

Na závěr obecného pojednání o pedagogické diagnostice je třeba si uvědomit, že by učitel měl při výběru diagnostických metod zvažovat jejich vhodnost pro zjištění toho, co chce zjistit. Jako příklad špatného výběru diagnostické metody lze uvést psaní dlouhých diktátů u žáků s dysgrafií.⁴⁰ Podrobnější pojednání na toto téma je součástí praktické části.

1.5.3. Diagnostika SPU

Jak již bylo uvedeno, SPU jsou v souvislosti se vzděláváním dětí závažným problémem, protože: „Čtení a psaní jsou vedle mluvené řeči hlavními informačními kanály ve školním vyučování i v denním životě.“⁴¹ Je velmi obtížné stanovit jasná kritéria pro diagnostiku SPU.⁴² Postupný vývoj však nutnost stanovení těchto kritérií potvrdil.

³⁹ ZELINKOVÁ, *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 44.

⁴⁰ srov. str. 67.

⁴¹ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Str. 18.

⁴² srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 51.

Přidělení diagnózy SPU ovlivňuje vzdělávání žáka na základní škole a vyplývají z něho i další opatření týkající se přijímacích zkoušek na střední školu a maturitní zkoušky. Problematika stanovení jasných kritérií pro diagnostiku SPU zaměstnává odborníky v této oblasti nejenom u nás. Základem pro odlišení jedinců s SPU od jedinců s obtížemi v učení je definice SPU. „Vycházíme-li z definic SPU, potom poruchy učení nejsou: obtíže, které jsou projevem celkové nezralosti, obtíže, které jsou odrazem nepodnětného rodinného prostředí či jiného sociokulturního prostředí. Nesprávné výukové vedení může rovněž vyústit v obraz poruchy. Poruchou též není prosté snížení matematických schopností, schopností učit se číst a psát.“⁴³

S podezřením na výskyt SPU u dítěte se zpravidla setkáme až po jeho nástupu do školy. Většina učitelů je s projevy SPU obeznámena a dokáže včas na problém upozornit. Již v první třídě základní školy lze rozpoznat projevy, které u dítěte signalizují výskyt SPU.⁴⁴ Diagnostikování SPU jsou u nás v současné době oprávněny pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Tyto instituce navzájem spolupracují a berou v úvahu i závěry vyšetření odborných lékařů a sdělení obsažená ve zprávě školy, již dítě navštěvuje. Zpráva z vyšetření psychologa a pracovníka SPC je podkladem pro stanovení konkrétních kroků při reedukaci a pro celkové zkvalitnění práce s dítětem. Při diagnostickém procesu na odborném pracovišti mají velký význam zjištění obsažená v anamnéze žáka – rodinné a osobní. Dále je sledováno jeho chování při plnění úkolů a způsob, jakým je řeší. Diagnóza SPU je stanovena na základě syntézy poznatků zjištěných různými vyšetřeními - provádí se vyšetření čtení, psaní a matematických schopností, je zjišťována úroveň sluchového a zrakového vnímání a pravolevé a prostorové orientace. Jiná vyšetření jsou zaměřena na výslovnost, slovní zásobu, vyjadřovací schopnosti a další charakteristiky spojené s mluvenou řečí. Pozornost je věnována též motorice a rovnováze. Pro diagnostiku SPU je podle některých odborníků zapotřebí stanovit inteligenční kvocient (IQ) pro určení mentální úrovně dítěte. Za hranici pro určení podprůměru a mentální retardace je uváděno IQ 70.⁴⁵ („Průměrná úroveň mentálních výkonů odpovídá 90-110 bodům.“⁴⁶) Smyslem stanovení IQ u dětí se SPU je

⁴³ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str.52.

⁴⁴srov. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. str. 125.

⁴⁵ srov. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 66.

⁴⁶ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 200.

snaha porozumět jejich možnostem a schopnostem k učení, aby nedocházelo k přetěžování žáků nebo naopak ke stanovení příliš nízkých cílů.

Jedním z kritérií pro stanovení diagnózy dyslexie je tzv. diskrepanční kritérium, které vystihuje rozdíl mezi úrovní rozumových schopností (IQ – inteligenční kvocient) a úrovní čtení (ČQ – čtenářský kvocient). V české poradenské praxi je diskrepanční kritérium stále využíváno. Podle O. Zelinkové: „O dítěti se specifickou poruchou učení, např. s dyslexií, hovoříme při průměrné a lepší inteligenci.“⁴⁷ „Úroveň mentálních schopností dyslektiků musí být podle této autorky vyšší nebo odpovídat hodnotě 90 IQ. Čtecí kvocient, který vyjadřuje rychlost čtení, musí být pak nižší než 90 bodů a rozdíl mezi IQ a ČQ minimálně 20 bodů.“⁴⁸

Názory odborníků na stanovení diagnózy dyslexie podle tohoto kritéria jsou různé. U nás publikovali svoje poznatky a výhrady k němu Z. Matějček (1996) a V. Pokorná (2001). Zdeněk Matějček uvádí, že: „...teoreticky vzato, může být dyslexií postiženo každé dítě, které úrovní svých intelektových schopností je schopno školního vzdělávání. To se týká dětí mentálně retardovaných, dětí zanedbaných, dětí trpících kulturní deprivací, stejně jako dětí s vadami zraku, sluchu či hybnosti, pokud tyto poruchy jsou takového rázu a stupně, že čtení neznemožňují. (Matějček, 1993, s. 22)“⁴⁹ Věra Pokorná s odvoláním se na výzkumy v zahraničí i na zkušenosti ze své praxe konstatuje: „Tak se stále opakovaně přesvědčujeme, že k posuzování inteligence jako diagnostické podmínky pro určení specifických poruch učení nemáme oprávnění. Můžeme jen říci, že specifické poruchy učení jsou podmíněny mimointelektovými příčinami.“⁵⁰ Ze své praxe dokládá i příklady, které dokazují, že nezávisí na inteligenci, zda je dítě schopno naučit se číst (např. děti s výrazným mentálním postižením a s IQ 56 se naučily číst plynule).⁵¹ Podobný poznatek vyplývá i z příkladů praxe zahraničních specialistů, jejichž zkušenosti jsou v knize Věry Pokorné citovány: „Musíme upozornit i na sdělení A. Retta, který si po desetileté zkušenosti s výukou mentálně postižených klade otázku, zda je i u těchto dětí možné

⁴⁷ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 66.

⁴⁸ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 66.

⁴⁹ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 67.

⁵⁰ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 65.

⁵¹ srov. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 65.

diagnostikovat dyslektické obtíže. Jak jinak si vysvětlit, že se jedno dítě naučí rozlišovat písmena, ale není schopno je skládat do slov, zatímco jiné se stejnou úrovní inteligence toho schopno je? Nebo naopak jak si vysvětlit skutečnost, že pokud se s takovým dítětem pracuje pomocí zjednodušených cvičných metod, které se používají v dyslektických třídách, jeho čtení se výrazně zlepší, protože i u dětí mentálně retardovaných se při výuce čtení objevují klasické znaky inverze a reverze i neschopnost sluchové analýzy a syntézy hlásek a slov? (Rett, 1979, s. 84n.) Pollock a Wallerová v práci určené anglickým učitelům opakovaně připomínají, že „potíže ve čtení, pravopise a psaní nemají co dělat s inteligencí. Takové obtíže mohou být zjištěny u osob jakéhokoli IQ, od nízkého do vysokého“. (Pollock a Waller, 1994, s. 6, podrobněji s. 11n.)⁵²

Problém stanovení dyslexie na základě rozdílu mezi IQ a ČQ může nastat u lidí s hraničním intelektem, u nichž nebude SPU diagnostikována, a nebude jim tedy poskytováno odpovídající speciální vedení.⁵³ Je proto zapotřebí, aby každé dítě bylo posuzováno individuálně, v průběhu celého jeho vývoje. „...diagnostika specifických poruch učení se musí ubírat nejen kvantitativní cestou, ale především cestou kvalitativní analýzy. Vyvstává tu opět otázka po oprávněnosti posuzovat dyslexii podle poměru hodnoty čtecího a intelektového kvocientu.“⁵⁴ „...vyšetřovací metody jsou pouze nástroje, které se musíme naučit používat a naše odborná odpovědnost spočívá v interpretaci naměřených výsledků“⁵⁵

Jak již bylo uvedeno v oddílu 1.3., Olga Zelinková v knize *Poruchy učení* píše, že u dítěte, majícího závažné problémy se čtením a jehož rozumové schopnosti se pohybují v hraničním pásmu LMR (lehké mentální retardace), nehovoříme v souladu s definicí SPU o kombinované vadě (mentální retardace + dyslexie), ale o příznacích dyslexie.⁵⁶

⁵² POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 65.

⁵³ srov. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 66.

⁵⁴ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 201.

a srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 101.

⁵⁵ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 201.

a srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 54-56.

⁵⁶ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 54. a srov. SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení)*. str. 29. a srov. SLOWÍK, Josef. *Speciální*

V souvislosti s diagnostikou SPU je nutno zmínit, že SPU lze diagnostikovat nejenom u dětí, ale i u dospívajících a dospělých. V současné době jsou u nás ověřovány a standardizovány testy za tímto účelem vytvořené Pavlou Cimlerovou a Danielou Pokornou. Jsou zaměřeny na sledování úrovně těchto dovedností: psaní podle diktátu, sluchovou a zrakovou percepci, koncentraci pozornosti, rozumové schopnosti a čtení smysluplného a nesmyslného textu.⁵⁷

Pro doplnění teorie o diagnostice SPU uvádíme některé její konkrétní příklady.

1. Hodnocení úrovně čtení:

Proces, při kterém se má dítě naučit číst, je dlouhodobý a není omezený pouze na počáteční ročníky školní docházky. Zpočátku je cílem naučit dítě číst správně a s porozuměním. Dalším krokem je naučit ho pracovat s textem a získat z přečteného potřebné informace, později učíme děti vnímat text jako něco, co může obohatit jejich život i po estetické stránce. Vývoj čtecích schopností lze rozdělit do několika etap. Z tohoto pohledu rozlišujeme přípravné období, období vlastního nácviku čtení a etapu pokročilého čtení. V **přípravném období** si všímáme, na jaké úrovni rozvoje se nacházejí psychické funkce dítěte potřebné ke zvládnutí čtení. Sledujeme rozvoj zrakové a sluchové percepce (vnímání) a komunikačních dovedností, diagnostikujeme úroveň vývoje pravolevé a prostorové orientace, školní zralost a školní připravenost. V **období vlastního nácviku čtení** se zaměřujeme na posouzení toho, zda dítě dokáže zvládnout tyto úkoly: spojení hláska-písmeno, čtení slabik, čtení slov různého hláskového složení, čtení vět a porozumění čtenému textu na nejnižší úrovni. V **etapě čtení pokročilého** zjišťujeme, jestli u dítěte došlo k automatizaci čtení (na základě posouzení rychlosti čtení) a jestli dokáže reprodukovat text. V této fázi lze s dítětem procvičovat čtení zaměřené na získávání informací a vést ho ke čtení aktivnímu, při němž se dokáže vžít do příběhu a podle své fantazie jej doplňovat a přetvářet. Při diagnostice čtení postupujeme od etap nejnižších k etapám nejvyšším s cílem zjistit aktuální úroveň dítěte v této dovednosti a to bez ohledu na jeho věk.⁵⁸ V každém období hodnotíme rychlost a techniku čtení, porozumění čtenému

pedagogika. str. 124.

⁵⁷ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 70.

⁵⁸ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*.

str. 131-134.

textu a chyby, kterých se dítě dopouští. Sledujeme také, jak se při čtení chová. Pozastavme se nyní u diagnostiky jednotlivých čtenářských dovedností:

- **Vyšetření rychlosti čtení**

Na odborných pracovištích jsou k posouzení rychlosti používány standardizované testy vytvořené Z. Matějčkem a kol. Podle stanovených norem je zjišťována úroveň čtení dítěte vzhledem k úrovni vyžadované v určitém postupném ročníku školní docházky. Průměrná rychlost čtení očekávaná od dětí v tomto postupném ročníku je ohodnocena 100 bodů. Míru odlišné úrovně čtení, podprůměrné nebo nadprůměrné, vyjádří výše čtecího kvocientu. Čtenářský kvocient stanovujeme na základě sledování výkonu dítěte ve čtení po dobu tří minut. Po první minutě čtení zaznamenáme počet správně přečtených slov a sledujeme, jestli stejný výkon dítě podá i v následujících dvou minutách. Ten v každé minutě zaznamenáme. Pokles výkonu ve druhé a třetí minutě svědčí o tom, že se dítě čtením snadno unaví z důvodu vynaloženého úsilí. Větší chybovost v první minutě je pravděpodobně následkem stresu ve snaze dítěte podat co nejlepší výkon. Je proto velmi důležitý citlivý přístup ze strany zkoušejícího, aby se přičinil o vyloučení rušivých podnětů. Pro diagnostikování dyslexie je zjištěný čtecí kvocient porovnáván s výsledky dalších zkoušek.

Pro posouzení úrovně čtenářů ve třídě postačí, když si učitel všimá rychlosti čtení dítěte v porovnání s ostatními žáky podle následující stupnice: „Dítě čte: a) velmi rychle, b) rychle, c) průměrně, d) velmi pomalu.“⁵⁹

- **Správnost čtení**

Podle Z. Matějčka je ukazatelem pro rozpoznání defektního čtení chybovost 10% a více. Chyby, vznikající z únavy nebo z nedostatečného soustředění, jsou sice náhodné, ale pokud je text pro dítě velmi náročný, může si v důsledku časté chybovosti fixovat špatnou techniku čtení. Není proto vhodné dávat mu čist příliš těžké a dlouhé texty. Děti s dyslexií se dopouštějí chyb, které se u nich vyskytují opakovaně. Podle nich můžeme rozpoznat, jakým směrem máme zaměřit pozornost při nápravě poruchy.

Některým dětem se velmi dlouho nedaří spojovat hlásky do slabik, přestože písmena dokáží bezpečně poznat a pojmenovat. Zde se jedná o nedostatečně rozvinutou sluchovou syntézu řeči.

⁵⁹ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 136.

Časté zaměňování čtených písmen může být způsobeno nedostatečnou zrakovou percepcí tvarů nebo nerozvinutou funkcí intermodálního kódování. Všimáme si, jaká písmena dítě zaměňuje, zda jde o písmena tvarově podobná (b-d-p-q, a-e, m-n) nebo nepodobná, či dvojice písmen. Může se stát, že zaměňuje slabiky nebo slova podobná stavbou (lep-pel). Příčinou vynechávání písmen, slabik, komolení slov a záměny slov zvukově podobných (t-d, p-d) může být málo rozvinutá sluchová percepce. Problémy mohou být i se sledováním uspořádání písmen ve slově a dodržení směru čtení zleva doprava v důsledku nesprávných očních pohybů.

Pro odhalení příčiny chybování nám může být nápomocná lokalizace chyb. Právě špatné oční pohyby jsou nejčastější příčinou chyb na začátku slov. Nepřesné vnímání grafické stránky textu při porozumění jeho obsahu je prozrazováno tím, že dítě často doplňuje konec slov slovem významově blízkým. Při nápravě se proto zaměřujeme na zlepšení techniky čtení. Jestliže doplňuje dítě do textu slovo významově vzdálené, pravděpodobně jde o konfabulaci, kdy si vymýšlí bez souvislosti s obsahem čteného. Nerozumí tomu, co čte, je proto nasnadě vrátit se ve čtení k jednodušším textům nebo jednotlivým slovům. Stejně tak v případě, kdy dítě říká zcela nesmyslná slova, nechápe totiž obsah a nezvládá ani techniku.⁶⁰

- **Technika čtení**

„Technika čtení je způsob, jakým dítě zvládá text.“⁶¹ Její kvalita se zhoršuje v závislosti na náročnosti textu. Při diagnostice techniky čtení sledujeme, čte-li dítě po písmenech, po slabikách, zda slabiky odděluje nebo čte po slabikách plynule, jestli čte plynule celá snadná slova (obtížná slova slabikuje), později slova obtížnější, zda je schopno číst plynule smysluplný text. Další diagnostickou metodou při zjišťování techniky čtení je čtení bezesmyslných slov a vět. Tato metoda nám ozřejmí, jak má dítě zvládnutý nácvik spojení hláska-písmeno a techniku čtení slov a vět. Na chyby v očních pohybech nás může upozornit porovnání způsobu čtení v řádcích a ve sloupcích. Pro nácvik čtení v řádcích je vhodné použít záložku.

Nesprávným způsobem čtení při používání metody analyticko-syntetické je dvojí čtení. Dítě si potichu říká slovo po hláskách a potom je vysloví celé nahlas. „Tento způsob

⁶⁰ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 137.

⁶¹ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 137.

čtení je v rozporu s plynulým čtením, správně vedenými očními pohyby a brzdí proces osvojování plynulého čtení. Je však běžným způsobem čtení slov při postupu metodou genetickou.“⁶²

- **Porozumění čtenému textu**

Pro hodnocení porozumění čtenému textu lze využít následující stupnice:

„Dítě: vypráví samostatně s detaily; vypráví stručně; vypráví s občasnou pomocí; potřebuje návodné otázky; odpovídá jednoslovně, jeho odpovědi jsou kusé; konfabuluje (vymýšlí si), chybí mu porozumění.“⁶³ V případě, že dítě čte rychle a není schopno převyprávět obsah, může být problém buď v tom, že technika čtení mu odebírá příliš mnoho pozornosti a ono již není schopno vnímat, co čte, nebo nerozumí obsahu slov. Pro nápravu se v prvním případě zaměříme na techniku čtení, ve druhém případě na rozvoj řeči.

- **Chování dítěte při čtení**

Při tomto pozorování si všímáme, zda je dítě při čtení v klidu nebo jestli mimoděk pohybuje končetinami, vzdychá nebo se snaží nějakým způsobem odvést pozornost od svého výkonu. Celková uvolněnost nebo naopak tenze, která se projevuje např. držením těla a nepravidelným dýcháním při čtení, nám vypovídá o tom, jak je pro něj tato činnost náročná.

2.Hodnocení písemného projevu

V procesu psaní se setkávají dvě oblasti a to **grafomotorika a mentální funkce**. Pro zvládnutí psaní je třeba, aby došlo k jejich správné součinnosti. Vývoj grafomotoriky i mentálních funkcí člověka probíhá od předškolního věku a různým způsobem je každý z nás uplatňuje po celý život. Při hodnocení **grafomotoriky** a písemného projevu u dítěte školního věku sledujeme, jestli při psaní správně sedí a zda výška psací plochy a židle odpovídá výšce jeho postavy. „Při správném sezení má dítě opřené obě nohy o zem, předloktí leží na lavici a od ramenního kloubu vychází plynulý pohyb.“⁶⁴ Další oblastí, které si všímáme, je správné držení psacího náčiní. „Při správném úchopu pomáhá prostředník pohybu nahoru, ukazováček dolů a palec uzavírá držení psacího náčiní ze

⁶² ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 137.

⁶³ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 138.

⁶⁴ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 56.

všech stran a podporuje pohyb kupředu.“⁶⁵ K tomu, aby dítě zvládlo psát plynule a přiměřeně rychle, je třeba, aby mělo uvolněnou ruku v ramenním a loketním kloubu a v zápěstí. V opačném případě ruka „leží na podložce, a dítě píše jedním tahem pouze krátké úseky (písmeno, slabika). Poté se zastaví, posune ruku a píše další písmeno nebo skupinu písmen.“⁶⁶

Pod pojem **psychické funkce** řadíme vnímání, představy, fantazii, myšlení, řeč, paměť a pozornost. (Již v předškolním věku a především v prvním ročníku školní docházky má na nácvik psaní vliv rozvoj grafomotoriky, sluchového a zrakového vnímání, pravolevé a prostorové orientace.) Analýza chyb písemného projevu nám má objasnit, které z těchto psychických funkcí nejsou dostatečně rozvinuty a je-li zapotřebí věnovat více pozornosti jejich nápravě. Popíšme si nyní některé konkrétní chyby psaného projevu a s nimi spojenou diagnostiku.

Dítě není schopno vyhláskovat slova, slova komolí, přehazuje písmena, vynechává písmena, nedodrжуje diakritická znaménka, nerozlišuje dy, ty, ny od di, ti, ni, zaměňuje písmena zvukově si podobná – tyto chyby nám napovídají že má dítě pravděpodobně nedostatečně rozvinuté **sluchové vnímání**. Obtíže spojené s rozvojem sluchové percepce se mohou projevit **ve třech oblastech – ve sluchové analýze a syntéze řeči, v délce samohlásek a ve sluchovém rozlišování měkkých a tvrdých slabik po souhláskách d, t, n**. Jednotlivé oblasti sluchového vnímání nám napomohou vyšetřit následující úkoly:

- Úkoly pro vyšetření **sluchové analýzy řeči** – dítěti zřetelně předříkáváme slova a požádáme ho, aby nám řekl, z jakých písmen se jednotlivá slova skládají. Obtížnost slov se stupňuje a my si zaznamenáme stupeň, od kterého dítě začalo mít s hláskováním problémy. Příklady slov: 1. tu, me, lo _____ ; 2. syn, bos, lem _____ ; 3. dále, zima _____ ; 4. kašel, válec _____ ; 5. pomalu _____ ; 6. lyžovat _____ ; 7. hra, kra _____ ; 8. drak _____ ; 9. blána _____ ; 10. cukr _____ ; 11. lepidlo _____ ; 12. rozsudek _____ ;⁶⁷
- Úkoly pro vyšetření **sluchové syntézy řeči** – dítěti zřetelně, ale přirozeně, rychlostí jednu hlásku za sekundu, hláskujeme slova a požádáme ho, aby

⁶⁵ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 56.

⁶⁶ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 56.

⁶⁷ srov. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 215.

z jednotlivých hlásek poskládalo slova. Opět si zapíšeme slova, s jejichž syntézou mělo dítě potíže. Příklady slov: 1. p-o, n-a, k-u _____ ; 2. m-y-s, v-e-s, d-ů-m _____ ; 3. p-u-s-a, h-o-ř-í _____ ; 4. n-á-p-o-j, j-a-z-y-k _____ ; 5. t-o-p-i-v-o _____ ; 6. č-a-s-o-p-i-s _____ ; 7. d-n-o, z-l-o _____ ; 8. p-l-e-s _____ ; 9. b-r-a-d-a _____ ; 10. v-o-s-k _____ ; 11. n-á-s-a-d-k-a _____ ; 12. p-o-d-p-a-t-e-k _____,⁶⁸

- **Vyšetření sluchové diferenciaci délky samohlásek**

Je zajímavé, že nejistota v rozlišování délky samohlásky způsobená nedostatečně rozvinutou sluchovou diskriminací řeči se může přenést na psaní všech diakritických znamének, stejně jako problémy ve sluchovém rozlišování tvrdých a měkkých slabik po d, t, n se mohou přenést na všechna pravidla určující správnost psaní i, y. Je proto důležité, aby učitel dokázal analyzovat chyby, jichž se dítě dopouští dříve, než se na specifické nedostatky navrší další výukové problémy. Samotné vyšetření provádíme tak, že dítě zapisuje slova, která mu zřetelně, bez zdůraznění délky samohlásky, diktujeme. Obtížnost slov je odstupňovaná podle postupného ročníku školní docházky. Pro děti dokončující první třídu a žáky druhé třídy jsou určena slova: máma, nese, padá, peří, kací, měsíc, koláč, šátek. Žáci třetích a vyšších tříd zapisují slova: střední, lžička, míček, zápas, klíč, včelín, déšť, přítel, mlynář, štěně, králík, příliv, přirovnání, půlměsíc, zřícenina. Svoje pozorování si zaznamenáme a chyby, jichž se dítě dopustilo, analyzujeme.

- **Diagnostika sluchového rozlišování di, ti, ni a dy, ty, ny**

Dítě, kterému předřikáváme slova, nám má odpovědět, jaké i, y se v nich píše. Je třeba, aby sedělo naproti nám, k lepšímu soustředění mu může pomoci, když si zavře oči. Slova, v nichž chybovalo, si zaznamenáváme pro nezbytnou analýzu. Při ní si všímáme umístění (na začátku, na konci, uprostřed slova) tvrdé a měkké slabiky v chybně zodpovězených slovech. Přesné diagnostikování je důležité pro nápravu poruchy. Slova při tomto vyšetření používaná: divadlo, dynamo, divák, dítě, díra, dýmka; dudy, schody, hadi, tady, drozdi, medvědi; když, brzdit, vodit, soudit,

⁶⁸ srov. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 215-216.

lodyha; tiše, tykev, týden, týdně, tiskař; ploty, cesty, prsty, kosti, čerti; letiště, notýsek, vtip, květina; nit, nikde, nylon, nic, nýbrž, nýt; kašny, stany, všichni, plány, loni; světnice, kniha, čenich, hroznýš; přetížení, divadelní, strastiplný, křtiny.⁶⁹

Dalšími chybami, s nimiž se setkáváme v písemném projevu dětí se SPU, je záměna tvarově podobných písmen a záměna podobných dvojhlásek. Dítě má pravděpodobně problémy se **zrakovým rozlišováním tvarů**. V pedagogicko-psychologických poradnách jsou za účelem vyšetření tohoto nedostatku k dispozici některé standardizované testy. V mladším školním věku i ve věku předškolním je používána Edfeldtova. Reverzní zkouška nebo Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové. Pro diagnostiku ve školním prostředí lze využít materiály volně přístupné, umožňující nám rozpoznat úroveň zrakového rozlišování pozadí a figury, zrakového rozlišování inverzních obrazců, zrakového vnímání geometrických tvarů a krátkodobou paměť. Ukázka těchto diagnostických materiálů je součástí přílohy práce.⁷⁰

V situaci, kdy dítěti dělá problémy aplikovat v písemném projevu naučená gramatická pravidla, můžeme často hovořit o **poruše automatizace**. Tato porucha se projeví tehdy, když je zapotřebí v jednom pravopisném cvičení využít znalosti více gramatických pravidel. Izolovaně je dítě dokáže používat bez velkého chybování, ale kombinace různých pravopisných jevů je úkol nad jeho síly.

3. Vyšetření úrovně matematických schopností

Úroveň matematických schopností je ovlivněna rozvojem psychických funkcí, které souvisejí i s dovedností číst a psát. Jedná se o tyto funkce: motorika, zraková percepce, pravolevá a prostorová orientace, sluchová percepce, vnímání tělesného schématu, mluvená řeč, paměť, myšlení a rozumové schopnosti. Diagnostikou zrakové a sluchové percepce jsme se již zabývali. **Rozvoj myšlení** je možno rozdělit podle J. Piageta (1970) na čtyři období. V prvním období – do 18 měsíců života dítěte – ještě nemá jedinec své vlastní myšlenkové procesy oddělené od pohybové činnosti a vnímání. Je označováno jako období senzomotorické inteligence. V období od 2 do 7 let života dítěte ještě nechápe myšlenkové operace, hovoříme o předoperačním období. Období konkrétních

⁶⁹ srov. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 216.

⁷⁰ viz příloha č. 1 a srov. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 219.

myšlenkových operací – ve věku 7-11/12 let - dítě je již schopno abstrakce, dokáže respektovat zákony logiky, třídit předměty podle více různých hledisek. Období formálních operací je období od 12 let do konce adolescence. „Dospívající již získává schopnost myslet logicky v abstraktních pojmech, zabývá se abstrakcí, budoucností, ideologickými problémy, je schopen uvažovat systematicky, kombinovat a integrovat myšlenky.“⁷¹ Je zřejmé, že stejně staří žáci mohou dosahovat různé úrovně rozumových schopností. Učitelé by si toho měli být vědomi, měli by být schopni odpovídajícím způsobem reagovat na zaostávání dítěte v této oblasti, poskytovat mu oporu v názoru a využívat při výuce zapojení více smyslů.

Další psychickou funkcí, která má vliv na osvojování matematických dovedností, je **vnímání tělesného schématu**. Pod pojmem tělesné schéma chápeme „integraci fyziologické úrovně realizace pohybu se subjektivní emocionálně-kognitivní zkušeností.“⁷² Jeho úroveň souvisí s rozvojem motorické dovednosti, má tedy vliv na výkony v geometrii, ale i na proces automatizace. Širší pojednání na toto téma (i pojednání o diagnostice motorických schopností) není nutno uvádět, je však důležité si uvědomit, že na vývoj psychiky dítěte mají vhodné pohybové aktivity velmi dobrý vliv a neopomíjet je zařazovat i do vyučování.

Řeč, jakožto další prostředek potřebný k dosažení dobrých výsledků v matematice, je potřebná zejména pro pochopení pokynů ke splnění úkolů a pro schopnost řešit slovní úlohy, které jsou vlastně matematizací situací z běžného života. Diagnostika řeči může napomoci k pochopení obtíží dítěte a k citlivějšímu přístupu k jeho osobě. V řeči mluvené hodnotíme porozumění řeči, artikulaci, slovní zásobu, gramatické kategorie, mluvní pohotovost, vybavování slov, tempo řeči, plynulost. Pro školní diagnostiku jsou vhodná cvičení: vykonávání instrukcí (podej mi sešit), pojmenovávání předmětů, pochopení psaných zadání a návodů, plnění pokynů souvisejících s pravolevou a prostorovou orientací, odpovědi na otázky, vysvětlování pojmů. Diagnostikovat slovní zásobu žáků lze pomocí těchto instrukcí: „říkej co nejvíce předmětů, které jsou v kuchyni, ve třídě; říkej předměty, které začínají na...(danou hlásku, slabiku); hledej protiklady: malý-velký, vysoký-nízký; tvoř zdobněliny: dům-domek-domeček; vyhledávej co nejvíce slov s předponou „vy“-; tvoř z podstatných jmen slovesa: skok-skákat, z přídavných jmen

⁷¹ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 97.

⁷² ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 62.

příslowce apod.“⁷³ Mluvní pohotovost a vybavování slov (verbální fluence) můžeme vyšetřit pomocí těchto cvičení: „říkej jakékoli slovo, které tě napadne: stůl - ... (židle, talíř, hrníček); jmenuj charakteristické vlastnosti předmětů: pes - ... (velký, malý, dlouhosrstý); tvoř rychle holou větu: Myš ... (utíká, zalezla do díry); vyprávěj pět minut na dané téma.“⁷⁴

K diagnostice dyskalkulie na úrovni školy je možné využít soubor úkolů vytvořený v Pedagogicko-psychologické poradně hl. m. Prahy. Tento soubor je vhodný i k přípravě IVP a reedukačních lekcí. Při podezření na dyskalkulii u žáka hledáme odpověď na otázku, které úkoly ještě zvládá a jestli nesehává spíše v jednodušších úkolech, než v úkolech právě ve škole probíraných, jejichž řešení se dá naučit zpaměti. Nyní předkládáme zmíněný soubor úkolů.

„ a) Předčíselné představy:

1. princip klasifikace (kategorizace, třídění) – třídění prvků podle tvaru, barvy, velikosti;
2. princip seriace – uspořádání deseti proužků podle velikosti;
3. princip konzervace – porovnávání množin lišících se prostorovým uspořádáním prvků – určování, je-li na dvou kartičkách stejný, nebo různý počet prvků.

b) Číselné představy:

4. určování – stejně, méně, nebo více prvků;
5. řazení karet s čísly (podle velikosti do 20);
6. chápání smyslu číslovek, např.: číslo 7 – *ukaz, kolik je to prstů; řekni číslo do 10 a ukaz je na prstech;*
7. rozklady čísel.

c) Struktura čísla, poziční hodnota číslic v čísle:

8. *čti čísla 9, 5, 3, 8, 6, 1 (dítě čte čísla v řádcích i sloupcích);*

⁷³ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 60.

⁷⁴ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 60.

9. přečti a napiš čísla 17, 41, 71, 17 (podle věku dětí se stupňuje obtížnost, např. 308, 1505, 34 007);
10. psaní čísel podle diktátu (čísla volíme podle věku dětí): 17, 91, 308, 615, 6015, 500 012, 12 050;
11. určování počtu jednotek, desítek v čísle;
12. orientace na číselné ose.

d) Matematické operace:

13. doplňování operačních znaků: $10 - 2 = 8$; $12 - 3 = 4$; $3 - 4 = 7$; $2 - 5 = 10$;
14. chápání smyslu operací: $16 + ? = 18$; $20 - ? = 15$; $12 : ? = 6$; $3 \times ? = 9$;
15. sčítání a odčítání čísel s přechodem i bez přechodu přes desítku (z paměti);
16. sériové operace: $20 - 7 - 5 =$; $5 + 9 - 7 =$; $100 - 13 - 13 =$ atd.;
17. písemné sčítání, odčítání, násobení a dělení čísel.

e) Slovní matematické operace:

18. řešení slovních úloh, které odrážejí problém vyplývající z přirozené životní situace; úkoly předřikává examinator, dítě je opakuje a řeší (*podle věku dítěte, např.: Petr má 3 Kč, Ivan 5 Kč. Kolik mají dohromady? O kolik má Ivan více?*);
19. řešení obdobných úkolů jako v předcházejícím bodě, dítě čte zadání samo.

f) Pokračování číselných řad:

20. 2, 4, 6, ...; 1, 4, 7, 10, 13, ...; 0, 1, 5, 6, 30, 31, 155, ...

g) Paměť:

21. sluchová paměť pro čísla – examinator předřikává řady čísel, dítě je opakuje;
22. zraková paměť pro čísla – examinator ukazuje řady tří a více čísel, dítě je po krátkou dobu sleduje a z paměti opakuje.

h) Orientace v čase – hodiny, dny v týdnu, měsíce, roční období.“⁷⁵

Bylo již zmíněno, že odborná diagnostika SPU je věcí speciálně-pedagogických center a psychologických poraden, podezření na výskyt SPU u žáka však zpravidla přijde od učitele, který dokáže příznaky SPU rozpoznat. Projevy prozrazující dyslexii, dysgrafii a dyskalkulii u dětí byly předmětem pojednání oddílu 1.2. V následující kapitole se již zaměříme na vzdělávání jedinců se SPU, jakožto jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami.

⁷⁵ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 66 – 67. a srov. ZELINKOVÁ, Olga.

Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. str. 150 – 153.

2. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

„Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni **žáci se zdravotním postižením** – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, **žáci se zdravotním znevýhodněním** – zdravotně oslabení, dlouhodobě onemocnění a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování a **žáci se sociálním znevýhodněním** – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. Patří sem i **okruh žáků nadaných a mimořádně nadaných**.“⁷⁶

V naší společnosti, stejně jako jinde ve světě, se přístup ke vzdělávání lidí se speciálními vzdělávacími potřebami vyvíjel. Nejprve byli tito lidé ze vzdělávání ve veřejném školství vyloučeni. Během 18. a 19. století začali být umísťováni do ústavů, speciálních zařízení a škol za tímto účelem vznikajících. Ve 20. století dochází k velkému rozvoji speciálního školství, které dostává koncepční a právní základ. Koncem 20. století (u nás 90. léta 20. století) dochází k přehodnocení systému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základě trendu školní integrace.⁷⁷ V této kapitole bude podrobněji pojednáno o možnostech vzdělávání těchto dětí v naší republice.

Základem pro strategii ve vzdělávání u nás je *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*, tzv. *Bílá kniha*, který představuje dlouhodobý záměr vzdělávání v ČR. Zásady a cíle vzdělávání, systém vzdělávacích programů a struktura vzdělávací soustavy vycházejí ze *zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, který vstoupil v platnost 1. ledna 2005. V něm jsou i nově definovány osoby se speciálními vzdělávacími potřebami a je dáována přednost integraci těchto žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu.⁷⁸ Na tento zákon navazují „dvě důležité

⁷⁶ BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. str. 44.

⁷⁷ srov. BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. str.11-12.

⁷⁸ srov. BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. str. 63.

vyhlášky k edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: vyhláška 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a vyhláška 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných.⁷⁹ Dříve, než se budeme zabývat možnostmi vzdělávání těchto žáků, je třeba vymežit pojem integrace.

Integraci můžeme definovat jako snahu „pokud možno o společnou výchovu a vzdělávání postižených a nepostižených žáků“⁸⁰ nebo řečeno jinak „snahu poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám“⁸¹. Z definice školní integrace je zřejmé, že předpokládá změnu chápání postižení žáků. Postižení není chápáno jako kategorie, jak tomu bylo dříve (tento fakt dosvědčuje vznik speciálních škol pro tělesně, smyslově, mentálně postižené apod.), ale vychází se ze speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků, na něž se reaguje vytvořením speciálních individuálních podpůrných opatření.⁸² Cílem těchto podpůrných opatření je optimální uspokojení potřeb žáků ve smyslu kvality jejich vzdělání a výchovy. Požadavek zajištění co nejméně restriktivního prostředí má za cíl vzdělávat žáky s postižením pokud možno s jeho vrstevníky, ne ve speciálních školách, ale v běžných typech škol. „Cíl integrace spočívá v tom, aby se vytvořilo vzájemné porozumění mezi postiženými a nepostiženými v kontextu rovnosti šancí.“⁸³

⁷⁹ BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. str. 44.

⁸⁰ BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. str. 27.

⁸¹ BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. str. 27.

⁸² BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. str. 28. a srov. VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. str. 19.

⁸³ BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. str. 28.

Společné vyučování žáků s a bez postižení lze organizovat mnoha způsoby. Pro integraci jsou přínosem především tyto formy:

- **speciálněpedagogické podpurné třídy** (popř. podpurné třídy) – třídu tvoří děti se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž jejich počet je redukován; učivo – vzdělávací program pro základní školu - může být v prvních dvou letech rozděleno na tři roky, po jejich ukončení mohou být někteří žáci umístěni do běžných tříd;
- **kooperativní třídy** – jsou podpurné třídy umístěné v běžné škole; žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vyučováni speciálním pedagogem a některé předměty, např. hudební, tělesnou a výtvarnou výchovu, se učí společně s ostatními dětmi;
- **integrační třídy** – do tříd s menším počtem žáků (maximálně dvacet žáků) v běžné škole je umístěno několik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; dětem se věnují dva učitelé, jeden z nich je speciální pedagog; výuka obou skupin je individualizovaná a diferencovaná;
- **integrativní běžné třídy** – do běžných tříd základních škol jsou integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, počet žáků ve třídě se nesnižuje; speciálněpedagogická podpora je žákům poskytována pouze v určitých hodinách;
- **běžné třídy se speciálněpedagogickou podporou** – počet žáků ve třídě se nesnižuje, v určitých hodinách je žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytována speciálněpedagogická podpora a často i speciálněpedagogické poradenství;
- **běžné třídy bez speciálněpedagogické podpory** – žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou přijímáni do běžných tříd, není jim poskytována žádná speciálněpedagogická podpora;⁸⁴
- **přípravné třídy** – vznikají v rámci MŠ a ZŠ a jsou do nich zařazovány děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí;

Základního vzdělání mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami dosáhnout nejenom při integraci do běžných tříd ZŠ, ale také v **základních školách speciálních**. Výuka ve speciální škole probíhá podle vzdělávacího plánu (VP) zohledňujícího možnosti

⁸⁴ srov. BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. str. 29-30.

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, obsahově je zaměřena na osvojení základních činností a pracovních dovedností podle stupně postižení žáků. Žáci s lehkým mentálním postižením jsou vzděláváni podle VP základní školy praktické, žáci s těžšími formami postižení podle VP základní školy pomocné. Pro žáky s těžkým mentálním postižením existuje i možnost individuálního vzdělávání v domácím prostředí. Při ZŠS může být zřízen i tzv. **přípravný stupeň ZŠS**, který je určen pro žáky s těžkým mentálním nebo kombinovaným postižením.

Po absolvování povinné školní docházky mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami pokračovat ve studiu na střední škole nejlépe vyhovující jejich možnostem a mohou být individuálně integrováni do SŠ. Existují i střední školy pro tyto žáky určené, např. Gymnázium pro tělesně postižené Kociánka v Brně, Gymnázium pro zrakově postižené v Praze, Střední pedagogická škola pro sluchově postižené v Hradci Králové. Absolventi základních škol praktických a speciálních velmi často pokračují ve studiu na odborných učilištích a praktických školách.⁸⁵

Z tohoto krátkého přehledu o možnostech vzdělávání je zřejmé, že všichni lidé v naší společnosti mohou dosáhnout přiměřeného vzdělání. O zvláštěnách vzdělávání lidí se specifickými poruchami učení bude podrobněji pojednáno v následující kapitole.

2.1. Žák se SPU v edukačním procesu

„Edukační proces je jakákoli činnost, jejímž prostřednictvím se nějaký subjekt instruuje (vyučuje) a nějaký subjekt se učí.“⁸⁶ Každý z nás se v životě setkal a neustále setkává s různými příklady edukačních procesů (EP). Podle vědomého záměru předávat učení můžeme edukační procesy rozdělit do tří skupin. Do první z nich zařadíme takové EP, při kterých dochází k bezděčnému (náhodnému, spontánnímu) učení. Učící se subjekt si získávání nových poznatků ani neuvědomuje, např. při sledování soutěžních pořadů v televizi, čtení novin, apod. Další skupinou EP jsou takové, při nichž usilujeme o to, abychom se něco naučili, např. musíme nastudovat návod, abychom dokázali sestavit nábytek. Do zbývajících skupin patří EP obsahující řízené učení, které je organizováno a

⁸⁵ srov. BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. str. 67-79.

⁸⁶ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. str. 75.

regulováno zvnějšku. S těmito EP se nejčastěji setkáváme ve školním prostředí. Některými odborníky jsou označovány jako „učení v situacích pedagogického typu“⁸⁷. Vzhledem k tomu, že tématem této práce je pozorování žáka se SPU zaměřené na reedukaci SPU ve prostředí školy, budeme brát v úvahu EP probíhající v pedagogických situacích. Jeho **přesnější definice** zní: „Edukační proces probíhající v pedagogických situacích je činnost, v níž se realizuje intencionální učení, a to učení s vědomou autoregulací nebo učení vnějškově řízené.“⁸⁸

Kvalitu EP ovlivňuje řada **determinant**: geografické, demografické, sociální, ekonomické, politické **prostředí**; **determinanty vstupů** (**charakteristiky žáků** – *kognitivní, afektivní, fyzické, sociokulturní a sociální*; **charakteristiky učitelů** – *osobnostní, profesní*; **charakteristiky edukačních konstruktů** – *vzdělávací programy, učebnice, evaluační nástroje; charakteristiky škol*).⁸⁹ Pozastavme se nyní u vstupních determinant EP a to u *kognitivních* (inteligence, schopnost, styly učení), *afektivních* (postoje, motivace, potřeby), *fyzických* (rozdíly věku, pohlaví), *sociálních a sociokulturních* (vzdělanostní úroveň rodiny, etnická příslušnost) **charakteristik žáků** a položme si otázku, jakým způsobem jednotlivé charakteristiky ovlivňují jejich školní úspěšnost. První charakteristikou, o níž budeme pojednávat, je inteligence.

Existují názory některých vlivných psychologů, kteří tvrdí, že nelze k **inteligenci** přistupovat jako k jednosložkové vlastnosti, podle níž lze lidi rozdělit na inteligentní, schopné podávat v každém typu úloh vyšší duševní výkony a na málo inteligentní, kteří podávají vždy duševní výkony nižší. V tomto směru je zajímavá teorie Howarda Gardnera, jenž svým rozsáhlým výzkumem dokládá existenci sedmi nezávislých druhů inteligence (lingvistická, logicko-matematická, hudební, vizuálně-prostorová, tělesná, sociální, osobní). Každý člověk je podle něj jednotlivými druhy inteligence nadán v různé míře. Marie Vágnerová definuje inteligenci jako: „souhrnnou komplexní vlastnost, která zahrnuje: 1. schopnost myslet, 2. schopnost se učit – a z toho vyplývající 3. schopnost adaptace – aktivní a pasivní, tj. schopnost měnit na základě myšlení a učení své chování, a vyrovnat se tak s požadavky běžného prostředí podle svých požadavků. (Vágnerová, 1991,

⁸⁷ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. str. 78.

⁸⁸ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. str. 78.

⁸⁹ srov. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. str. 85-104.

s. 227; Říčan, Krejčířová a kol., 1995, s. 258)⁹⁰ Stále diskutovaným a zatím nevyřešeným problémem v souvislosti s inteligencí člověka je otázka, do jaké míry je inteligence vrozená, či zda se dá výrazně změnit učením, zkušenostmi a sociální interakcí.⁹¹ Ani na základě mnohých vědeckých výzkumů, které se snaží objasnit vliv dědičnosti a prostředí na inteligenci dětí, nelze v současnosti jednoznačně stanovit, jakou měrou se tyto faktory na rozvoji inteligence podílejí.

Ve světě i u nás probíhaly výzkumy zaměřené na zjišťování vlivu **sociálních a sociokulturních podmínek** rodiny na rozvoj dětské osobnosti. Cílem výzkumu uskutečněném na Pedagogické fakultě v Hradci Králové bylo zjistit „vlivy faktorů rodiny, lokálního prostředí (bydliště) a školního prostředí“⁹² na vzdělávání dětí ve věku 11-15 let. V prostředí rodiny se potvrdil význam úrovně vzdělání rodičů, profese rodičů a jejich pracovní doby (práce přes čas a nepravidelná pracovní doba působí negativně). Méně významné jsou faktory lokálního prostředí (např. možnost kulturního a sportovního vyžití v místě bydliště) a nejméně důležité jsou faktory týkající se školy. V naší zemi nebyla zatím dostatečně prokázána platnost Bernsteinovy teorie, která potvrzuje význam sociokulturního prostředí dětí na rozvoj jejich komunikační kompetence a s tím související školní úspěšnosti.

Poslední vstupní determinantou EP, již se budeme zabývat, jsou **afektivní charakteristiky žáků**. „Vstupní afektivní charakteristiky považujeme za složitý souhrn zájmů, postojů a sebehodnocení.“⁹³ Výzkumy bylo potvrzeno, že na učební výsledky žáků má hlavní vliv motivace. Největší význam má motivace vyplývající ze žákova sebehodnocení, menší motivace vázaná na školu a poměrně slabý význam byl pozorován u motivace vázané na vyučovací předměty. Tato zjištění jsou zásadní pro praxi, protože potvrzují důležitost ocenění žáka učiteli, rodiči i spolužáky jakožto podnětu pro jeho kladné sebehodnocení.⁹⁴

⁹⁰ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 61.

⁹¹ srov. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. str. 109-110.

⁹² PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. str. 125.

⁹³ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. str. 141.

⁹⁴ srov. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. str. 141. a srov. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 64.

Vše, co jsme dosud uvedli o edukačním procesu, se týká obecně všech žáků, tedy i žáků se specifickými poruchami učení. Zbývá doplnit informace o postavení žáků se SPU v našich školách a o základních podmínkách pro edukaci žáků se SPU.

Z údajů zjištěných ve statistické ročence 1998/1999 a 1999/2000 vyplývá, že SPU se v naší populaci vyskytují u 5,6 % školních dětí. To znamená, že z asi 1 071 318 žáků, což je celkový počet žáků ZŠ v těchto letech, bylo 59 578 žáků s diagnostikovanými SPU. 47 828 z nich bylo integrováno do běžných tříd, 10 519 bylo zařazeno do tříd speciálních.⁹⁵

Informovanost o SPU mezi učiteli i laickou veřejností zřejmě stále není dostačující.⁹⁶ Často je jakákoli dys- porucha u dětí ztotožňována s nedostatkem inteligence a dítě je považováno prostě za „hloupé“. Výmluvně hovoří svědectví jednoho rodiče: „Ono je těžký u něj pochopit, že si dlouho nedokáže zapamatovat dva plus dva nebo že nějaký slovo čte třeba v každý druhý větě a pořád ho koktá stejně. To si fakt člověk někdy myslí, že to dělá schválně.“⁹⁷ Není výjimkou, že učitelé považují za zbytečné poskytovat žákům se SPU úlevy v učení. Děti se SPU, přestože se pod vedením rodičů denně poctivě připravují na vyučování, patří často k nejméně úspěšným žákům ve třídě. Místo pochvaly za snahu, kterou vynakládají na učení, opakovaně prožívají neúspěch v podobě špatných známek, jimiž bývají jejich výkony ohodnoceny. Často se stává, že právě SPU jsou příčinou jejich nízkého sebevědomí a důvodem, proč do školy chodí nerady. Záleží na postoji učitelů a vychovatelů s dítětem pracujících, aby vytvořili dítěti podmínky pro jeho optimální rozvoj.⁹⁸ Je důležité uvědomit si, jaké má dítě silné stránky a z tohoto zjištění a z aktuálních potřeb dítěte vycházet při vypracovávání konceptu jeho podpory. Mezi **základní podmínky**, které je zapotřebí **při edukaci jedinců se SPU** dodržovat především patří:

⁹⁵ srov. MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. str. 26.

⁹⁶ srov. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. str. 123.

⁹⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. str. 87.

⁹⁸ srov. VÁGNEROVÁ. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. str. 90-91.

- „učitel, který zná a respektuje specifické problémy žáka; individuální práce se žákem, respektování jeho pracovního tempa, časté opakování probraného učiva;
- přihlídnutí k charakteru poruchy při klasifikaci a hodnocení žáka (doporučuje se slovně);
- ověřené postupy i nové metody náprav specifických poruch učení;
- snížený počet žáků ve třídě;
- zařazení do vhodné skupiny žáků;
- přehledné a strukturované prostředí; uspořádání třídy tak, aby mohly být uplatněny i potřeby žáka s edukativními problémy (nevyčleňovat jej, ale zabránit sekundárním poruchám chování);
- pravidelná relaxace (uvolnění psychického napětí);
- dobrá komunikace školy s rodiči;
- aktivní spolupráce s rodiči zaměřená na jednotnost přístupu;“⁹⁹

Jednou z právě popsaných podmínek úspěšné edukace žáků se SPU je **použití** ověřených postupů a nových **metod nápravy** specifických poruch učení, nebo-li **reedukace**. Obecnému pojednání o reedukaci a o psychických funkcích, působících na vzdělávání jedinců, je věnována další část této kapitoly.

2.1.1. Reedukace – vymezení pojmu

„Reedukace je nová výchova – znovu, od základu, respektive převýchova; metodicky přesnější postupy přepracované na základě analýzy daného nedostatku s cílem zlepšit nebo upravit určitou způsobilost; speciální metody upravující porušené nebo nevyvinuté funkce a činnosti (Dvořák, 2001).“¹⁰⁰

2.1.2. Zásady reedukace

Reedukace je speciálně pedagogická metoda, která postupným utvářením a výchovou psychických funkcí člověka vede ke zvládnutí složitějších dovedností. Nelze ji zaměňovat za pouhé doučování, ale jedná se o vytváření nových návyků a dovedností. Při

⁹⁹ BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. str. 112-113. a srov. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. str. 151.

¹⁰⁰ MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. str. 84.

reedukaci je jednou z důležitých podmínek úspěchu netrvat při výuce na dodržení učebních osnov a stanovených plánů, ale **respektovat dosaženou úroveň žáka.**¹⁰¹

Vhodnými reedukačními metodami a speciálními cvičeními musíme postupně a pomalými kroky pomáhat rozvíjet psychické funkce, nácvik psaní, čtení, či jiných dovedností. Je možné a vhodné připomínat a využívat v reedukačních cvičeních také dílčí poznatky z vyučování, aby dítě nezapomínalo učivo již probrané. Pro stanovení konkrétních kroků reedukace by měl učitel **vycházet z rozboru příčin** zjištěných na odborném pracovišti i z diagnostiky provedené při vyučování.¹⁰²

Další zásadou, kterou by měl mít učitel neustále na paměti, je myšlenka, že **předpokladem úspěchu je dobrý začátek a soustavná motivace.**¹⁰³ Jak lze motivovat dítě, které značně zaostává v mnoha oblastech učení za svými vrstevníky a nevěří, že by se mohlo ve čtení nebo v pravopise zlepšit? Všichni lidé potřebují zažít úspěch a radost z dobře odvedené práce. Proto je velmi důležité poskytovat jim zpětnou vazbu, nešetřit pochvalou a povzbuzením. Obecně by mělo platit, že dětem se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné vytvořit při vyučování takové podmínky, které jim umožní pracovat v radostné a uvolněné atmosféře. Napomohou nám ji navodit i různá cvičení a úkoly, která zdánlivě s učením nemají nic společného, ale jež napomáhají rozvoji psychických funkcí potřebných pro nácvik čtení, psaní a počítání. Mnozí odborníci uplatňují při vyučování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami **metody multisenzoriálního přístupu.**¹⁰⁴ U těchto vyučovacích metod je při nácviku určitých dovedností kladen důraz na zapojení všech smyslů.

Neměli bychom zapomínat, že při reedukaci, stejně jako v celém výchovně vzdělávacím procesu nejde pouze o nácvik čtení, psaní a počítání, ale že je nutné **zaměřit ji na celou osobnost dítěte.**¹⁰⁵ Je třeba si všímat všech jeho projevů, zohledňovat jeho zdravotní stav, brát v úvahu působení vnějších vlivů jako rodinného prostředí a způsobu výchovy, ale i změny třídy, spolužáků, učitelů, zasedacího pořádku ve třídě a podobně.

¹⁰¹ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 73.

¹⁰² srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 72.

¹⁰³ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 73.

¹⁰⁴ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 73.

¹⁰⁵ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 75.

S dítětem je zapotřebí komunikovat, navázat s ním osobní vztah, zajímat se o to, co ho baví a v čem by mohlo být úspěšné. Právě obor, který je dítěti blízký, se může stát východiskem pro pozitivní motivaci při reedukaci. Předpokladem pro úspěšné vedení dítěte ve škole je také úzká spolupráce s rodiči založená na vzájemné důvěře. Dalším neméně důležitým pozitivním vkladem do života je vést dítě ke zhodnocení výsledků své práce. Zde je na místě zdůraznit, že nevíme předem, jak dlouho bude reedukace trvat, jakým tempem bude pokračovat a ani, jestli se podaří dosáhnout stanovených cílů. V žádném případě nesmíme v dětech ani rodičích vyvolávat plané naděje. **Reálné hodnocení výsledků reedukace a sebehodnocení** jsou další zásady, jež je zapotřebí respektovat.¹⁰⁶

Reedukace je tedy proces, který se dotýká celé osobnosti dítěte a můžeme říci, že při ní dochází k formování člověka v několika oblastech, které se při konkrétní práci navzájem prolínají. Zaměřujeme se na:

- reedukaci funkcí, které společně podmiňují poruchu;
- utváření dovedností správně číst, psát a počítat;
- působení na psychiku jedince s cílem naučit s poruchou žít, utváření adekvátního konceptu sebe samého;¹⁰⁷

V následujícím oddílu si proto uvedeme, jaké psychické funkce mají vliv na schopnost učit se.

2.1.3. Psychické funkce ovlivňující vzdělávání jedinců se SPU

Jak již bylo uvedeno, reedukace se zaměřuje na posílení psychických funkcí, jejichž zaostávání vede k pomalému provádění kognitivních operací. Nyní je na místě popsat, o které psychické funkce se jedná.

Zraková percepce, prostorová orientace

Deficit ve vývoji zrakové percepce se může projevovat následujícími způsoby:

- záměny písmen (b-d-p), číslic (6-9, 42-24), grafických znaků (ve všech předmětech včetně cizího jazyka);
- pomalé čtení písmen;

¹⁰⁶ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 75.

¹⁰⁷ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 75.

- obtíže v geometrii, při rozlišování útvarů a pomocných čar, osově a středové souměrnosti;
- problémy v orientaci na mapě;
- slabá orientace v písemném projevu;
- problémy s orientací na stránce, v učebnicích.

Sluchová percepce

Postižení této funkce má za následek:

- nedostatečnou sluchovou analýzu, syntézu a diferenciaci;
- ztížené vnímání mluvené řeči;
- nepřesnost v intonaci při studiu cizího jazyka;
- oslabení verbální paměti;
- mezi sluchovou percepcí a psaním je zjištěna větší závislost než mezi sluchovou percepcí a čtením.

Automatizace

Poruchy procesu automatizace ovlivňují osvojování všech poznatků a dovedností a způsobují obtíže v těchto oblastech:

- automatizace spojení hláska-písmeno;
- automatizace čtení celých slov;
- schopnost zautomatizovat jednotlivé matematické spoje;
- dovednost používat automaticky osvojené gramatické učivo;
- ve výuce cizího jazyka se nedaří zautomatizovat slovíčka, slovní spojení, číslovky, dny v týdnu;
- automatizace pohybových dovedností utvářejících schopnosti provádět dílčí kroky po sobě ve správném pořadí.

Paměť

- při poruchách krátkodobé paměti se v paměti nezachytí informace, přestože jim dítě soustředěně naslouchá;
- v praxi se tedy deficit krátkodobé paměti projevuje tak, že dítě si není schopno např. v matematice pamatovat diktovaná čísla a příklady nebo provádět mezisoučty a ukládat je v paměti;
- kombinací krátkodobé a dlouhodobé paměti je paměť pracovní; při oslabení pracovní paměti dítě není schopno podržet v paměti více poznatků najednou a

použit je současně v praxi, napíše proto dobře pravopisné cvičení zaměřené na jeden pravopisný jev, tam, kde se setká více pravopisných jevů najednou, dítě selhává;

- při oslabení dlouhodobé paměti si dítě nevybavuje již naučené poznatky, které nejsou neustále opakovány a je nutné začínat s učením znovu.

Koncentrace pozornosti

Snížená úroveň pozornosti se projevuje takto:

- dítě se vydrží soustředit jen krátce, nedokončuje úkoly;
- dítěti dlouho trvá, než se začne soustředit;
- kombinace obou těchto projevů.

Motorika a grafomotorika

Nízká úroveň rozvoje motoriky a grafomotoriky přináší problémy v těchto oblastech:

- psaní, kde se projevuje snížením rychlosti psaní a obtížemi v napodobování písmen;
- v předmětech vyžadujících zručnost, např. v geometrii;
- v hodinách tělesné výchovy.¹⁰⁸

Na závěr přehledu toho, jakým způsobem se projevují oslabení určitých psychických funkcí u žáků se specifickými poruchami učení je nutno dodat, že uvedenými deficity psychických funkcí netrpí všichni jedinci se SPU stejnou měrou, je však třeba počítat s jejich výskytem. Častěji, než s izolovaným deficitem, se v praxi setkáme s jejich kombinacemi.

V následující kapitole – praktické části práce - se již budeme zabývat reedukací jednotlivých poruch učení i možnostmi nápravy psychických funkcí podmiňujících jejich vznik.

¹⁰⁸ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 46-49.

3. Reedukace specifických poruch učení

Cílem praktické části této práce je ověřit vhodnost použití některých reedukačních postupů pro konkrétního žáka a na tvorbě Příručky zahrádkáře ukázat důležitost motivace i pochvaly a ocenění ze strany vychovatelů a vyučujících pro kladné sebehodnocení žáka a jeho přístup k plnění školních úkolů.

V oddílu 3.1. se seznámíme s kazuistikou žáka, oddíl 3.2. bude věnován reedukaci psychických funkcí, v částech 3.3. – 3.4. se budeme zabývat nejprve obecně používanými metodami reedukace dyslexie a dysgrafie a poté ukážeme jejich využití v tomto konkrétním případě. Součástí práce je rovněž tvorba Příručky zahrádkáře, která je popsána v oddílu 3.5. V oddílu 3.6. nalezneme možnosti postupu při reedukaci dyskalkulie, podrobnější pojednání není tématem této práce.

Vývoj dovedností žáka je posuzován na základě individualizované diagnostiky, která poskytuje záznamy dosažené úrovně v jednotlivých oblastech za určitý časový úsek, při využití kazuistického přístupu, jenž staví na podrobném hodnocení každého jedince a klade si za cíl zachytit co nejvíce proměnných majících vliv na vývoj dítěte.¹⁰⁹ V práci jsou použity tyto diagnostické metody:

- anamnéza – osobní, rodinná, rodinného prostředí;
- dlouhodobé systematické pozorování;
- řízený standardizovaný rozhovor;
- analýza dokumentace žáka;
- analýza výsledků prací a činností žáka.¹¹⁰

3.1. Kazuistika žáka

3.1.1. Osobní anamnéza

Osobní a rodinná anamnéza žáka byla vytvořena na základě řízeného standardizovaného rozhovoru s jeho matkou. Záznamový arch obsahující otázky v rozhovoru použité, je součástí přílohy.¹¹¹

¹⁰⁹ srov. str. 22.

¹¹⁰ srov. str. 24-25.

Marek se narodil v termínu vypočítaném gynekologem, porod probíhal bez komplikací, spontánně, záhlavím. Porodní váha chlapce byla 3500 g, délka 52 cm. Po porodu prodělal novorozeneckou žloutenku. Byl dlouho kojen. V kojeneckém věku býval plačtivý. Do dvou let téměř nemluvil, ve dvou letech začal naráz říkat jednoduché věty. Chodit začal v 16 měsících, vzhledem k pozorovanému opoždění ve vývoji s ním rodiče navštívili neurologa. V raném dětství býval často nemocný, několikrát byl hospitalizován, od třech měsíců měl atopický ekzém, později byla diagnostikována alergie, na kterou užívá léky. V pěti letech začal navštěvovat mateřskou školu, mezi dětmi se netěšil, výraznější opoždění ve vývoji pozorována nebyla, pouze neuměl správně vyslovovat hlásky *r* a *ř*, při nástupu do školy již výslovnost zvládal. V sedmi letech nastoupil povinnou školní docházku.

3.1.2. Rodinná anamnéza

Chlapec žije v úplné rodině, má jednu starší sestru (1992), která studuje, otec (1966) vystudoval SOU s maturitou, je zaměstnán jako pracovník výstupní kontroly. Matka (1969) absolvovala gymnázium, pracuje jako asistentka v jedné místní firmě.

3.1.3. Anamnéza rodinného prostředí

Rodina žije v rodinném domku v menším městě. Chlapec má vlastní pokoj, rodinné prostředí je podnětné, chlapci se kromě rodičů věnují i prarodiče a teta. Domácí úkoly často vypracovává s babičkou. Rodina tráví volný čas společně, zvláště v letním období jezdí na chalupu, kde je chlapec veden k práci na zahradě. Také doma často pěstuje rostliny, které později vysazuje na zahrádku. K jeho oblíbeným činnostem patří malování, stříhání, zapisování postupů, domácí kutilství (s tátou). Chová i morče. V zimním období sleduje přibližně 3 – 4 hodiny denně televizi, počítač pro zábavu nevyužívá.

Na vyučování se Marek připravuje po příchodu ze školy, domácí úkoly vypracovává pod dozorem rodičů nebo prarodičů, kteří mu také často předčítají z různých encyklopedií, čímž rozšiřují obzor jeho vědomostí. Výchovné problémy s Markem nejsou, ochotně se podřizuje vedení vychovatelů.

¹¹¹ viz příloha č. 2.

3.1.4. Způsob vzdělávání žáka

Zdrojem informací o způsobu vzdělávání žáka je jeho osobní spis, který je součástí školní dokumentace, rozhovory s matkou a učitelkami¹¹² žáka a moje pozorování. V citacích ze školní dokumentace je pozměněno křestní jméno žáka.

Marek navštěvoval mateřskou školu a po ročním odkladu nastoupil povinnou školní docházku. Úroveň jeho rozumových schopností, zjištěná v 7,1 letech, se pohybovala v dolním průměrném pásmu, vyskytovaly se u něho projevy LMD (ADHD) – koncentrační, motorické i dílčí řečové, event. percepční nesnáze. V prostorách SPC proběhlo vyšetření řeči, zrakové percepce, sluchové analýzy, laterality, pravolevé a prostorové orientace, matematické představy, barev, figurální kresby, vizuomotorické koordinace a grafomotoriky s těmito výsledky:

- „Řeč – obsahová stránka řeči je v normě, formálně ještě rotacismy (má logoped. péči) a epizodicky agramatismy ve větné stavbě (př. předložkové vazby).
- Zkouška zrakové percepce – v počátcích úkolu pracuje se snahou, postupně ztrácí zájem, výsledek úkolu je věkově podprůměrný. Vzhledem ke koncentračním nesnázím nelze však jednoznačně interpretovat jako percepční neznalost.
- Prim. sluchovou analýzu zvládá – bezpečně odděluje první písmenko ve slovech.
- Lateralita souhlasná – dominance pravé ruky i oka.
- P-L a prostorová orientace již nacvičeny.
- Matematická představa – číselná řada do 5 bezchybně, dále s chybami, přiřazování se daří pouze v oboru do 5.
- Barvy zná (dílní nejistota oranžové, žluté a růžové).
- Grafomotorika – PHK úchop tužky je toporný, ruka pracuje tlakově.
- Figurální kresba je analytická, dvojdimenzionální, organické stopy.
- Vizuomotorická koordinace se ještě nedaří.“¹¹³

„Na doporučení PPP byl Marek **v září 2004 integrován v ZŠ** pro LMD – koncentrační, motorické i dílčí percepční nesnáze. V ZŠ měl k dispozici osobního asistenta. I přesto měl chlapec od počátku školní docházky závažné problémy zejména se zvládáním výukových požadavků. Na základě psychologického vyšetření v PPP byla

¹¹² viz přílohy č. 3 a č. 4.

¹¹³ Citováno ze zprávy z psychologického vyšetření.

rodičům doporučena změna vzdělávání a chlapec **nastoupil na diagnostický pobyt do SpŠ.**¹¹⁴ (začátkem dubna 2005) Ve zprávě z kontrolního vyšetření provedeného pracovníci SPC, které proběhlo v únoru 2005 v prostorách základní školy, nalezneme zdůvodnění tohoto doporučení na změnu vzdělávání do lehčích osnov speciální školy: „Aktuální úroveň rozumových schopností: verbálně pojmová složka je ve výrazném podprůměru, názorová složka je v pásmu lehké mentální retardace (horního pásma). Vlivem podnětného rodinného prostředí je rozvinuta obsahová stránka řeči, dokáže vysvětlovat běžné pojmy, formální stránka vykazuje mírné nepřesnosti u výslovnosti hlásky „ř“ a nejistotu při opakování slov, ve kterých se vyskytují těžší souhláskové skupiny (střecha, špačci ...). Ve sluchové diferenciaci je patrné oslabení. Zrakové rozlišování reverzních obrazců je v normě. V grafomotorice (PHK) je výkon snížen (přes zvýšenou péči v rodině i ve škole), trvá toporné držení písátka, tahové a tvarové nepřesnosti. Závěr: Výukové potíže u osmiletého chlapce mají svou příčinu ve snížení rozumových předpokladů do pásma lehké mentální retardace u složky názorového usuzování a do pásma výrazného podprůměru u složky verbálně- pojmové. Pohybový neklid s poruchou pozornosti, osobní nezralost.“¹¹⁵ Vyšetření uskutečněné **před ukončením Markova diagnostického pobytu v prvním ročníku speciální školy** potvrzuje jeho snadnou unavitelnost při plnění úkolů, obtíže s koncentrací pozornosti, která je snadno odklonitelná, pomalé tempo psaní, nesprávnou fixaci psacího náčiní, velký tlak na tužku, velké, kostrbaté písmo, obtíže s vybavováním jednotlivých grafémů, velmi pomalé tempo čtení, dvojí čtení i jednoduchého textu, nedostatečně rozvinutou sluchovou analýzu a syntézu, dobře rozvinutou sluchovou diferenciaci, nízkou úroveň numerického úsudku. Úroveň jeho intelektových předpokladů se v té době pohybovala globálně v hraničním pásmu LMR – výrazné zaostalosti. Požadavky učebních osnov prvního ročníku zvláštní školy Marek s dílčími nedostatky zvládl.

Po ukončení diagnostického pobytu nastoupil Marek **v září 2005 do druhého ročníku** ve speciální škole. Ve třídě byla přítomna kromě učitele i asistentka, která mi o Markovi sdělila, že byl roztržitý, nesoustředěný a snadno unavitelný, ale snaživý a pracovitý. V českém jazyce, čtení a v matematice zaostával za ostatními dětmi, vynikal však ve všeobecném přehledu. Dokázal se sám zeptat, pokud si s něčím nevěděl rady a rád

¹¹⁴ Citováno ze zprávy z psychologického vyšetření.

¹¹⁵ Citováno ze zprávy z psychologického vyšetření.

přijal pochvalu a povzbuzení, které byly často třeba k vytrvalejší práci. V kolektivu byl oblíbený, děti ho měly rády a k učitelům měl také velmi dobrý vztah. Markova příprava na vyučování byla dobrá a spolupráce s rodinou rovněž.

Ze zprávy z kontrolního vyšetření uskutečněného **ve třetím ročníku (v prosinci 2006)** vyplývá, že se Marek na novou situaci ve speciální škole rychle adaptoval, měl však obtíže se zvládnutím učiva zejména v matematice a českém jazyce. V psaní přetrvávaly problémy s tempem psaní, vzhledem i sklonem písma, s vybavováním grafémů, při čtení zůstal Marek u formy dvojího čtení doprovázeného záměnou písmen, domýšlením slov, pomalým tempem čtení. Pravolevá orientace vázla, sluchovou analýzu a syntézu zvládal relativně dobře u kratších slov. I přes značnou oporu v názoru měl stále potíže se sčítáním a odčítáním do 10. Úroveň rozumových schopností odpovídala v globálně hraničnímu pásmu mentální retardace – výrazné zaostalosti, přičemž výkon ve verbální složce intelektu byl výrazně vyšší než ve složce názorové. Pro výuku bylo doporučeno pokračovat podle VP zvláštní školy, v českém jazyce pro Marka vytvořit IVP. Závěr vyšetření přináší toto sdělení: „Jedná se o téměř desetiletého chlapce, jehož výukové výsledky jsou výrazně nižší, než by se dalo očekávat vzhledem k aktuální úrovni rozumových předpokladů. Osvojování učiva je negativně ovlivněno zejména nízkou přesností, nízkou schopností koncentrovat pozornost, psychomotorickým neklidem a oslabeným volným úsilím.“¹¹⁶

Ve **čtvrtém postupném ročníku (2007/2008)** byl Marek vyučován podle VP zvláštní školy. Nemáme za tento školní rok k dispozici vyšetření a doporučení SPC. V průběhu roku byl hodnocen převážně slovně, na vysvědčení z českého jazyka a z matematiky známkou *dostatečná*.

V **pátém postupném ročníku (2008/2009)** přišel Marek do nového kolektivu žáků a k jiné paní učitelce. Tato změna pro něj měla negativní vliv na schopnost koncentrace a zvýšila také jeho nejistotu a napětí. Ve třídě bylo umístěno ve třech odděleních 11 dětí (později přibyl ještě jeden žák), Marek pracoval v českém jazyce a v matematice podle IVP.

Z rozhovoru s třídní učitelkou, která Marka v 5. a 6. ročníku učila, vyplývá, že u něho přetrvávaly problémy se soustředěním a snadná unavitelnost, pracoval podle jejich

¹¹⁶ Citováno ze zprávy z psychologického vyšetření.

pokynů, ale byl nesamostatný. V plnění úkolů byl však pracovitý a vytrvalý, za dílčí úspěchy byl často chválen. Nezvládal učivo v českém jazyce a matematice, v naukových předmětech vynikal nad ostatními spolužáky. V kolektivu se neprosazoval, byl spíše uzavřený, kamarády měl. K učitelům se choval vzorně a uznával jejich autoritu. Jeho příprava na vyučování byla výborná, spolupráce s rodinou byla rovněž na dobré úrovni. Vzhledem k problémům v českém jazyce a matematice bylo po rozhovoru s rodiči navrženo uskutečnit další vyšetření odborným pracovníkem SPC. To proběhlo říjnu 2008 v prostorách školy. Marek se podle výsledků vyšetření projevoval jako velmi nejistý chlapec se silnou intrapsychickou tenzí s úzkostnými projevy (nepřiměřené sebesledování). Měl dobrý rozsah slovní zásoby, úroveň osvojených vědomostí se pohybovala v pásmu průměru. Čtení bylo pod hranicí sociální únosnosti, reprodukce textu se nedařila. Byly pozorovány obtíže ve zrakové diferenciaci a sluchové analýze a syntéze slov. Písmo měl nepřiměřeně velké, neupravené a kostrbaté. Závěr a doporučení cituji doslova: „Jedná se o chlapce ve věku 11, 8 let s rozumovými předpoklady v globálu v pásmu výrazného podprůměru, s velmi nerovnoměrnou strukturou, s převahou verbálně-pojmové složky (dolní průměrné pásmo), názorová oblast v horním pásmu LMR. Výrazné dysgrafické, dyslektické a dyskalkulické obtíže, susp. na organickém podkladě. Úzkostnost, silná intrapsychická tenze.

Nadále je vhodné vzdělávání dle *Vzdělávacího programu zvláštní školy, č. j. 22980/97 – 22*, v předmětech český jazyk a matematika doporučujeme vzdělávání dle IVP.

K IVP doporučujeme:

- Zohlednění výrazných dyslektických, dysgrafických a dyskalkulických obtíží, volba alternativních metod; zmapování stávajících dovedností a postupně na ně navazovat.
- Nadále pracovat na osvojení správné techniky čtení, volit texty krátké, jednoduché, s důrazem na správné přečtení a porozumění obsahu.
- Písemný projev hodnotit tolerantně, ponechat dostatek času na vypracování a následnou kontrolu, úkoly krátit, případně hodnotit, co stihl Marek vypracovat, není účelné dlouhé psaní a opisování, zápisky je možné volit pouze heslovitě, případně připravit na vlepění do sešitu.
- V matematice postupovat pomalu, postupně, dále pokračovat vždy po zvládnutí předchozího, umožnit oporu v názoru: počítadla, tabulky násobků ...

- Celkově je nutné výuku stavět spíše na názoru, poslechu látky, ústní formy práce a prověřování znalostí.
- Vhodné je širší slovní hodnocení (motivační faktor, snížení úzkosti), je možné zvážit i na vysvědčení.
- Nadále úzká spolupráce s rodiči.

Ve škole i v rodině je třeba počítat se sklonem k nejistotě, poskytovat častější zpětnou vazbu, povzbuzení a ocenění, klidné a trpělivé vedení. Chválit i za snahu, vést chlapce k překonávání překážek, dle potřeby poskytnout pomoc.“¹¹⁷

Pro pomoc učitelce k zajištění kvalitní výuky všem žákům v této třídě bylo povoleno přijmout asistentku pedagoga. Na místo asistentky jsem nastoupila v prosinci 2008.

Marek se mi od začátku jevil jako uzavřený chlapec, v kolektivu na sebe neupozorňoval. Při rozhovorech měl svá oblíbená témata, v nichž se odrážel jeho myšlenkový svět. Byl však naprosto otevřený a přímý, dokázal vždy dát najevo svůj názor i ve chvíli, kdy se lišil od ostatních. Již při prvních vyučovacích hodinách mě překvapila úroveň jeho vědomostí v naukových předmětech i celkový všeobecný přehled. V těchto oblastech výrazně převyšoval svoje spolužáky. Stejně tak i ve způsobu vyjadřování. V běžné komunikaci používal se samozřejmostí spisovné a někdy i odborné výrazy. Také na rozdíl od některých jeho vrstevníků rád pomáhal na zahradě a tátovi v dílně. Tyto skutečnosti potvrzují podnětné rodinné prostředí, v němž Marek vyrůstá.

S ohledem na doporučení, obdržené ze SPC, jsem se snažila poskytovat mu přiměřenou pomoc a oporu, ne však na úkor potřebné samostatnosti. Snažila jsem se vést ho trpělivě a klidně, často jsme jej s paní učitelkou chválily. Během vyučování jsme mu dopřávaly krátké chvíle na relaxaci. V průběhu školního roku se prokázalo, že Markovi tento přístup prospěl a pomohl mu především v posílení sebevědomí a ke zmírnění úzkostlivosti. V českém jazyce a matematice pracoval Marek podle IVP, na vysvědčení byl hodnocen slovně, v ostatních předmětech dosahoval výborných výsledků.

V **šestém postupném ročníku** (ve školním roce **2009/2010**) byl Marek vyučován podle ŠVP pro žáky s LMP Umět znát, abychom si v životě věděli rady. Snažily jsme se s paní učitelkou vést ho stejným způsobem, jako v uplynulém školním roce. Větším

¹¹⁷ Citováno ze zprávy z psychologického vyšetření.

problémem byla situace, kdy do třídy nastoupil další žák. Jeho osoba u dětí vzbuzovala značný respekt a Marek se ho bál. Chlapec – Lukáš - vzhledem ke svému postižení dojížděl do naší školy zpočátku na dvě až tři vyučovací hodiny denně a přicházel pravidelně asi deset minut po začátku druhé vyučovací hodiny, čímž byla narušována výuka. Markovi dělalo velké problémy znovu se koncentrovat na práci, pracoval mnohem pomaleji a byl uzavřenější. Po nějaké době došlo k dohodě mezi rodiči Lukáše a odpovědnými institucemi a Lukáš začal být vyučován doma učitelkou, která za ním začala denně docházet. Do naší školy dojížděl Lukáš pouze na pracovní vyučování a na informatiku. Děti si na jeho přítomnost a zvláštní projevy v chování postupně zvykly.

Po nastolení původního režimu se Marek snadno navrátil do normálního stylu práce. V českém jazyce a matematice postupoval podle IVP a na vysvědčení z nich byl hodnocen slovně, v ostatních předmětech známkou 1 kromě angličtiny, kde dostal dvojku. Jeho rozvoj zhodnotila pracovnice SPC při vyšetření na konci školního roku. Podle ní je Marek oproti minulému vyšetření sebejistější, nadále se u něj projevuje intrapsychická tenze. Má pomalejší tempo práce, projevuje se u něj únava, ale přesto chce i nadále pracovat. Má poměrně dobrý rozsah slovní zásoby, obtíže v aplikaci gramatických pravidel. Zvládá pravolevou orientaci, ve vizuální diferenciaci je chybování v normě, došlo ke zlepšení sluchového vnímání, bezchybně pracuje ve sluchové diferenciaci, analýze a syntéze slov. Závěr vyšetření cituji doslovně: „Závěr a doporučení: dyslektické, dysgrafické a dysortografické obtíže. Intrapsychická tenze. I nadále je vhodné pokračovat ve vzdělávání v předmětech matematika a český jazyk dle individuálního vzdělávacího plánu.“¹¹⁸ Další doporučení se shodují s doporučeními v předcházejícím školním roce, oproti nim je kladen větší důraz na využívání multisenzorického přístupu (máme používat bzučák a desku na nácvik rozlišování *dy, ty, ny* a *di, ti, ni*), v matematice nám bylo doporučeno procvičovat pamětné sčítání a odčítání bez přechodu přes základ 10. K tomu nám byla zapůjčena metodika Matematika krok za krokem – Netty Engels a názorné pomůcky jako aritmetická pravítka se soubory dřevěných kostiček a desítkových hranolů. S jejich využíváním při výuce jsme začali až ve školním roce 2010/2011, kdy Marek nastoupil do **sedmého postupného ročníku**.

¹¹⁸ Citováno ze zprávy z psychologického vyšetření.

V **sedmém ročníku (2010/2011)** je Marek opět vyučován v českém jazyce a matematice podle IVP.¹¹⁹ Ve vyučovacích předmětech mu přibyla ještě fyzika, jejíž učivo chápe a orientuje se v něm mnohdy lépe, než jeho spolužáci. Ve třídě je devět dětí ze třech ročníků, Lukáš dojíždí pouze jedenkrát týdně na výtvarnou výchovu, pracovní vyučování a informatiku. Marek se ho již nebojí, dokonce mu Lukáš pomáhal s lepením výkresu a Marek to přijal s povděkem. Paní učitelka mi poskytla rozhovor zaměřený na Markovo hodnocení, v němž spolu dosahujeme naprosté shody. Uvádím její odpovědi. Marek je nenápadný a nekonfliktní, při rozhovoru uhýbá pohledem, při vycházkách mimo školu komentuje vzniklé situace. Kamarády spíše nemá, k učitelům je slušný a ochotný. Ve vyučování se snaží, má výborné znalosti ze zeměpisu, dějepisu a přírodopisu, v čemž vyniká nad ostatní spolužáky. Matematika a český jazyk mu činí potíže, v těchto předmětech za spolužáky zaostává. Je snadno unavitelný a má problémy se soustředěním. Je málo samostatný a nerozhodný, avšak kamarádský a pracovitý, až houževnatý při plnění úkolů. Rád přijímá pochvalu, chválen je spíše často. Dokáže se zeptat, když si s něčím neví rady. Spolupráce s rodinou je výborná, Markova příprava na vyučování vynikající. V běžné komunikaci používá výrazové prostředky odpovídající jeho věku. Rád pracuje manuálně, baví ho zahradničení, má z něho radost, při práci potřebuje vedení.

Na doporučení SPC se snažíme o nápravu dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie i dysortografie v průběhu běžných vyučovacích hodin za využití nám doporučených postupů. Reedukace dyslexie a dysgrafie jsou tématem dalších oddílů práce. Reedukace jednotlivých poruch učení souvisí s rozvojem psychických funkcí potřebných ke zvládnutí čtení, psaní i počítání, o nichž bude řeč v následujícím oddílu.

3.2. Reedukace psychických funkcí

Dříve, než budeme pojednávat o reedukaci jednotlivých SPU, zaměříme svoji pozornost na **reedukaci percepčně kognitivních funkcí**, které mají vliv na utváření dovedností číst, psát a počítat. Nejprve popíšeme reedukaci funkcí obecně, poté se zmíníme o praktickém využití reedukačních metod při výuce Marka.

SPU jsou poruchami funkčními, je při nich narušena funkce nervové soustavy. V důsledku nich dítě zkresleně vnímá informace přicházející zvenčí a nesprávně je

¹¹⁹ viz příloha č. 5.

vyhodnocuje. V souvislosti se čtením psaním a počítáním to znamená, že: „dítě nesprávně vnímá písmena, hlásky, číslice, a tudíž s nimi i nesprávně nakládá, nesprávně je čte, píše a manipuluje s nimi.“¹²⁰ Nejdříve se budeme zabývat možností **nápravy zrakového vnímání**, funkce související s dysgrafií, dyslexií i dyskalkulií.

Nedostatečný rozvoj zrakového vnímání má za následek, že dítě zkresleně vnímá písmena, číslice, tvary, mívá problémy s očními pohyby, porušenou zrakovou paměť, hůře určuje směr a odhaduje vzdálenosti, může mít obtíže v oblasti pravolevé orientace a orientace v prostoru. Při reedukaci začínáme s nácvikem vnímání konkrétních předmětů, následně přistupujeme k jejich znázornění, potom procvičujeme vnímání abstraktních tvarů a symbolů a nakonec složitějších schémat.

K nácviku **orientace v prostoru** s dítětem procvičujeme chápání pojmů nahoře a dole, vpředu a vzadu, vpravo a vlevo. Dále je třeba naučit dítě chápat pojmy nad, pod, vedle, hned, před, hned za, uprostřed, mezi, první, poslední, následující, předposlední. Nezapomínáme ani na odhad vzdáleností. Ten procvičujeme v malém měřítku (předměty na lavici, body v sešitě), ale i v místnosti (jezdí autíčkem na „dopravním koberci“), v budově a venku. Děti mohou hrát hru na vedení nevidomého, mohou kreslit cesty, kudy chodí do školy, plánky bytů a budov.

Nácvik **pravolevé orientace** dělá často potíže i dospělým. Je vhodné jej začínat uvědomováním si levých a pravých částí svého těla. Poté přejdeme k určování předmětů ležících po naší pravé a levé straně, obrázků připevněných na magnetické tabuli. Využíváme dokreslování obrázků, kreslení podle našeho návodu, vyplňování cesty předkresleným bludištěm se zavřenýma očima podle našeho diktátu. Nejtěžší fází bývá určit levou a pravou stranu na osobě, která stojí naproti mně.

Vnímání **tělesného schématu** procvičujeme tak, že jednotlivé části těla pojmenováváme a dítě se jich na sobě dotýká. Můžeme také části těla ukazovat na nákresu lidského těla nebo na modelu. Využíváme různých skládanek lidského těla, dokreslování obrázků, známých her typu „Kuba řekl“, „Všechno lítá, co peří má“, pantomimických her, obkreslování těla na arch papíru.

¹²⁰ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. str. 34.

Nácvik **levo-pravého pohybu očí** je důležitý pro zvládnutí čtení a psaní. V současné době existují speciální pracovní listy na nácvik správných očních pohybů zaměřených. V nich děti doplňují obrázky obtahováním tečkované čáry, texty, v nichž mají podle určitého klíče posbírat písmenka, tvořící významově podobná slova. (např. SVOBODA, Pavel. *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení*. nebo SVOBODA, Pavel. *Cvičení pro rozvoj čtení*.)

Nácvik **zrakového rozlišování** (diferenciace) začínáme rozlišováním barev, velikosti a tvaru nejprve u předmětů, potom na obrázcích. Předměty vyhledáváme, třídíme podle daných vlastností do skupin, obrázky vybarvujeme podle vzoru. Můžeme zařadit hraní her jako „Čáp ztratil čepičku“.

Součástí nácviku zrakového rozlišování je procvičování schopnosti **rozlišování figury** (podstatných prvků) **a pozadí** (méně významných prvků). K dispozici je množství pracovních listů na tento nácvik určených.

Předpokladem pro schopnost diskriminace písmen je dovednost **rozlišovat podobné a stranově obrácené tvary**. Za tímto účelem vedeme dítě k tomu, aby vybíralo předměty stejného tvaru, vybarvovalo shodné obrázky stejnou barvou nebo je spojovalo čarami. Později procvičujeme vyškrtávání obrázků od ostatních se lišících nejprve větším detailem, postupně menšími detaily. Používáme také stranově se lišících obrázků.

Nácvik **zrakové analýzy a syntézy** je důležitý pro čtení i psaný projev. Můžeme ho provádět pomocí různých skládaček, puzzlí, sestavováním rozstříhaných obrázků, skládání písmen z prvků, slov z částí.

Zraková paměť je dalším předpokladem dovednosti čtení. K jejímu procvičování používáme cvičení, kdy dítěti na chvíli ukážeme obrázek nebo skupinu předmětů, poté je přikryjeme a jeho úkolem je zapsat co nejvíce předmětů, které na obrázku nebo na lavici vidělo. Vhodné je použít modelování předmětů z plastelíny, moduritu nebo keramické hlíny podle předlohy, kreslení předmětů podle předlohy nebo kreslení autoportrétu. Známa hra pexeso je také jednou z možností nácviku zrakové paměti.¹²¹

¹²¹ srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. str. 33-54.

Další percepčně kognitivní funkcí mající vliv na SPU je **sluchové vnímání**. Dítě, které má málo rozvinuté sluchové vnímání, mívá problémy se spojováním hláska-písmeno, s přiřazováním správného zvuku k písemnému symbolu, se spojováním hlásek (písmen) do slabik, slabik do slov, a to při čtení i psaní. Rozvoj sluchového vnímání tedy souvisí především se vznikem dyslexie a dysortografie. Sluchové vnímání a sluchová paměť se promítá i ve studiu cizích jazyků. Reeducaci začínáme nejprve s **nácvikem vnímání** výrazných, nepohybujících se, neřečových (stacionárních) **zvuků**, později přecházíme ke zvukům méně výrazným, řečovým a pohybujícím se. Pro nácvik je vhodné, alespoň zpočátku, vytvořit dítěti příhodné akustické podmínky. Do vyučování můžeme běžně zařazovat, například v hodinách hudební výchovy, hry, které mají za cíl naučit děti vnímat zvuky a rozvíjet jejich sluchovou citlivost. Dáváme jim za úkol poslouchat zvuky svého těla, identifikovat okolní zvuky (z místnosti, z chodby, z ulice, z přírody), napodobovat různé zvuky, např. zvířat, sluchovým projevem dát najevo emoce jako smutek, vztek, radost, nadšení, nudu. Učíme je vnímat a uvědomovat si zvukovou podobu slova tím, že přemýšlíme, jak mohla některá slova vzniknout (např. Otesánek, stonožka). Velkým vkladem do života je naučit děti „citlivě vnímat hudbu“¹²².

V praktickém životě je důležité, abychom dokázali správně určit zdroj zvuku a směr, odkud zvuk přichází. K **nácviku sluchové orientace** používáme hry a cvičení, při nichž děti hledají předmět nebo spolužáka, který vydává zvuky. Oblíbenou hrou je „Kočičko, zamňoukej“, „Pepíčku, pípni“, kdy děti stojí v kruhu, jedno uprostřed kruhu má zavázané oči a hádá, kdo vydal určitý zvuk. Ve hře „Potichu, potichoučku“ má jedno dítě zavázané oči a ostatní si co nejtíšeji podávají klíče. Pokud se odněkud ozve zacinkání klíčů, ten, kdo má zavázané oči, určí, odkud zvuk přišel.

Nácvik **sluchového rozlišování (diferenciace)** je zapotřebí provádět u dětí, které mají problémy s rozlišováním měkkých a tvrdých slabik (di-ti-ni, dy-ty-ny). Začínat lze nejprve s rozlišováním neřečových zvuků, např. tleskání, trhání, stříhání, cinkot mincí, tekoucí voda, listování v knize. Vhodné je využít i hudebních nástrojů (sada Orffových nástrojů). Postupně přecházíme k rozlišování zvuků řečových, kdy děti mají za úkol

¹²² JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reeducace specifických poruch učení u dětí*. str. 56.

poznávat po hlase svoje spolužáky, porovnávat dvojice slov, která dávají a nedávají smysl. Při nácvičování rozlišování slabik dy-ty-ny a di-ti-ni postupujeme od slabik izolovaných ke slovům obsahujícím příslušnou slabiku na začátku, na konci a uprostřed slova. Zpočátku vyslovujeme dané slabiky s přehnaným důrazem, později mluvíme přirozeně. V procvičování nám mohou napomoci také různé pomůcky za tímto účelem vyrobené a využívající zapojení hmatu. Dostupné jsou různé kostky, míčky, mačkadla, přičemž měkká slabika je napsaná na pomůcce z měkkého materiálu, tvrdá slabika na kostce z tvrdého materiálu. Dětem s potížemi ve sluchovém rozlišování krátké a dlouhé samohlásky se snažíme délku samohlásky zdůraznit pomocí vyřukávání, hudebního nástroje, píšťalky nebo bzučáku. Rozlišování sykavek s-z-c a š-ž-č můžeme napomoci zpočátku napodobováním zvuků sssss – syčení hada, bzzzz- bzučení včely, přehnanou výslovností slabik a slov s těmito souhláskami.

Správné **vnímání a reprodukce rytmu** je předpokladem pro zvládnutí oddělování slov v písemném projevu. Jejich procvičování provádíme především v hodinách hudební výchovy, ale i v jiných předmětech. Zde vedeme děti k vyjadřování rytmu vytleskáváním, vyřukáváním, podupáváním, tleskání do rytmu písni. Můžeme zařadit i hru na cizince, kdy mají děti po vyslechnutí napodobit cizí řeč.¹²³

Rozvoj dovednosti číst a psát souvisí s rozvojem **sluchové analýzy a syntézy**. Tyto dvě schopnosti spolu souvisejí. Jejich nácvičování začínáme jednoduššími úkoly a postupujeme ke složitějším. Při nácvičování analýzy začínáme rozkladem vět na slova, potom slov na slabiky a nakonec slov na hlásky. Pro nácvičování syntézy je postup stejný, tedy nejprve skládání vět ze slov, slov ze slabik a slov z hlásek. Pomáháme si následujícími cvičeními:

- Rozkládání a skládání vět – dítě má za úkol určit počet slov ve vyslovené větě, pořadí slov ve větě, tvořit věty z daných slov.
- Rozklad slov na slabiky a naopak – dítě se učí dělit slova na slabiky, poznávat dané slabiky, vyhledávat slova s danou slabikou, určovat první a poslední slabiku ve slově, poznat stejnou slabiku ve slovech, skládat slabiky do slov, tvořit nová slova záměnou slabik, ze zpřeházených slabik poskládat slova. Při rozkladu děti

¹²³ srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. str. 58-62.

mohou slabiky vytleskávat, vyťukávat, vydupávat, můžeme využít i známou hru Slovní fotbal.

- Rozklad slov na hlásky a naopak – tato cvičení jsou pro děti nejnáročnější. Zaměřují se na poznávání určité hlásky ve slově, vyhledávání slov, která mají danou hlásku na začátku, uprostřed, na konci slova, rozkládání slov na hlásky a skládání slov z hlásek (používáme slova se stoupající náročností), tvoření slov přesmyknutím hlásek, tvoření slov z hlásek rozloženého slova, tvoření nových slov, tvoření slov ze zpřeházených písmen (raději písemně). Je doporučováno daná cvičení zařazovat několikrát denně.¹²⁴

Některé děti mají potíže se zapamatováním si pokynů k plnění úkolů nebo mluveného výkladu učiva. Příčinou může být nedostatečně rozvinutá **sluchová paměť**. Ta může způsobovat obtíže i ve spojování hlásek a písmen do slabik a do slov a ve sluchové analýze, syntéze a diferenciaci. Při procvičování sluchové paměti začínáme nejprve se cvičeními zaměřenými na neřečové zvuky, např. ťukání tužkou do stolu nebo opakování různých zvuků ve stejném pořadí. Později přecházíme ke zvukům řečovým a dáváme dětem za úkol, aby si zapamatovali co nejvíce hlásek, slabik, slov a číslic. Dalším vhodným cvičením je postupné přidávání stále většího počtu slov do vět, zapamatování si melodie, zapamatování si říkadel, písní a básní, zapamatování si příběhů.¹²⁵

V souvislosti s reedukací SPU i psychických funkcí, které vznik SPU ovlivňují, je zapotřebí dbát na včasné odhalování obtíží, jež mohou ukázat na možnost výskytu SPU u dítěte již v předškolním věku. K předcházení obtíží lze již v tomto věku zařazovat cvičení obsažených v materiálech pro tuto věkovou kategorii určených (např. Zelinková, *Hrajeme si s písmeny*).¹²⁶

V Markově případě bylo doporučeno procvičovat sluchové vnímání pomocí rozlišování různých zvuků, rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, procvičování sluchové analýzy a syntézy slov, zrakového vnímání. K **rozlišování zvuků** jsou děti vedeny vyučující v hudební výchově, občas i v jiných předmětech a na vycházkách.

¹²⁴ Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 126-128.

¹²⁵ Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 125. a srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra.

ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. str. 66-67.

¹²⁶ Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 130.

V hudební výchově využíváme sadu Orffových hudebních nástrojů a poznáváme slova vyslovená šeptem. Pro nácvik **rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek** používáme bzučák a zřetelné vyslovování. Prozatím Marek dokáže správně doplnit diakritická znaménka převážně po mém upozornění. **Sluchovou analýzu a syntézu** procvičujeme tím, že mu polohlasem diktuji zapisovaná slova, nyní již zvládá zapisovat pomocí autodiktátu. Pro **diferenciaci tvrdých a měkkých slabik** *dy, ty, ny* a *di, ti, ni* používáme desku s tvrdým a měkkým povrchem, na níž jsou patřičné slabiky výrazně napsány.

Osvědčenou pomůckou pro **zlepšení soustředění a nácvik zrakového vnímání i očních pohybů** jsou odborné publikace k tomuto určené, např. SVOBODA, Pavel. *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení.*

V následujících částech se již budeme zabývat reedukací konkrétních SPU, nejprve obecně, poté konkrétně.

3.3. Reedukace dyslexie

Dyslexie vzniká na základě narušení percepčně-kognitivních funkcí, např. zrakového rozlišování, paměti, mikromotoriky očních pohybů. Na jejich správný rozvoj je zapotřebí dbát již v předškolním věku, aby se předešlo špatným návykům a případným neúspěchům po nástupu dítěte do školy.

Při reedukaci dyslexie se zaměřujeme na **nácvik správné techniky čtení a porozumění** čtenému textu. Nesprávná technika čtení je příčinou toho, že dítě musí věnovat příliš velkou pozornost luštění písmen a ta jim potom schází pro porozumění obsahu čteného. V našem pojednání o reedukaci dyslexie budeme vycházet z analyticko-syntetické metody vyučování čtení.

Základem pro stanovení reedukačních postupů je opět kvalitní diagnostika. Nesprávné techniky čtení si všimne zkušený učitel ve škole, na odborném pracovišti bývá zjištěno, jaké funkce je zapotřebí rozvíjet. Podle zjištěných nedostatků a závažnosti dyslexie postupně zdokonalujeme nácvik „osvojování písmen, rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen, spojování hlásek a písmen do slabik, spojování slabik do slov a nakonec čtení textu.“¹²⁷

¹²⁷ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení*

u dětí. str. 82.

Osvojování písmen dělává dětem s dyslexií potíže, protože na ně potřebují více času, než děti bez této poruchy. Reedukačními postupy se snažíme o nápravu nedostatečně rozvinutých percepčně-kognitivních funkcí za použití multisenzorického přístupu. Máme možnost využít řadu pomůcek, např. obrázkové abecedy, zalaminovanou abecedu písmen s malými jednoduchými obrázky, která poskytuje dítěti možnost vyhledat si potřebné písmeno a obtáhnout si ho, karty s písmeny, kostky s vyznačenými písmeny, písmenková pexesa. K lepšímu zapamatování písmen může pomoci kreslení písmen a jejich obtahování v jemném písku, krupičce nebo na smirkovém papíře. Písmena lze také tvarovat pomocí tvarovacího drátku nebo jiných materiálů. Využíváme i dokreslování neúplných písmen, vytváření obrázků z písmen, skládání písmen z dílků, hledání ukrytých písmen na obrázcích, obtahování reliéfu písmene vyhloubeného do měkkého materiálu nebo vystupujícího z plastové podložky. Za účelem osvojování písmen jsou vytvořeny i pomůcky podle věcí, s nimiž si děti běžně hrají, např. míče s písmeny, kostky, navlékací korálky a mozaiky s písmeny, písmenková razítka a skládací písmenkové abecedy, aktivní razítka, které umožňují dítěti, aby si samo vytvořilo výběrem vhodných tvarů správné písmeno, plastové formičky ve tvaru písmen, tabulky barevných písmen, tabulky k zápisu písmen. Při nácviu písmen využíváme i psaní písmen na záda spolužáka, vytváření písmen za pomoci těl dětí, spojení písmen s přírodními zvuky, logopedické říkanky, básničky a popěvky, vztahující se k jednotlivým písmenům.

U dětí, které při čtení písmena pracně luští a zaměňují je, nebývá dobře upevněné **spojení hláska-písmeno**. Je vhodné vyvozovat hlásku ve spojení s přírodními zvuky, např. *ffff* – fouká vítr, *ssss* – syčí had. Pro fixaci spojení hláska-písmeno je zapotřebí zapojovat více smyslů a to zrak, sluch a hmat, také řeč a kinestetické vnímání. Používáme modelování písmen, malování, vyrývání do písku, vytrhávání písmen z papíru, pracujeme s písmeny vytvarovanými z různých materiálů. Dítě si tvar ohmatá a vysloví přitom hlásku nahlas.

Velkým problémem dětí s dyslexií bývá **zaměňování písmen**. Příčinou může být nedostatečně rozvinuté zrakové a sluchové vnímání, nedostatečně upevněné spojení mezi hláskou a písmenem, porucha procesu automatizace. Při záměně písmen podobných tvarem (b-d-p, m-n, a-e) se soustředíme na cvičení zrakové percepce. Na tomto místě je dobré připomenout, že písmena b-d-p zpočátku nácviu čtení zaměňují mnohé děti, není proto

pouze tento projev jistou známkou dyslexie. Pro rozlišování těchto tří písmen napomáhá jeho vyvozování ve spojení s obrázkem nebo citoslovcem, obtahování a modelování písmen, znázornění písmen na vlastním těle (b-bříško, d-zadeček), předříkávání a čtení slov s těmito hláskami.

Velkou pozornost při nácviku čtení je nutné věnovat **spojování písmen do slabik**, protože čtení slabik je základem pro nácvik čtení plynulého. Také pro nácvik této dovednosti používáme zapojení více smyslů a využíváme vhodných pomůcek jako kostek a karet s písmeny, navlékacích korálků s písmeny, písmenkových razítek. Nácvik čtení slabik můžeme propojit i s pohybem: „předpažíme jednu ruku a zároveň vyslovíme první hlásku ve slabice, potom předpažíme druhou ruku a řekneme druhou hlásku ve slabice, vzápětí obě ruce spojíme a vyslovíme celou slabiku (při rozkladu můžeme používat opačný postup);“.¹²⁸ Při nácviku čtení dětí s dyslexií bývá využíváno i speciální dyslektické okénko, které umožňuje postupně odkrývat písmena a slabiky na jednotlivých řádcích. Ke zdokonalení potřebování slabik jsou vytvořeny i tzv. postřehovadla (karty se slabikami) a počítačové programy.

Po zvládnutí čtení slabik bez hláskování je možné postoupit ke **spojování slabik do slov**. Opět se postupuje od nejjednodušších kombinací ke složitějším. Nácvik čtení postupuje takto: čtení otevřené slabiky, čtení uzavřené slabiky, čtení dvojslabičných slov s otevřenou slabikou, trojslabičných slov s otevřenou slabikou, slov s kombinací otevřené a uzavřené slabiky, slova se shluky souhlásek na začátku, na konci, uprostřed slova, slova tvořená shluky souhlásek, slova neobvyklá a mnohoslabičná.¹²⁹ Nejlépe je provádět nácvik denně několik minut (5-10 minut). Ke **čtení vět a textů** přecházíme až po důkladném zautomatizování čtení slov. „Naším dílčím cílem je dovést dítě k plynulému hlasitému slabikování, od kterého je už jen „krok“ k plynulému čtení.“¹³⁰ Také při tomto nácviku je

¹²⁸ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. str. 87.

¹²⁹ srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. str. 89.

¹³⁰ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. str. 90.

využíváno vhodných názorných pomůcek, různých her, pexes, domin, kostek a karet se slabikami. Existují i speciální záložky s výřezem a šipkou ukazující směr čtení, vhodné jsou speciální publikace (např. EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Když dětem nejde čtení*), v nichž jsou slova a texty uspořádány podle stoupající náročnosti. Texty dítěti vybíráme tak, aby pro něho byly přiměřené co do náročnosti i obsahu. Můžeme mu dát i na výběr, který text chce číst. Důležité je, aby četlo raději krátce, ale často.

Některým dětem dělá čtení dlouhodobě velké potíže a v důsledku toho jsou nejisté a plně napětí. Je proto vhodné využívat některé metody, které jim poskytnou oporu druhého člověka a napomohou i nácviku správné techniky čtení. Jedná se tyto metody: čtení v duetu, střídavé čtení a čtení s předčítáním. **Čtení v duetu** je způsob, kdy čteme současně s dítětem a to rychlostí jemu vyhovující, klidným a tichým hlasem. **Střídavé čtení** je metoda, kdy se ve čtení střídáme s dítětem (po větách, odstavcích). **Čtení s předčítáním** je způsob, kdy dospělý předčítá dítěti větu a ono ji čte až po něm. Pro toto čtení je vhodné vybírat delší typy vět, můžeme i ve čtení „schválně“ udělat chybu a dítě ji má najít a opravit. Výhodou těchto metod je jejich přirozenost.

V situaci, kdy dítě při čtení sleduje jednotlivá písmena a není schopné postřehovat jejich shluky, používá se k nápravě **metoda globálního čtení**. Nejprve si dítě přečte část textu, po prvním přečtení mu předložíme stejný úryvek, avšak s vynechanými slabikami nebo písmeny v některých slovech. Po následném přečtení má za úkol stejný úryvek přečíst ještě jednou, ale v jsou něm vynechaná již celá slova. Pro názornost uvádíme jednu větu textu:

- první čtení: Na podlesí bylo pole, při poli mez.
- druhé čtení: Na pod_sí bylo po_e, při po_ mez.
- třetí čtení: Na _____ bylo _____, při _____ mez.

Další metodou, která je využívána k reedukaci dyslexie, je **metoda Fernaldové**. Je vhodná pro děti čtoucí dobrou technikou, ale pomalu. Určíme jim text, asi 10 řádků, který mají za úkol přelétnout zrakem a podtrhnout slova, která by jim mohla dělat při čtení problémy. Poté si stejným způsobem podtrhnou další slova. Teprve po této přípravě přistoupí k hlasitému čtení daného textu. Tato metoda má za úkol má: „zbavit dítě obav

z neúspěchu a připravit podmínky k tomu, aby četlo rychleji a plynuleji, než když čte obvyklým způsobem.“¹³¹

Jedním z cílů reedukace dyslexie by mělo být, aby pro dítě přestalo být čtení velkou zátěží a nepříjemnou povinností a aby ho začalo vnímat jako něco, co pro něj může být prostředkem k obohacení a zpříjemnění života.

Po tomto obecném pojednání o možnostech reedukace dyslexie se pokusíme zjistit, jakým způsobem lze využít konkrétní reedukační postupy pro nácvik správné techniky čtení a čtení s porozuměním u Marka.

Metody reedukace byly vybrány na základě našeho pozorování a doporučení pracovnice SPC. Rozvoj Markových čtenářských dovedností byl v průběhu školního roku zaznamenáván a na konci jednotlivých pololetí vyhodnocen.

Školní rok 2009/2010: září, říjen – Marek je žákem 6. ročníku, čte velmi pomalu způsobem dvojího čtení, bez přípravy hodně chybuje, domýšlí si slova, v textu, který si doma připravil, chybuje méně, při čtení často pohybuje nohama. Bývá ohodnocen známkou 2, někdy 3. Je velmi citlivý na rušivé podněty ve třídě a to se odráží na kvalitě čtení. Nejlépe se mu čte, když je ve třídě naprostý klid, čehož lze docílit pouze na krátkou dobu. Vzhledem k tomu, že je zapotřebí dodržet osnovy a číst texty přiměřené jeho věku, čteme z čítanky.

listopad – Marek je nachlazený, což se negativně projevuje na jeho výkonech ve škole. Je snadno unavitelný, přesto chce po krátkém odpočinku znovu pracovat až do konce hodiny. Ve čtení znovu hodně chybuje, text v čítance mu dělá velké problémy, delší a těžší slova nechce opakovat, ve čtení se zhoršil, je z toho smutný. Po odeznění nachlazení se chybovost zmenšuje, za čtení po přípravě je ohodnocen známkou 2. Snažím se vést ho k porozumění textu krátkým zopakováním děje. Doplnuje mě, když přeruším větu, je vidět, že textu porozuměl (jedná se o text po přípravě).

prosinec – Doma připravený text četl s minimální chybovostí, technika čtení se nemění, je vidět, že má dobrou paměť, stačí, aby si doma text dvakrát přečetl a zapamatuje si, jaké slovo má doplnit po přečtení počátečních písmen, čehož v hojné míře využívá.

¹³¹ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. str. 254.

Problém nastane, pokud čte text nový. Pro zajímavost uvádím situaci, která ukazuje na to, že rozuměl tomu, co čte, nicméně doplněné slovo nebylo správné. V neznámé větě bylo napsáno slovo *zed'*. Marek si několikrát potichu přehláskoval *ž e d* a potom nahlas vyslovil *stěna*.

leden – Máme „splněno“, můžeme číst z jiné učebnice. Vybírám texty zaměřené na čtení s porozuměním, jsou dlouhé maximálně na 1 stranu, psané zábavnou formou, prokládané legračními obrázky. Marek čte o poznání raději, úkol, který ověřuje pochopení obsahu, zvládá výborně. Přestože čte texty krátké a jednodušší, nevyhne se způsobu dvojího čtení.

Na konci pololetí **hodnotím** jeho pokrok ve čtení – čte lépe, než na začátku školního roku, méně chybje i v nových textech. Způsob dvojího čtení je pro něj velmi namáhavý, dá se říci, že úroveň čteného projevu je na hranici sociální únosnosti a že Marek přes velké úsilí, které doma věnuje přípravě na vyučování, čte nejhůře ze třídy. Docházím k závěru, že není v jeho silách při použití stejné techniky číst lépe, zvláště s pohledem do budoucna, kdy se bude zvyšovat náročnost textu. Na přehláskování dlouhých slov potřebuje mnoho energie, která mu může chybět pro další činnosti. Vzhledem k tomu, že není možné upustit od čtení čítanky, domlouváme se s učitelkou na tom, že z ní bude Marek číst doma, ve škole ho z části textu vyzkoušíme a potom přejdeme ke čtení článků pro něj přiměřenějších. Začnu využívat i speciální publikaci doporučenou pracovníci SPC (EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Když dětem nejde čtení*), která se zaměřuje na nácvik čtení metodou analyticko-syntetickou. Nácvik plynulého čtení se budu snažit podpořit metodou čtení v duetu.¹³²

Ke zhodnocení účinnosti této metody u Marka poslouží další záznamy.

únor – První zkušenosti s použitím metody čtení v duetu vyznívají spíše nepříznivě – Marka, zdá se, můj hlas ruší, není zvyklý číst tímto způsobem. Zařazuji použití tohoto způsobu čtení i v jiných předmětech, kde společně čteme zadání úkolů a vše, co si má pročíst samostatně. Procvičujeme čtení otevřených slabik postřehováním, zvládá to bez problémů.

březen – Zjišťuji, že souvislý text s delšími větami čte o poznání hůře a pomaleji, než text uspořádaný ve větách pod sebe. Také slova napsaná ve sloupcích pod sebou čte

¹³² viz. str. 69.

lépe. (Tato skutečnost potvrzuje možné problémy s očními pohyby.¹³³) Krátká slova (tvořená třemi písmeny) tímto způsobem uspořádaná přečte bez hláskování. Ve způsobu čtení souvislého textu nepokročil, chybovost je stále velká, přetrvává i domýšlení konce slov.

duben – Od začátku tohoto měsíce na Markovi pozoruji velkou únavu a menší schopnost koncentrace. Může to souviset s jeho alergií. Jsme schopni udělat mnohem méně práce, potřebuje delší chvílky relaxace během hodiny. Ve čtení zatím není viditelný pokrok. Dále pokračujeme v nácviku čtení slabik a dvojslabičných slov,

květen – Přibližně v polovině tohoto měsíce zaznamenávám, že Marek čte slabiky naráz bez hláskování naprosto bezpečně a 2-3 slabičná slova po slabikách téměř plynule. Začínám nabývat přesvědčení, že jsme se v nácviku správné techniky čtení vydali správnou cestou.

červen - Na doporučení pracovnice SPC, která provedla vyšetření Marka v prostorách školy, stále pokračujeme čtením v duetu, přičemž mu mám prstem zakrývat následující slabiku, aby se soustředil na tu, kterou právě čte. Tento přístup na něj působí spíše rušivě, protože na něj není zvyklý. Samostatné slabiky čte již bezchybně, chyb se dopouští pouze ve snaze číst hodně rychle. Při zkoušení doma připraveného textu z čítanky se objevuje dvojí čtení, domýšlení konce slov, chybuje málo. Bývá většinou ohodnocen známkou 2.

Zhodnocení použitých přístupů na konci školního roku vzhledem k Markovým výkonům: Analyticko-syntetická metoda nácviku čtení se pro něj jeví jako vhodná, čtení v duetu mu poskytne oporu, aby se při čtení zadání úkolů v dalších předmětech nevracel ke dvojímu čtení, vede ho k nácviku plynulého čtení a ke správné intonaci.

školní rok 2010/2011: Začátek nového školního roku, kdy Marek postoupil do 7. ročníku, pro něj přinesl ve škole poměrně velké změny. Spolu se dvěma spolužáky ze stejného ročníku byl přeřazen k jiné učitelce, do nového kolektivu žáků a do jiné učebny. Tyto změny měly poměrně velký dopad na jeho psychiku. Trvalo přibližně jeden měsíc, než si zvykl na nové prostředí i na nové spolužáky. Paní učitelka ho učila v předcházejícím školním roce na pracovní vyučování a Marek si ji oblíbil. Změny na

¹³³ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. str. 53.

Marka vždy působí negativně, má raději zaběhnuté stereotypy, proto jsem u něj opět pozorovala menší soustředěnost, býval myšlenkami nepřítomný. Často se stávalo, že jsem ho k provedení nějakého úkolu musela vyzvat několikrát.

Při čtení textů z čítanky se u něj opět projevovala nervozita, pohyboval nohama, četl způsobem dvojího čtení s častým chybováním, domýšlel si slova. Bylo zřejmé, že čte se značnou námahou a to i po domácí přípravě, i když připravený text četl lépe. Znovu jsem po domluvě s učitelkou zařadila čtení slabik a slov s otevřenou slabikou. Po krátké době zvládal jejich čtení plynule a bylo možné již v říjnu přejít ke čtení vět s otevřenou slabikou. Při čtení článků v čítance pro 7. ročník se opět vracel ke dvojímu čtení a nebyl vidět žádný pokrok. Domluvily jsme se proto s učitelkou i s jeho maminkou na tom, že bude zapotřebí důsledně pokračovat v nácviku čtení po slabikách a že z čítanky v tomto školním roce Marek číst nebude. Na základě toho byl vyhotoven IVP, který schválila i pracovnice SPC, jež ve škole uskutečnila metodickou návštěvu a konzultaci k IVP. Zároveň nám bylo doporučeno číst metodou čtení v duetu.

S důsledným nácvikem správné techniky čtení pomocí analyticko-syntetické metody jsme tedy začali **v říjnu** letošního školního roku. Již od začátku bylo zřetelné, že Markovi tento způsob vyhovuje, chybovost se zmenšila na minimum, postupně od nácviku čtení slabik mohl poměrně rychle přejít ke čtení slov a vět. Věty s otevřenou slabikou četl plynule s minimálním chybováním. Většinou byl ohodnocen známkami v rozmezí 1-2. Na začátek hodiny, kdy četli jeho spolužáci, jsme začali zařazovat úkoly k procvičování očních pohybů a na zvýšení schopnosti koncentrace.¹³⁴ Jejich plnění je pro Marka zábavné. Postupujeme podle IVP, rozložení nácviku jednotlivých dovedností prozatím vyhovovalo. Při čtení zadání úkolů v ostatních předmětech má sklon vracet se ke dvojímu čtení, čtu proto zadání s ním, přičemž mu přizpůsobím rychlost čtení, vedu ho však k tomu, aby četl po slabikách a učil se je vázat. Někdy se nám to daří lépe, někdy hůře, záleží i na vnějších vlivech jako je šum ve třídě nebo vyrušení člověkem přichozím do třídy.

Při prvním čtení uzavřených slabik, s nímž jsme začali **v lednu**, vynechal téměř u všech slabik poslední písmeno. Začala jsem tušit problémy, ale moje obavy byly zbytečné, čtení uzavřených slabik je pro něj sice náročnější, ale i to nakonec zvládá velmi pěkně, i text bez přípravy přečte plynule s minimální chybovostí. Na moji otázku, jestli čte raději

¹³⁴ srov. str. 66.

po písmenkách nebo po slabikách mi odpověděl, že: „Raději po slabikách, protože je to rychlejší a nemusím tolik mluvit.“ Tuto skutečnost dokládá i pozorování jeho projevu při čtení, které prozrazuje větší uvolněnost a absenci neurotických projevů (pohybování nohama).

Na závěr části věnované reedukaci dyslexie připojuji **zhodnocení** vhodnosti použitých postupů pro Marka a jejich účinnosti v tomto případě: Na základě pozorování mohu konstatovat, že Marek je po nácvičce čtení analyticko-syntetickou metodou čtení schopen číst plynule texty zaměřené na procvičování čtení otevřené slabiky s minimální chybovostí, texty obsahující více uzavřených slabik čte rovněž plynule, chybuje málo. Obsahu čteného textu rozumí, po opakovaném přečtení (doma čte text dvakrát, ve škole je z něho zkoušený) postřehne i detaily. Při čtení textu z čítanky pro 7. ročník se vrací ke způsobu dvojího čtení, chybovost je větší.

Z těchto skutečností vyvozují, že v současnosti je pro Marka vhodnější způsob čtení za využití analyticko-syntetické metody, přičemž se osvědčilo podpořit plynulost čtení ještě čtením v duetu. Rozhodujícím prvkem při reedukaci je také možnost odhlédnout od osnov¹³⁵ (toto umožňuje IVP) a vrátit se k nácvičce čtení textů, které odpovídají schopnostem žáka.¹³⁶ Trpělivým vedením, častým povzbuzováním a oceněním jeho dílčích úspěchů navodíme atmosféru, jež je základem pro jeho motivaci k práci. Důležitým předpokladem pro zajištění kvalitní výuky je individuální přístup, který děti se speciálními vzdělávacími potřebami vyžadují.¹³⁷

Je prozatím příliš odvážné tvrdit, že se Marek naučí plynule číst delší a náročnější texty. Mohu pouze říci, že při dodržení výše uvedených metod nácvičce se k plynulému čtení postupně a pomalými kroky přibližuje.

3.4. Reedukace dysgrafie

Obecně bývá dysgrafie považována za „lehčí“ poruchu, než dyslexie, dysortografie nebo dyskalkulie. Vzhledem k tomu, že hodnocení znalostí žáků se děje velmi často na

¹³⁵ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 73.

¹³⁶ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 36. a srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 83.

¹³⁷ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 74.

základě jejich písemného projevu, není možné nechat dysgrafické projevy dítěte bez povšimnutí. Právě dysgrafie může být příčinou jejich školní nedostatečnosti.

Bylo již zmíněno, že při dysgrafii je základ obtíží převážně v narušení úrovně jemné motoriky, pohybové koordinaci, zrakové a pohybové paměti, pozornosti, prostorové orientaci, poruše koordinace systémů zajišťujících převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby.¹³⁸ Základem pro reedukaci je proto kvalitně provedená diagnostika, která nám prokáže, jakou psychickou funkci má dítě méně rozvinutou. Diagnostiku provádí zkušený pracovník pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Ten v písemném projevu (opis, přepis, diktát a volný písemný projev) žáka hodnotí: „sezení při psaní, úchop tužky, rychlost psaní, čitelnost, velikost a tvar písmen, plynulost a jistotu tahů, tlak na podložku, dodržování směru, přetahování nebo nedotahování linek, rychlost vybavování grafémů, spoje mezi písmeny, navazování jednoho písmene na druhé, uspořádání na ploše.“¹³⁹ Pro diagnostiku dysgrafie nejsou k dispozici standardizované testy.

Dysgrafická porucha souvisí s rozvojem grafomotoriky, jejíž úroveň bývá značně ovlivněna předškolní přípravou dítěte. V této fázi je důležité při osvojování dovednosti psaní naučit dítě správným návykům. Dbáme na patřičné držení a výběr vhodného psacího náčiní, správné sezení a správný sklon podložky. Stejná pravidla platí i pro reedukaci dysgrafie. Ta má být tvořena jednotlivými kroky, které na sebe logicky navazují a platí tady, že **k náročnější** úrovni přecházíme až **po zvládnutí jednodušší**. Dítě psaním nepřetěžujeme, respektujeme jeho **pracovní tempo**, volíme raději častější psaní kratších cvičení. Podle potřeb mu dáváme chvíli času na odreagování a na odpočinek i během hodiny. Přestávka mezi vyučovacími jednotkami má rovněž sloužit k relaxaci, ne k dokončování cvičení, které žák nestihl napsat v hodině. V praxi se osvědčilo vést žáky k tomu, aby si napsaný **text po sobě zkontrolovali** a jednotlivé chyby s nimi potom probrat a opravit. Při opravování písemného projevu učitelem je lépe danou chybu podtrhnout a opravit tužkou, nikoli červenou barvou, protože v opačném případě si dítě zafixuje červeně

¹³⁸ srov. MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. str. 78.

¹³⁹ MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. str. 81.

zvýrazněné chybně zapsané slovo.¹⁴⁰ **Nácvik konkrétního tvaru** provádíme nejprve předvedením, které doprovázíme slovním komentářem, obtahováním zvětšeného prvku na svislé ploše prstem, ve vzduchu i se zavřenýma očima, postupně psaný prvek i psací plochu zmenšujeme. Nejprve nacvičujeme kresebné cviky, potom prvky písmen, písmena, slabiky, slova, věty, opis, přepis, diktát.

Velký vliv na úspěch reedukace má **motivace** dítěte provázená oceněním a pochvalou i dobrý vztah s vyučujícím, který má být pro dítě oporou. Stává se, že se reedukace příliš nedaří, proto je třeba poruchu **kompensovat** pomocí psaní na počítači nebo na elektrickém psacím stroji. Někteří odborníci doporučují, aby děti s velmi těžkými dysgrafickými obtížemi psaly pouze tiskacím písmem. K pořízení zápisů z vyučování a přednášek je vhodné naučit děti využívat diktafon. Pro správný nácvik psaní, stejně tak i čtení a počítání, musíme pamatovat na sjednocení postupů se všemi, kdo se na výuce dítěte podílejí.

K tomu, aby se dítě naučilo dobře psát, mají napomoci **cvičení** podněcující rozvoj hrubé a jemné motoriky, senzo-motorické koordinace (propojení vnímání s pohybem), motorické koordinace (koordinace pohybu končetin), automatizace pohybů, percepčně-kognitivních dovedností (orientace na ploše a v prostoru, vnímání a reprodukce rytmu, paměť). Uvolňovací a průpravné cviky zařazujeme před samotným psaním a v případě, že dítěti prospívají, je dobré je používat i ve vyšších ročnících. Grafomotorická cvičení směřují k uvolnění ramenního a loketního kloubu, zápěstí, pohyblivosti prstů a nácviku plynulých pohybů ruky po psací podložce. Cílem je zafixovat správný úchop psacího náčiní a uvolnit ruku pro snadné kreslení a psaní. Náměty na jednotlivá cvičení lze nalézt v odborné literatuře, např.: Jucovičová, Žáčková. Reedukace specifických poruch učení u dětí. str. 102-114.

Děti s dysgrafií mívají často problémy s osvojováním a zapamatováním písmen. Na vině bývá nedostatečný rozvoj percepčně-kognitivních funkcí (zrakové analýzy a syntézy, zrakového rozlišování, paměti). Pomoci může využití **multisenzorického přístupu**, který má podpořit osvojování učiva aktivním zapojením více smyslů. Dáme-li dítěti model písmene, vnímá jeho tvar hmatem, zrakem, zároveň jej pojmenovává, při vyslovování si

¹⁴⁰ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 107.

uvědomuje polohu mluvidel, zapojuje zároveň i sluch. K reedukaci dysgrafie je k dispozici velké množství **pomůcek** jako obrázková abeceda, dětské karty s písmeny, písmenková pexesa. Použit lze modelování písmen z tvarovacích drátků, dokreslování neúplných tvarů písmen, vyhledávání ukrytých písmen, skládání písmen z dílků, psaní písmen na záda druhého dítěte, tabulky pro zapisování písmen.¹⁴¹ Důležité je, abychom dítě od počátku vedli při psaní písmen k dodržení správného postupu. Pomoci mu můžeme tím, že písmeno rozložíme na jednotlivé prvky.

Dalším krokem po nácviu jednotlivých písmen je **psaní slabik**. Pro jeho zvládnutí je třeba, aby dítě ovládalo hláskovou analýzu a syntézu. **Postupně** je možno přecházet **k psaní slov a vět**. Nejjednodušší formou písemného projevu je **opis**, obtížnější přepis, nejnáročnější je diktát. Ke zlepšení výkonu při opisu můžeme pomoci prodloužením času na splnění úkolu, zároveň mu při opisování můžeme text diktovat a přiměřeně ho zkrátit. Někdy je zapotřebí vrátit se k procvičování zrakového vnímání.

Přepis textu z jedné formy písma do druhé je náročnější a vyžaduje, aby si dítě dokázalo pohotově vybavit správný tvar písmene. Jestliže si neví rady, můžeme mu pomoci tím, že mu část písmene napíšeme nebo mu ho ukážeme v tabulce písmen abecedy. Největší problémy dělá dětem s dysgrafií **psaní diktátu**. Psaní samo o sobě jim odebere příliš mnoho energie, nestačí psát stejně rychle jako ostatní děti, znejistí, sníží se jejich schopnost koncentrace a nejsou potom schopni přemýšlet nad gramatickými jevy. Ověřování znalostí formou diktátu je u těchto dětí problematické a nevhodné. Lépe je využívat doplňovacích cvičení, není však možné úplně vynechat opis a přepis.

V důsledku dysgrafických obtíží se zvyšuje i chybovost v psaném projevu. Jedná se především o specifické chyby jako vynechávání písmen, vynechávání nebo špatné umístění diakritických znamének a nedodržování hranic slov v písmu. Při vynechávání písmen je třeba s dítětem procvičovat schopnost sluchového rozlišování a sluchové analýzy a syntézy. Tento nácvik později převádíme na nácvik autodiktátu. Chybování v psaní diakritických znamének je možné odbourávat zavedením psaní těchto znamének ihned po

¹⁴¹ srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*, str. 116.

napsání jednotlivých písmen. Lze použít i specifický autodiktát, kdy si dítě řekne nahlas písmeno i znaménko (např. při psaní *ř* řekne: „*r*, háček“). Takto diktovat může dítěti i ten, kdo se mu momentálně věnuje. K nácviku rozlišování hranic slov v písmu je zapotřebí procvičovat především sluchovou analýzu a syntézu.

Významným krokem při reedukaci dysgrafie je vést dítě k tomu, aby si samo dokázalo zkontrolovat napsaný text. Pomoci mu můžeme tím, že ho vedeme, aby vyhledávalo jeden typ chyb v izolovaných slovech (psaných rukou), postupně může přejít k celým větám a k dalším typům chyb.

V dospívání většina dětí s písmem experimentuje. Často dochází ke změně sklonu písma, u dětí s dysgrafií se s tímto problémem setkáváme od začátku psaní. Při nácviku správného sklonu písma používáme pomocné čáry, které jsou protažením všech tahů jednotlivých písmen shora dolů. Dítě názorně vidí, jaký sklon písma mají. Vysvětlíme mu, že by čáry měly být vůči sobě navzájem rovnoběžné s mírným sklonem doprava. Dáme mu za úkol denně napsat podle tohoto návodu pět až deset slov. Samo si bude kontrolovat sklon písma pomocnými čarami. Velikost písma, již se většinou také nedaří dodržovat, nám pomohou ohlídat pomocné linky v sešitech.

Nemůžeme očekávat, že se kvalita písma dítěte zlepší bez reedukace v souvislosti s jeho přibývajícím věkem a častým opisováním dlouhých textů. Zkušenosti ukazují, že tyto faktory působí spíše opačně. Ve vyšších ročnících školní docházky je větší potřeba psaní delších textů, proto již nebývá kladen takový důraz na kvalitu písma. Cílem reedukace dysgrafie je, aby:

- „dítě bylo schopné si opsat a přepsat text a psát podle diktátu;
- si včas stačilo zapsat vše potřebné;
- bylo schopno se ze svých zápisků učit;
- byla některá z forem písma, kterou používá, čitelná jak pro ně, tak pro ostatní.“¹⁴²

Právě z výše uvedených cílů vychází náš přístup při nápravě dysgrafické poruchy u Marka. Pro volbu odpovídajících metod jsme se rozhodly na základě doporučení

¹⁴² JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. str. 125.

pracovnice SPC a po zvážení dalších okolností týkajících se Markova vzdělávání. Jeho vývoj je opět zaznamenáván po určitých časových úsecích.

Prosinec a druhé pololetí školního roku 2008/2009 - Jak již bylo řečeno, s Markem jsem začala pracovat na konci prvního pololetí 5. ročníku jeho školní docházky. V té době psal velmi pomalu, zaměňoval a vynechával písmena, nedopisoval slova, písmo měl neupravené, kostrbaté, nepřiměřeně velké. Měl obtíže s napodobováním písmen a někdy si nedokázal vybavit jejich tvar. Při přepisu z učebnice se často ztrácel v textu předlohy, opisovat z tabule mu přinášelo značné problémy, téměř toho nebyl schopen, přeskakoval z jednoho řádku na druhý, takže opsaný text často nedával smysl. Úchop psacího náčiní měl fixovaný.

Podkladem pro postupy směřující k nápravě dysgrafických obtíží nám bylo doporučení pracovnice SPC, jež nám mimo jiné radila: „Respektovat individuální pracovní tempo, poskytovat častější zpětnou vazbu, povzbuzení a ocenění, klidné a trpělivé vedení, dle potřeby poskytnout dopomoc; nutné výuku stavět spíše na názoru, poslechu látky, ústní formy práce a prověřování znalostí. Písemný projev hodnotit tolerantně, ponechat dostatek času na vypracování a následnou kontrolu, úkoly krátit, případně hodnotit, co stihl Marek vypracovat, není účelné dlouhé psaní a opisování, zápisky je možné volit pouze heslovitě, vhodné případně připravit na vlepení do sešitu.“¹⁴³

Mým cílem zpočátku bylo poskytnout Markovi odpovídající pomoc a podporu, aby v momentě, kdy nestíhal přepisovat daný text, dokázal zachovat klid a soustředil se na práci. Paní učitelka mu podle potřeby text zkrátila, byla tolerantní v hodnocení chyb. Při opisování z tabule jsem mu ukazovala, které slovo píše, stejně tak při přepisu z učebnice jsem mu ukazovala jednotlivá slova, popřípadě písmena. Ve chvíli, kdy si nemohl vybavit správný tvar písmene, napsala jsem mu ho na papír nebo ukázala v tabulce písmen, již jsme měli neustále po ruce. Markovi tento přístup vyhovoval a časem se ukázalo, že byl správný. Postupně jsem od ukazování prstem v učebnici mohla ustoupit, opatřila jsem mu záložku, kterou jsme nasunuli na stránku a stačilo mít podložený právě opisovaný řádek. Markovi nedělalo problém si záložku o řádek posunout a psát dále. Osvědčilo se nám umístit učebnici do stojánku. Stejně tak v opisování z tabule Marek postupně získával větší jistotu a podařilo se nám tuto činnost postupně zlepšit. Vedla jsem jej také k tomu, aby si

¹⁴³ Citováno ze zprávy z psychologického vyšetření.

text po sobě zkontroloval a chyby opravil pomocí zmizíku. Pozornost jsme věnovali rovněž tomu, aby výška lavice a židle odpovídala velikosti jeho postavy, dohlíželi jsme na správné držení těla a vhodný výběr psacího náčiní.¹⁴⁴

Na konci školního roku jsem mohla konstatovat, že se Marek v psaní zlepšil. Lépe se soustředil na psaní a dělal méně chyb. Používání záložky mu pomohlo, aby se neztrácel v textu předlohy. Tempo psaní bylo stále velmi pomalé, bylo zřejmé, že ho psaní stojí značné úsilí.

První pololetí školního roku 2009/2010 – Záznamy z tohoto období prozrazují Markovu snahu o práci po celou vyučovací hodinu. Ve chvíli, kdy spolužáci jsou již s prací hotovi a mohou se věnovat volnější činnosti, on chce dokončit práci, kterou má stanovenou. Pozoruji u něho větší vytrvalost v psaní, než tomu bylo v předcházejícím školním roce, kdy vydržel psát přibližně deset minut a potom potřeboval chvíli odpočívat. Přepisovat z učebnice již dokáže samostatně při podložení řádků v předloze záložkou. Přehlíží se minimálně a chybuje převážně ve vynechávání diakritických znamének a záměně psacího *r* a *z*. Styl a vzhled písma zůstává stejný, čitelnost je dobrá. Sám si úspěšně kontroluje a opravuje chyby. Velkým pokrokem oproti minulému školnímu roku je jeho schopnost psát na základě autodiktátu. Toho dříve nebyl schopen. Nyní si polohlasem přečte přepisované slovo, po hláskách si ho potichu přeříkává a zapisuje. Nemusí se proto tak často dívat do předlohy.

Značným problémem pro schopnost podávat dobré výkony v psaní, čtení i v počítání stále zůstává snadná odklonitelnost pozornosti. Stačí jeden rušivý podnět ve třídě a Marek okamžitě nepřiměřeně reaguje a chce, abych vyrušujícího žáka napomenula. Chvíli trvá, než se začne opět soustředit. Situace, kdy jsou do jedné třídy umístěni žáci z více oddělení a zatímco jedni píšou, druzí probírají nové učivo, představuje pro Marka opravdu problém. Nejvíce rušivě na něj působily hodiny přírodopisu o rok starších spolužáků ve spojení s našimi hodinami českého jazyka. Takto uspořádaný rozvrh jsme měli na základě umístění dalšího žáka do naší třídy (jak je psáno výše), který dojížděl pouze na několik hodin týdně. V podstatě jsme v této hodině českého jazyka nemohli pracovat. Přírodopisné téma vyššího ročníku bylo pro Marka natolik zajímavé, že se nemohl téměř vůbec soustředit na učivo českého jazyka. Rozhodla jsem se proto, že tyto hodiny budeme věnovat tvorbě Příručky

¹⁴⁴ srov. str. 32.

zahrádkáře, což Markovi vyhovovalo a učitelka to schválila. Snažila jsem se ho k práci povzbuzovat tvrzením, že v životě často nebude mít ideální podmínky pro práci a bude se s tím muset vypořádat.

Zhodnocení uplynulého pololetí: Marek píše samostatně, ode mne žádá radu pouze, když neví, kde má pokračovat. Tempo psaní je rychlejší, stále se však nepřibližuje rychlosti psaní stejně starých spolužáků. Opis z tabule mu dělá částečně problémy, musím mu ještě často ukázat, kde má psát. V přepisu z učebnice se zmenšila chybovost, úprava psaného projevu je pěkná, písmo je snadno čitelné. Velkým pokrokem je schopnost psát slova podle diktátu.

Druhé pololetí školního roku 2009/2010 – Marka vedu k důsledné kontrole napsaného textu, opisujeme texty krátké, aby vše dobře stíhal. V únoru se na něm již projevuje častěji únava, přesto chce pracovat celou hodinu s menšími chvilkami relaxace během ní. V březnu jsem nebyla přítomná na hodinu českého jazyka. Netušila jsem, že tato skutečnost bude mít na Markův výkon tak velký vliv. Měl za úkol přepsat část článku z učebnice a dopustil se mnoha chyb, tak velkou chybovost jsem u něj snad ještě nezaznamenala.¹⁴⁵ Jaro je u něho vždy poznamenáno větším sklonem u únavě a menší schopností koncentrace. V dubnu a v květnu již zaznamenávám, že jsme v českém jazyce schopni udělat mnohem méně práce, přesto nemohu říci, že by se v přepisu dopouštěl většího množství chyb, píše však pomalu. Pro zajímavost a srovnání uvádím v příloze ukázkou přepisovaného textu v listopadu a v květnu. V textu psaném v listopadu¹⁴⁶ se objevují typické chyby, prozrazující přehlédnutí ve slovech. Text psaný v květnu je ukázkou toho, jak Marek v přepisu pokročil.¹⁴⁷ V jarních měsících se rovněž věnujeme tvorbě Příručky zahrádkáře, o níž je řeč níže.

Hodnocení uplynulého pololetí: Toto pololetí mohu zhodnotit podobně, jako předchozí s tím rozdílem, že na jaře se na Markovi vždy projevuje velká únava a není možné chtít po něm větší výkony v psaní, čtení, ani v počítání. Nemá ani velký význam zařazovat na toto období probírání nového učiva v jazycích a v matematice. Marek v tomto pololetí velmi pokročil v samostatnosti, přepis i opis zvládá, jeho písemný projev je čitelný

¹⁴⁵ viz příloha č. 6.

¹⁴⁶ viz příloha č. 7.

¹⁴⁷ viz příloha č. 8.

jak pro něj, tak pro ostatní. Díky pečlivosti, s jakou k plnění úkolů přistupuje, má velmi pěknou úpravu ve slovníčku anglického jazyka, který mu může dobře posloužit k učení slovíček.¹⁴⁸

První pololetí školního roku 2010/2011 – Jak již bylo řečeno, začátek školního roku byl u nás provázen změnami. Na psaném projevu se to nijak neodrazilo (snad proto, že jsme v září ještě příliš nepsali a v říjnu již byl Marek adaptovaný) a mohu říci, že se v tomto pololetí při psaní Marek ještě více osamostatnil. Schopnost diktovat si polohlasem po písmenkách slova je pro něj důležitým předpokladem pro zvýšení rychlosti psaní. Pomáhá mu to i v opisu z tabule. Také v tom udělal značný pokrok, přestože oproti spolužákům dosti v rychlosti opisu z tabule zaostává. Velmi se však zrychlil v psaní při přepisu z učebnice a při diktátu. Diktáty nejsou vhodnou formou ověřování vědomostí u dětí s dysgrafií¹⁴⁹, přesto je Marek (po poradě s pracovnící SPC) píše a to současně se spolužáky. Ti se přizpůsobí jeho tempu psaní, přičemž Marek píše text kratší, poté si jej kontroluje. Před diktátem si připomeneme, na jaký gramatický jev se mají děti soustředit. Hodnocení pravopisných chyb u Marka je více, než tolerantní. Psaní diktátů jsme u něj zařadili proto, aby se ve způsobu výuky co nejméně odlišoval od ostatních dětí.¹⁵⁰ K ověřování jeho vědomostí v českém jazyce používáme především doplňovací cvičení a ústní zkoušení.

V rychlosti psaní a samostatnosti při vypracovávání úkolů Marek pokročil natolik, že je možné u něj zařazovat písemnou formu zkoušení i v ostatních předmětech a to ze stejného důvodu, jako u psaní diktátů. Vlivem stresu se ale Marek dopouští mnohem většího počtu gramatických chyb a komolení složitějších slov.¹⁵¹ Zde se projevuje jeho dysgrafická porucha zcela zřetelně. Je vidět, že musí psaní věnovat velké úsilí a na gramatické jevy se již nesoustředí.¹⁵² Projevuje se zde i porucha automatizace.¹⁵³ Gramatické chyby mu však známku v zeměpisu, fyzice apod. neovlivní a bývá většinou

¹⁴⁸ viz příloha č. 9.

¹⁴⁹ srov. str. 25. a viz příloha č. 10.

¹⁵⁰ srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 77.

¹⁵¹ viz přílohy č. 11 a 12.

¹⁵² srov. str. 10-11.

¹⁵³ srov. str. 19-20 a srov. str. 35.

ohodnocen známkou 1. Na samostatné vypracování takové prověrky potřebuje mnohem více času, než jeho spolužáci, proto je nepíše příliš často, ale nevynecháváme je úplně.

Zhodnotit uplynulé pololetí s ohledem na pokrok v psaní mohu v souladu s cíli, k nimž má reedukace dysgrafie směřovat tímto způsobem:

- Marek je schopen opisovat text z tabule, píše však pomaleji, než jeho spolužáci, proto je zapotřebí text zkrátit. Dokáže samostatně přepisovat text z učebnice a píše poměrně rychle, i když s větší chybovostí, podle diktátu.
- Většinou si během vyučování stihne zapsat potřebné zápisky, občas je dopisuje doma (ne o přestávce).
- Úpravu v sešitech má díky své pečlivosti velmi dobrou a může je proto použít k přípravě na příští hodinu.
- Markův písemný projev je dobře čitelný.¹⁵⁴

V souvislosti s reedukací dysgrafie a dyslexie u Marka jsme do jeho IVP zařadili také tvorbu Příručky zahrádkáře. Vycházela jsem ze zásad edukace jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami a ze zásad reedukace SPU. Podle nich je zapotřebí dát žákovi možnost k uvolnění psychického napětí¹⁵⁵, a reedukaci je třeba zaměřit na celou osobnost dítěte.¹⁵⁶ „Předpokladem úspěchu je dobrý začátek a soustavná motivace.“¹⁵⁷ Na naši tvorbu Příručky zahrádkáře a práci s ní spojenou je zaměřena další část.

3.5. Tvorba Příručky zahrádkáře

Reedukace SPU se týká nejen jednotlivých poruch, ale souvisí s celou osobností jedince. Při hledání vhodných metod pro práci s Markem bylo zapotřebí myslet i na jeho nízké sebehodnocení, úzkostnost a silnou intrapsychickou tenzi.¹⁵⁸ Pro posílení sebevědomí každého člověka zajisté pomůže dosažení úspěchu. Každý z nás prostě

¹⁵⁴ srov. str. 78.

¹⁵⁵ srov. str. 47.

¹⁵⁶ srov. str. 48.

¹⁵⁷ str. 48.

¹⁵⁸ srov. str. 57.

potřebuje objevit, že něco dokáže. Zjistila jsem, že Markovým oblíbeným oborem je práce na zahradě, v zahrádkářství má poměrně velký přehled a rád pracuje manuálně.

Školní rok 2009/2010: V listopadu se mi Marek svěřil, že má doma zasazené fazolky. Tohoto momentu jsem se rozhodla využít a zeptala jsem se ho, jestli by chtěl ve škole také něco podobného dělat. Zmínila jsem se o zanedbaném záhonku před školou. Marek s radostí souhlasil a hned věděl, že by bylo potřeba ostříhat a přikrýt růže. Zakoupila jsem encyklopedii se zahrádkářskou tematikou a začali jsme si o tomto oboru více povídat. Plánovali jsme, co budeme vylepšovat, Marek se do plánování zapojoval s nadšením, při prohlížení encyklopedie měl konkrétní návrhy, co bychom mohli zasadit a jak záhon upravit. Snažila jsem se vést ho k samostatnosti a ponechávala rozhodnutí na něm.

V lednu po vánočních prázdninách mě překvapil tím, že začal sám plánovat práci na záhonku. Za týden psali žáci písemnou práci z občanské výchovy a Marek na otázku, čím chce být, odpověděl, že zahradníkem.

V únoru jsem vyhledala na internetu texty s názvem Rok zahrádkáře. Z nich jsme společně s Markem zjišťovali, co má zahrádkář dělat v jednotlivých měsících roku. Články jsem mu většinou předčítala, některé části četl sám. Měla jsem představu, že na nich budeme procvičovat čtení s porozuměním, ale časem jsem od záměru upustila, protože jsem považovala za důležitější věnovat se nácviku techniky čtení a k tomu tyto texty nebyly vhodné.¹⁵⁹ Vzhledem k tomu, že se blížilo jaro, domluvili jsme se, že vypěstujeme sazeničky květin, které později na záhonek zasadíme. Shodli jsme se v tom, že bude dobré, když budeme zapisovat, kdy jsme seli semínka a jak nám ve třídě rostlinky rostly, abychom v příštím roce věděli, kdy znovu začít s prací. Založili jsme proto nový sešit s názvem Příručka zahrádkáře. Do něj jsme zaznamenávali naši činnost a s ní spojené úspěchy i nezdary v Markově oblíbeném oboru – zahrádkářství.

Březen – Začátek tohoto měsíce byl poznamenán naprosto zimním počasím, ale my jsme se již rozhodli pro setí semínek. Na pomoc jsme si vzali ještě jednoho Markova vrstevníka. Z připravených semínek chlapci vybrali několik druhů a naším úkolem bylo zasít je do jednotlivých speciálních kelímků. Tato práce vyžadovala značnou manuální zručnost, protože semínka jsou drobná a kelímky malé. Marek pracoval uvolněně a

¹⁵⁹ srov. str. 66.

s radostí, svým tempem, které bylo pomalejší, ale srovnatelné s tempem jeho spolužáka. Oproti němu měl Marek mnohem větší vytrvalost. (Vždy se snaží dovést práci do konce.) Potěšilo ho, když ho paní učitelka požádala, jestli by jí také mohl vypěstovat květiny do truhlíku. Odpověděl jí, že vypěstuje afrikány a rád je paní učitelce zasadí. Marek potřebuje zpětnou vazbu a velmi ho reakce paní učitelky na jeho snažení povzbudila.

Po zasetí semínek bylo zapotřebí označit jednotlivé druhy rostlinek nápisy, abychom se zorientovali v tom, co nám roste. Chlapci vyrobili cedulky, přilepili je izolepou na špejle a vsunuli do kelímků s hlínou a semínky. Poté jsme kelímky umístili na okna ve třídě a museli po sobě uklidit nepořádek. Marek se do úklidu ochotně zapojil, stejně i jeho spolužák. Domluvili jsme se, že rostlinky budeme společně zalévat.

Nyní zbývalo ve vhodnou chvíli zapsat vše do naší příručky. Také zapisování přinášelo Markovi u něj dříve v souvislosti se psaním nevídanou radost. Nejde přece o psaní, ale o pěstování a zápis postupu jeho oblíbené práce, aby věděl, kdy máme příští rok se setím začít.

Koncem března jsme již „sklízeli úrodu“. Vypěstovali jsme si řeřichu, Marek ji ostříhal a v kelímcích jsme ji roznesli do tříd. Marek se ostýchal, ale s mojí pomocí dokázal i připojit poučení o tom, jaké vitamíny řeřicha obsahuje. Reakce pedagogů byly vždy vstřícné a pro Marka povzbudivé.

Duben – Začátkem dubna přinesla jedna paní učitelka do školy větvičky kroucené vrby. Hned jsme naplánovali, kam ji společně zasadíme. Marka napadlo, že by bylo vhodné větvičky zkrátit, což také učinil. Věděl, jak na to, zvláště pod mým „odborným“ dohledem.

V polovině dubna bylo zapotřebí přesadit aksamitníky. Práce ho bavila i přesto, že se na něm projevovala v jiných předmětech únava. Ani zapisování postupů mu nevadilo.

Koncem dubna jsme začali s vysazováním květin před školou. Opět se k nám připojilo několik spolužáků. Marka práce na záhonku těšila. Pracoval vytrvale a rád. Věděl si rady s tím, jak velkou má vyhloubit jamku pro rostliny, jaké má použít náradí. Pracoval téměř samostatně, bylo znát, že je k této práci vedený od rodičů. Myslím si, že práce na záhonku venku mu šla lépe, než setí semínek ve třídě. Má s ní zřejmě větší zkušenosti. Velice nás potěšilo, když nás kolemjdoucí paní učitelky chválily. Také pan ředitel nám sdělil, že zasloužíme velkou pochvalu. Všechny děti byly rády, že jejich práce má význam.

Květen a červen – V polovině května bylo zapotřebí zapsat do naší Příručky, že nám zvadly zaseté bylinky (zvadly téměř všechny). Marek vzal situaci s humorem jemu vlastním a na moji otázku, jestli chce zapsat, jak nám bylinky zvadly odpověděl: „Jo, už se těším.“

Během těchto měsíců bylo také třeba zalévat květiny v truhlících na oknech, postupem času tato práce zůstala na mně. O zalévání záhonu se postaraly vytrvalé deště, které nám znemožnily jeho obdělávání, takže se na něm rozrostl plevel. Při nejbližší příležitosti jsme vše dali do pořádku.

Školní rok 2010/2011:

První pololetí – V tomto školním roce jsem s Markem na pracovní vyučování pouze jednu hodinu týdně, což se odrazilo i na naší práci na záhonku před školou. Neměli jsme téměř vůbec čas na to, abychom jej řádně obdělali a Marek byl smutný z toho, že je záhonek v neutěšeném stavu. Příručku zahrádkáře jsme se rozhodli přepsat na počítači a tato činnost Marka bavila. Na počítači píše rád, jak říká: „Protože je to rychlejší.“ Naučil se pracovat s počítačem, což mu bude ku prospěchu.

V lednu jsme zaseli řechu a využili jsme ji v pracovním vyučování k přípravě pomazánky pro celou třídu. V současnosti do příručky doplňujeme fotografie a jsme rozhodnutí, že opět začneme pěstovat květiny do truhlíků, obdělávat záhonek před školou a zapisovat postupy do Příručky zahrádkáře, tentokrát již na počítači.¹⁶⁰

Hodnocení tvorby Příručky zahrádkáře: Tuto naši činnost mohu hodnotit jednoznačně kladně. Nezaznamenala jsem u Marka žádné negativní projevy ani při pěstování rostlin, ani při zaznamenávání postupů. Naopak, k oběma činnostem vždy přistupoval s radostí a těšil se na ně, což potvrzují i sdělení maminky a třídní učitelky. Kladný přístup a pochvaly ze strany většiny pedagogických i nepedagogických pracovníků ve škole Markovi pomohly v posílení sebevědomí. Také spolužáci se s námi rádi zapojovali do obdělávání záhonu. Marek měl oproti nim s touto prací mnohem větší zkušenosti, byl samostatnější.

Vzhledem k tomu, že jsme na psaní neměli mnoho času a Marek píše pomalu, volila jsem zaznamenávání postupů pouze stručně a zaměřili jsme se převážně na chronologické

¹⁶⁰ srov. str. 76.

zmapování naší práce. Bylo zřejmé, že psaní v tomto případě Marek považoval za nutné k zaznamenání potřebných informací. Psal rád perem i na počítači.

Jsem přesvědčená o tom, že pěstování rostlin i psaní Příručky zahrádkáře Markovi prospělo nejenom tím, že mu přineslo potřebné uvolnění, ale především vedlo k posílení jeho sebehodnocení. Naše práce nebyla samoučelná, snažili jsme se zkrášlit prostředí vedle vstupu do školy a mnohým z nás pohled na kvetoucí rostliny přinášel při příchodu do ní radost. Také toto Marek velice citlivě vnímal a těšilo ho to. Ze strany spolužáků jsme se nikdy nesetkali s negativním postojem, i je práce bavila, protože měla smysl. Na rozdíl od nich si Marek zaznamenával naše snažení, což mu posloužilo k procvičování psaní v jiné atmosféře, než při běžném vyučování. To se odrazilo také na zájmu, s jakým svoje zápisky pořizoval. Jeho oblíbený obor byl pro něj motivačním prvkem v přístupu k psaní. Potvrdila se také důležitost zájmové činnosti pro děti. Dá se říci, že Marek může být průkopníkem a vzorem pro ostatní v tom, jak dojít ke zlepšení kvality života i školní úspěšnosti.

3.6. *Reedukace dyskalkulie*

V tomto oddílu bude krátce obecně pojednáno o možných postupech při reedukaci dyskalkulie vzhledem k tomu, že se u Marka vyskytují také výrazné dyskalkulické obtíže. S jejich reedukací jsme začali ve školním roce 2010/2011. Podrobnější rozbor není tématem této práce.

Dyskalkulie jako jedna ze specifických poruch učení je podmíněna kombinací příčin psychických, didaktických, organických i sociálních. Souvisí s rozvojem motoriky, zrakové percepce, pravolevé a prostorové orientace, sluchové percepce, vnímání tělesného schématu, mluvené řeči, paměti, myšlení a rozumové schopnosti. (viz oddíl 1.5.3.) Jak již bylo uvedeno, existuje několik typů dyskalkulií, jejichž reedukace si žádá různé postupy, podle toho, jaké psychické funkce je zapotřebí rozvíjet. Obecně platí, že při reedukaci dyskalkulie je třeba respektovat dosaženou úroveň dítěte, na ni navazovat a postupně zvyšovat náročnost úkolů. Na nácvik matematických dovedností mohou negativně působit různé faktory jako nedostatek soustředění, pomalé pracovní tempo, oslabení paměti, poruchy procesu automatizace. Povzbuzováním a trpělivostí lze dítě motivovat a rozdělením úkolů na dílčí kroky postupně vést k plnění úkolů složitějších. Je třeba mít na paměti, jakým způsobem se promítá řešení matematických úkolů v běžném životě a tuto skutečnost při reedukaci využít. Pro dítě tím bude učení jistě zajímavější.

Základem pro utváření matematických představ jsou **předčíselné představy**, s jejichž upevněním je třeba začínat. Procvičujeme s dítětem třídění předmětů podle určitých znaků do skupin, párové přiřazování, používání pojmů více, méně, stejně, nejméně, nejvíce, pokračování v řazení prvků, rozlišení části celku, doplňování částí do celku.

Po zvládnutí předčíselných představ je možné přistoupit k **vytváření představ číselných**. Tomuto kroku je nutné věnovat dostatečnou pozornost, aby dítě mělo dobře vytvořenou představu čísla jako počtu prvků číslu náležejících a ne jako číslici odpovídající umístění předmětu v řadě. Při utváření pojmu číslo postupujeme nejprve pouze do čísla 5, poté do 10, 20, 100 a 1000. Je třeba dodržet následující postup:

1. manipulace s předměty spolu s verbalizací;
2. počítání s názornými pomůckami bez manipulace pouze se zrkovou oporou;
3. počítání z paměti.

Jednotlivé kroky by měly být postupně opakováním zautomatizovány. Pro vytváření číselných představ postupujeme takto:

- vyhledávání čísel k danému množství prvků a naopak;
- globální zvládnutí množství bez počítání po jedné;
- doplňování čísel v číselné řadě;
- orientace na číselné ose;
- porovnávání čísel;
- řazení karet s čísly podle velikosti;
- rozklad čísel s pomocí názorného materiálu a z paměti;
- čtení a potom jmenování číslovek v řadě vzestupné a sestupné;
- zaokrouhlování čísel;
- grafické znázorňování čísel do mřížky;
- zápis čísel po přečtení z karet a podle diktátu;

– rozklad čísel na jednotky, desítky, ...¹⁶¹

Po zvládnutí číselných představ lze přistoupit k nácviku **chápání základních matematických operací** a to s pomocí názorného materiálu. Jestliže dítě dostatečně pochopilo, co znamená odčítání, sčítání, později násobení a dělení, můžeme zařadit **nácvik těchto matematických operací**. Zpočátku počítáme s malými čísly, aby se dítěti počítalo snadno a mohlo se soustředit na postup.

Východiskem pro chápání matematických operací mohou být **slovní úlohy**, odpovídající běžným denním situacím. Také zde raději počítáme s malými čísly. Na složitější numerické výpočty lze použít kalkulačku, řešení jednodušších slovních úloh můžeme názorně předvádět pomocí manipulace s předměty.

Další oblastí matematiky, s níž mohou mít děti s dyskalkulií problémy, je **geometrie**. Pomůcku, která pomůže dítěti pochopit daný jev, je modelování. Při rýsování v geometrii je třeba postupovat pomalu a věnovat dostatek času nácviku.

Náročným učivem, vyžadujícím intenzivní procvičování, je **převádění jednotek**. Zde je důležité, aby si dítě za využití názorných materiálů a pomůcek vytvořilo představu o konkrétních jednotkách.

S matematikou souvisejí i další činnosti, s nimiž se člověk setkává v běžném životě. Je proto zapotřebí naučit děti znát hodiny, jmenovat dny v týdnu, měsíce v roce, roční období, vědět dnešní datum, datum svého narození, narození jeho rodičů, vyhledávat v jízdnicích řádech, umět počítat peníze a umět odhadnout hodnotu nákupu, orientovat se v mírách oděvů a obuvi, číst a rozumět údajům na teploměru.

Obtíže související s dyskalkulií je možné částečně **kompenzovat** vhodnými pomůckami. V nižších ročnících bývá pro snadnější provádění matematických operací nejčastěji využíváno numerické a řádové počítadlo, číselná osa, tabulka násobků a čtverec čísel 1-100. Osvědčilo se počítání s pomocí aritmetického pravítka. Ve vyšších ročnících složitější příklady počítáme na kalkulačce. Nelze však rezignovat na hledání úkolů, které dítě může zvládnout počítat z paměti a ty s ním procvičovat, aby u něj docházelo k rozvíjení rozumových schopností.

¹⁶¹srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. str. 114-116.

Marek je v současnosti žákem sedmého postupného ročníku. V matematice pracuje podle IVP, který je koncipován tak, aby Marek zvládal počítat příklady odpovídající osnovám pro sedmý ročník ZŠ praktické. Vzhledem k jejich náročnosti je Marek odkázán stále častěji na počítání na kalkulačce. Z tohoto důvodu jsme se rozhodly pro zařazování takových postupů, které by Markovi pomohly v chápání matematických operací a k rozvíjení potřebných rozumových schopností. Počítat na kalkulačce dokáže výborně a zajisté ji bude využívat i v praktickém životě, ale nelze ve škole počítat pouze na ní.

Na konci minulého školního roku jsme byli s Markem vybidnuti k tomu, abychom se snažili o nácvik pamětného sčítání a odčítání bez přechodu přes základ 10. Dosud počítal na počítadle nebo na prstech. Začala jsem s ním procvičovat představu určitého množství prvků a představu početní řady, v čemž jsme pokračovali i na začátku sedmého ročníku, kdy nám navíc ze SPC bylo zapůjčeno aritmetické pravítko se souborem kostiček a desítkových hranolů.¹⁶² Tato pomůcka se nám osvědčila, protože umožňuje dítěti naráz vnímat počet prvků (kostiček), jemu odpovídající číslo a jeho umístění v číselné řadě, což klasické počítadlo nedokáže. Pamětné sčítání bez přechodu přes základ 10 se nám podařilo úspěšně zvládnout, k odčítání a řešení příkladů s přechodem přes základ 10 jsme potřebovali aritmetické pravítko.

Dalším problémem, který se u Marka v matematice projevuje, je chápání matematických operací. To procvičujeme na řešení jednoduchých slovních úloh. Vedeme ho k tomu, aby se snažil pochopit, kdy má sčítat, odčítat, násobit a dělit. V návrhu na řešení slovní úlohy často typuje.

V osnovách sedmého ročníku je zařazeno písemné násobení jednociferným, později dvojciferným činitelem. Marek byl dosud zvyklý vyhledávat násobky čísel v tabulce násobků, což zvládal po procvičení poměrně dobře. Tento způsob násobení jej však nepodněcoval k chápání logiky násobení, jakožto opakovaného sčítání, ani jej neučil řady násobků jednotlivých čísel. Na konci šestého ročníku Marek dokázal mechanicky v tabulce vyhledat násobky čísel, ale neuměl vyjmenovat ani násobky čísla 2. Po domluvě s maminkou se Marek učí násobit za využití násobků čísel a prstů. Dokázal se poměrně dobře (srovnatelně se spolužáky) naučit násobky čísel 2, 5, 10, 3 a 4. Procvičujeme písemné násobení jednociferným činitelem, násobení dvojciferným činitelem počítá na

¹⁶² viz přílohy č. 13 a č. 14.

kalkulačce. Dělit jednociferným dělitelem budeme prozatím s oporou tabulky násobků, dělení dvojciferným dělitelem bude řešit na kalkulačce.

Na závěr stručného pojednání o reedukaci dyskalkulie u Marka mohu konstatovat, že nikdy není pozdě s ní začít, je však zapotřebí citlivě zvažovat, co je v možnostech dítěte a jak mu určitý postup může prospět. Bez potřebného množství času, možnosti individuální práce se žákem a velké dávky trpělivosti nelze reedukaci dyskalkulie provádět.

Závěr

Diplomová práce byla tématicky zaměřena na problematiku žáka, jehož rozumové předpoklady se pohybují v pásmu výrazného podprůměru a názorová oblast v horním pásmu lehké mentální retardace. Současně se u něho projevují výrazné dyslektické dysgrafické a dyskalkulické obtíže.

V teoretické části jsem se snažila podat základní informace o specifických poruchách učení, mentální retardaci, jejich vzájemném vztahu a o postavení intelektu vzhledem k těmto poruchám. V oddílu věnovaném diagnostice jsem se po obecnějším pojednání zaměřila na diagnostiku SPU. Cílem bylo zorientovat se v dané problematice do té míry, abych byla schopná rozpoznat projevy jednotlivých poruch učení u žáků a alespoň částečně dokázala zjistit, z čeho mohou pramenit jejich obtíže v učení. Diagnostika nám má napomoci ke zkvalitnění práce s těmito dětmi.

Druhá kapitola teoretické části práce se zabývá možnostmi vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a faktory, které na ně v edukačním procesu působí. Dala jsem si také za cíl zjistit, jaké zásady je třeba dodržovat při výuce těchto dětí a mohu říci, že při vyučování dětí v naší škole je na ně důsledně dbáno. V závěru této kapitoly jsem se soustředila na vymezení pojmu reedukace a obecné zásady, z nichž má reedukace v praxi vycházet, čímž jsem předznamenovala zaměření praktické části práce.

Praktická část je zaměřena na reedukaci dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie a na tvorbu Příručky zahrádkáře. Na základě pozorování žáka a jeho dosahovaných výsledků ve čtení a v psaní v průběhu jednoho celého školního roku a prvního pololetí roku následujícího je ověřována vhodnost použití určitých reedukačních metod. Na konci každého pololetí jsem naši práci vyhodnocovala a z hodnocení vyvozovala závěry, které napomohly ke stanovení dalších výukových cílů. Tvorba Příručky zahrádkáře potvrdila prospěšnost zájmové činnosti dětí, důležitost pochvaly, motivace a možnosti vyniknout.

V průběhu vzdělávání působí na děti celá řada faktorů, které ovlivňují jejich školní úspěšnost. Na Markově příkladě vidíme, jaký zásadní význam má pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami podnětné rodinné prostředí a odpovědný přístup ze strany těch, kdo se na jeho vedení podílejí. V Markovi jsem poznala vzácného, charakterního člověka, který se svojí vůlí překonávat překážky, osobitým smyslem pro humor a ryzím postojem k životu a k lidem vybízí k zamyšlení nad hodnotami pro člověka podstatnými.

Resumé

Diplomová práce se zabývá problematikou specifických poruch učení a mentální retardace u dětí.

V první kapitole teoretické části jsou uvedeny základní pojmy, definice a informace týkající se specifických poruch učení, mentální retardace a pedagogické diagnostiky. Druhá kapitola teoretické části informuje o možnostech vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vymezuje pojmy edukační proces a reedukace.

Praktická část je zaměřena na pozorování žáka se symptomy SPU ve školním prostředí a na ověření vhodnosti využití konkrétních reedukačních metod v tomto případě. Součástí praktické části je tvorba Příručky zahrádkáře.

Summary

The graduation theses deals with questions of the specific learning disabilities and the mental impairment of children.

In the first chapter of the theoretic part there are general notions, definitions as well as information concerning the specific learning disabilities, the mental impairment and the educator diagnostics. The second chapter of the theoretic part informs about possibilities in education of pupils with special educational needs and explains the notions „education process“ and „reeducation“.

The practical part focuses on observing a pupil with symptoms of specific learning disabilities in school conditions and on the check of usability of particular reeducational methods in this case. The practical part includes creating „The gardeners handbook“.

Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido.edice pedagogické literatury, 2007. 248 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

BLAŽKOVÁ, Růžena. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. 1. vydání. Masarykova univerzita, 2009. 109 s. ISBN 978-80-210-5047-1.

FISCHER, Slavomil. ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Triton, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.

MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozšířené vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. 116 s. ISBN 80-7311-021-0.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počítačové psaní*. 1. vydání. Praha: Grada publishing, a.s., 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido.edice pedagogické literatury, 2006. 405 s. ISBN 80-7315-120-0.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3., rozšířené a opravené vydání. Praha: Portál, 2001. 334 s. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., upravené a doplněné vydání. Praha: Portál, 2005. 482 s. ISBN 80-7367-047-X.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 1. vydání. Brno: Paido.edice pedagogické literatury, 2007. 179 s. ISBN 978-80-7315-157-7.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení)*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2005. 110 s. ISBN 80-7368-042-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2005. 432 s. ISBN-80-246-1074-4.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. 2.*, rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido.edice pedagogické literatury, 2004. 464 s. ISBN 80-7315-071-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 2.* vydání. Praha: Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení. 10.*, zcela přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

blog.aktuálně.cz [online]. [cit. 2011-03-24].

URL: <<http://blog.aktualne.centrum.cz/~lonae~/blogy/jan-michal-mleziva.php?itemid=5385>>

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Příklad diagnostického materiálu ke zjištění úrovně

zrakového rozlišování pozadí a figury

Příloha č. 2 - Záznamový arch rozhovoru s rodiči

Příloha č. 3 - Záznamový arch rozhovoru s bývalou (třídní) učitelkou žáka

Příloha č. 4 - Záznamový arch rozhovoru se současnou třídní učitelkou žáka

Příloha č. 5 - Individuální vzdělávací program – školní rok 2010-2011

Příloha č. 6 – Ukázka přepisu z učebnice českého jazyka v březnu 2010 – 6. ročník

Příloha č. 7 - Ukázka přepisu z čítanky – 6. ročník

Příloha č. 8 - Ukázka přepisu z čítanky – 6. ročník

Příloha č. 9 - Ukázka zápisu ve slovníčku anglického jazyka – 6. ročník

Příloha č. 10 - Ukázka diktátu – 7. ročník

Příloha č. 11 - Ukázka písemné práce ze zeměpisu – 7. ročník

Příloha č. 12 – Ukázka písemné práce z fyziky – 7. ročník

Příloha č. 13 – Pomůcka do matematiky – Aritmetická pravítka, desítkové

hranoly, čtverec 10 x 10 kostiček, kostičky

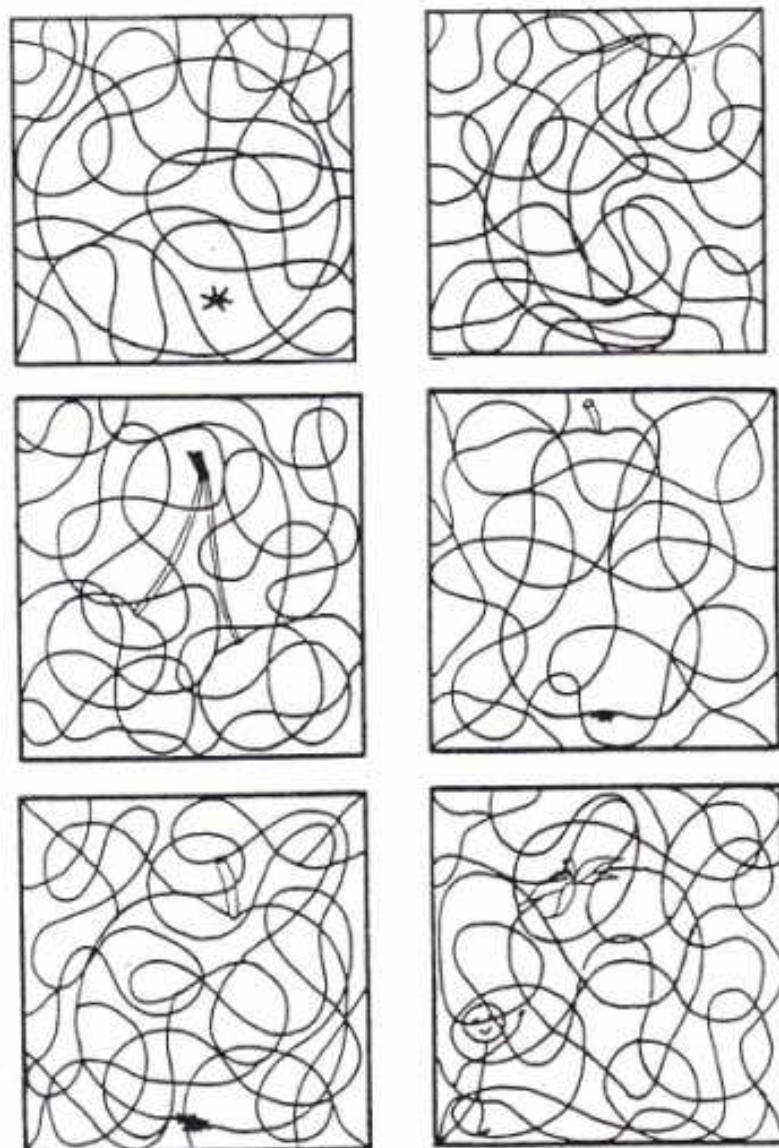
Příloha č. 14 – Pomůcka do matematiky – Aritmetická pravítka, desítkové

hranoly, hranoly složené z pěti kostiček, kostičky

Příloha č. 1

Příklad diagnostického materiálu ke zjištění úrovně zrakového rozlišování pozadí a figury

DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ



Obr. 44 Zrakové rozlišování pozadí a figury.

Další ukázka (obr. 45) má zkoumat, zda dítě zrakově rozlišuje inverzní obrázek. Vyžadujeme od dítěte, aby nejen ukázalo na obrázek, který se od ostatních tří liší, ale aby i slovně co nejpřesněji popsalo změnu obrázku. Obě ukázky jsou ze souborů, které mají k dispozici učitelé specializovaných tříd ve Vídni.

Příloha č. 2

Záznamový arch rozhovoru s rodiči

1. Kolik má chlapec sourozenců?
2. Probíhalo těhotenství s chlapcem bez problémů?
3. V kolikátém týdnu těhotenství se chlapec narodil a jaký způsobem? (indukovaný porod, spontánní porod, císařským řezem, záhlavím, koncem pánevním)
4. Probíhal porod bez komplikací?
5. Jakou měl chlapec porodní váhu a kolik měřil centimetrů?
6. Měl po porodu nějaké zdravotní komplikace?
7. Jaké?
8. Byl kojen?
9. Jak se projevoval v kojeneckém věku? (byl spokojený, klidný, plačtivý, vyžadoval stálou přítomnost druhých lidí, dokázal se sám zabavit)
10. Jak probíhal jeho vývoj v tomto věku? (lezení, žvatlání, první smysluplná slova)
11. Pozorovali jste u chlapce nějaké opoždění ve vývoji?
12. Kdy začal chlapec chodit?
13. Býval v batolecím, předškolním a mladším školním věku často nemocný?
14. Měl nějaká závažná onemocnění?
15. Trpěl (trpí) nějakou alergií?
16. Musí užívat léky proti alergii?
17. Kdo se kromě Vás chlapci věnoval a věnuje?
18. Kdy začal navštěvovat MŠ?
19. Jak se tam adaptoval?
20. Těšil se mezi děti?
21. Jak se v MŠ projevoval?
22. Co se tam naučil?
23. Pozorovali jste u něho v předškolním věku nějaká opoždění ve vývoji ve srovnání s jeho vrstevníky?
24. Měl nějaké problémy s držetím psacího náčiní?
25. Měl odklad školní docházky?
26. V kolika letech začal chodit do základní školy?
27. Jak prospíval?

28. Jak se ve škole projevoval?
29. Líbilo se mu ve škole?
30. Stěžoval si někdy na kamarády? (Co mu vadilo?)
31. Stěžoval si někdy na učitele? (Co mu vadilo?)
32. Zvládal učivo?
33. Vypracovával rád domácí úkoly?
34. Vypracovává rád domácí úkoly?
35. Kdy si píše domácí úkoly?
36. Ví si s plněním úkolů rady?
37. Vypracovává je samostatně?
38. Má v souvislosti se školou z něčeho nebo z někoho strach?
39. Máte s chlapcem nějaké výchovné problémy? (podřizuje se ochotně, je tvrdohlavý)
40. Co dělá chlapec ve volném čase a o víkendu?
41. Má nějaké koníčky?
42. Pracuje rád manuálně?
43. Kolik času denně věnuje sledování televize a hraní na počítači?
44. Jste dostatečně informováni o jeho prosívání ve škole?
45. Zdá se Vám dobrá spolupráce rodiny a školy?
46. V čem by se dala zlepšit? (Pokud Vám něco vadí, uveďte to.)
47. Považujete probírané učivo za přiměřené jeho schopnostem?
48. Není přetěžován školními povinnostmi?
49. Myslíte si, že s využitím synteticko-analytické metody čtení udělal pokrok ve čtení?
50. Myslíte si, že bude schopný se touto metodou naučit plynule číst?
51. Myslíte si, že tvorba Příručky zahrádkáře a s ní spojené „zahradničení“ mělo pro něj nějaký přínos?
52. Jestli ano, jaký?
53. Myslíte si, že je pro chlapce jeho věku důležitá pochvala? Zdůvodněte, prosím.
54. Máte představu, v jaké profesi by se chlapec mohl v budoucnu uplatnit?

Příloha č. 3

Záznamový arch rozhovoru s bývalou (třídní) učitelkou žáka

1. Ve kterém ročníku školní docházky jste žáka učila?
2. Kolik dětí z kolika ročníků bylo ve třídě?
3. Jak se žák projevoval v kolektivu?
4. Měl kamarády?
5. Jaký měl vztah k učitelům?
6. Jak se projevoval při výuce?
7. Jak se projevoval o přestávkách a při vycházkách mimo školu?
8. Měl problémy se soustředěním?
9. Projevovaly se u něho nějaké zvláštnosti v chování?
10. Byl snadno unavitelný nebo dokázal soustředěně pracovat delší dobu?
11. Zvládal učivo ve všech předmětech? (Ve kterých ne?)
12. Vynikal v něčem nad ostatními spolužáky? V čem?
13. Zaostával v něčem za ostatními spolužáky? V čem?
14. Byl pracovitý?
15. Byl kamarádský?
16. Byl vytrvalý (houževnatý) v plnění úkolů?
17. Dokázal se zeptat, když si s něčím nevěděl rady?
18. Dokázal přijmout pochvalu?
19. Byl často chválen?
20. Jaká byla spolupráce školy s rodiči?
21. Jaká byla příprava žáka na vyučování?
22. Kdy se u něj objevily první problémy s učením?
23. Jak reagovali učitelé, vedení školy a pracovníci PPP a SPC?
24. Jaká opatření následovala?

Příloha č. 4

Záznamový arch rozhovoru se současnou třídní učitelkou žáka

1. Ve kterém ročníku školní docházky je nyní žák?
2. Kolik dětí z kolika ročníků je ve třídě?
3. Jak se žák projevuje v kolektivu?
4. Má kamarády?
5. Jaký má vztah k učitelům?
6. Jak se projevuje při výuce?
7. Jak se projevuje o přestávkách a při vycházkách mimo školu?
8. Má problémy se soustředěním?
9. Projevují se u něho nějaké zvláštnosti v chování?
10. Je snadno unavitelný nebo dokáže soustředěně pracovat delší dobu?
11. Zvládá učivo ve všech předmětech? (Ve kterých ne?)
12. Vyniká v něčem nad ostatními spolužáky? V čem?
13. Zaostává v něčem za ostatními spolužáky? V čem?
14. Je pracovitý?
15. Je kamarádský?
16. Je vytrvalý (houževnatý) v plnění úkolů?
17. Dokáže se zeptat, když si s něčím neví rady?
18. Myslíte si, že je pro chlapce jeho věku důležitá pochvala?
19. Dokáže přijmout pochvalu?
20. Je často chválen?
21. Jaká je Vaše spolupráce s rodiči?
22. Jaká je příprava žáka na vyučování?
23. Má v současnosti nějaké problémy s učením?
24. Pracuje rád manuálně?
25. Dokáže se vyjadřovat výrazovými prostředky odpovídajícími jeho věku?
26. Myslíte si, že tvorba Příručky zahrádkáře a s ní spojené „zahradničení“ měly pro něho nějaký přínos? Jaký?
27. Máte představu, v jaké profesi se bude moci chlapec v budoucnu uplatnit?

Příloha č. 5

Individuální vzdělávací program – školní rok 2010-2011

Výchozí učební dokumenty: ŠVP pro žáky s LMP Umět znát, abychom si v životě věděli rady.

Český jazyk

Úvodní část:

Žák je nyní v 7. ročníku. je vzděláván podle ŠVP pro žáky s LMP Umět znát, abychom si v životě věděli rady.

Projevují se u něj obtíže dysgrafického a dyslektického charakteru. Píše pravou rukou, opis zvládá s menšími chybami, občas se ztrácí v textu. V pravopisných cvičeních často chybuje, učivo chápe. V uplynulém roce pracoval s pomocí asistentky. Individuální přístup a vedení, které zohledňuje jeho pomalé pracovní tempo mu prospívá. Učivo 6. ročníku zvládl. Hodnocen byl slovně.

Cíl předmětu:

Zpočátku se zaměříme na opakování a upevňování učiva z předchozích ročníků. Při osvojování nových poznatků zvolíme pomalejší tempo, budeme pracovat s vhodnými názorovými pomůckami. Na písemný projev bude mít dostatek času, ve čtení se zaměříme na nácvik plynulého čtení s porozuměním. V mluvnici zopakujeme tvrdé a měkké souhlásky, vyjmenovaná slova, podstatná jména, číslo a rod podstatných jmen, slovesa a určování času u sloves. Probereme pád podstatných jmen a pádové otázky, skloňování podstatných jmen rodu mužského, ženského i středního, podmět a přísudek a shodu přísudku s podmětem.

Konkrétní úkoly:

písemný projev – správné držení těla, psaní znamének, udržování sklonu písma, cvičení sluchového vnímání pro rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek, sebekontrola čtením;

mluvnice a sloh – upevnění již probraného učiva s pomocí vhodných názorových pomůcek, cvičení sluchové analýzy a syntézy slov, nácvik obratnosti vyjadřování; Před psaním pravopisného cvičení daný pravopisný jev krátce zopakujeme, ponecháme dostatek času na vypracování, nové učivo řádně procvičíme.

čtení – nácvik plynulého čtení postupnými kroky, čtení slabik, spojování slabik do slov, plynulé čtení krátkých vět, později delších větných celků, kontrola porozumění čteného, správná intonace; Postupovat budeme pomalu, k náročnějšímu úkolu přistoupíme až po zvládnutí jednoduššího. Pro rozvoj čtení budeme používat vhodná průpravná cvičení.

Pomůcky:

učebnice a pracovní sešit českého jazyka pro sedmý ročník zvláštní školy; pracovní sešity pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce; Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení, Pokorná Věra; Když dětem nejde čtení, Emmerlingová Stanislava; Cvičení pro rozvoj čtení, Svoboda Pavel;

Způsob hodnocení a klasifikace:

Žák bude hodnocen slovně.

Časové a obsahové rozvržení učiva:

- Září** opakování učiva předchozích ročníků – druhy vět, stavba věty, stavba slova, samohlásky, souhlásky tvrdé a měkké, slova se spodobou znělosti, pravopis vlastních jmen, poznávání podstatných jmen a sloves, vyjmenovaná slova;
sloh – Jak jsem se učil plavat.;
vypravování;
doplňování slov do vět;
čtení – nácvik plynulého čtení otevřené slabiky;
- Říjen** opakování vyjmenovaných slov po „b“, „l“, „m“;
nauka o slově;
pravopis hlásek uprostřed a na konci slov;
předpony a přípony;
sloh – rozlišování spisovných a nespisovných výrazů;
Letní bouře;
Podzimní počasí;
čtení – nácvik čtení dvouslabičných slov;

čtení slabik a slov s dvojhláskami ou, au-Ou, Au;

vyvození a čtení předložek;

Listopad

stavba slov;

vyjmenovaná slova po „p“, „s“;

předložky a předpony;

sloh – Dárek;

písemné odpovědi na otázky;

Telefon;

Můj den;

čtení – tvoření a čtení víceslabičných slov;

nácvik čtení slov s písmeny d', t', ň a se slabikami di-ti-ni;

nácvik čtení slov se slabikami dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě;

Prosinec

podstatná jména-číslo, rod, pády;

sloh – Přišla zima;

Vánoční stromeček;

Zima;

čtení – nácvik čtení slov se slabikami se slabikotvorným „r, l“;

modelování významu slov;

čtení textů se slovy složenými z otevřených slabik;

Leden

podstatná jména rodu středního;

sloh – U zubaře;

Dětský pokoj;

čtení jazykových projevů;

čtení – nácvik plynulého čtení uzavřené slabiky;

nácvik čtení slov s uzavřenou slabikou na začátku slova;

- nácvik čtení dvouslabičných slov s uzavřenou slabikou na konci
slova;
- Únor** podstatná jména rodu ženského;
sloh – Vandal v ZOO;
Dopis;
čtení – nácvik čtení dvouslabičných slov se dvěma uzavřenými slabikami;
nácvik čtení víceslabičných slov s uzavřenou slabikou;
- Březen** podstatná jména-rod mužský;
sloh – V knihkupectví;
Velikonoce;
Jaro;
čtení – nácvik čtení uzavřené slabiky se slabikotvorným r, l;
četba textů k docvičení čtení slov s uzavřenou slabikou;
- Duben** rod mužský životný a neživotný;
slovesa-osoba, číslo, čas;
sloh – Velký úklid;
Palačinky;
Žirafa;
čtení – čtení slabik se shluky souhlásek;
- Květen** slovesa – procvičování učiva;
podmět a přísudek, shoda
sloh – Objednávka;
Samostatný dopis;
Příhláška;
čtení – čtení slov se shluky souhlásek;
- Červen** opakování učiva

Časové rozložení učiva je pouze orientační. K probírání nového učiva přistoupíme až po zvládnutí a důkladném procvičení stávajícího. Pokud nestihneme probrat naplánovaný obsah učiva, doplníme je do plánu v příštím školním roce.

Příloha č. 7

Ukázka přepisu z čítanky – 6. ročník

12.10.
Lima v novém měsíci
Jan Vornatý Vodňanský
(*1941)

19.10.

Lýžařský májka
Zranělek Nepil
(1929-1995)

Upravenka s opelčiny
Ověřeni Jan Kácel
(1928-1989)

11.11.

Bora Říp
Říp Jaroslav Seifert
Viděl jsem horny plné ledu,
však spíval o nich nedovědu.
(Jisak dalky nach nedovědu.)
Jiskřiny dalky nach klavonai,
jaki bledě modré drahokamy.

Příloha č. 8

Ukázka přepisu z čítanky – 6. ročník

13.5.
Čítanka čeká svánek svorní
smek, se to neumí jako on
jen smekit vykrkují smekáři.
Smekal by, ale nos mu schází
Buouki buouka: Vůco, smekul!
Dvo nos bys musel nejmít do
Kosmosos. Anebo jaroč lamitě
jaroč pít si nos, ten
jaročert.

Příloha č. 9

Ukázka zápisu ve slovníčku anglického jazyka – 6. ročník

cat	[kæt]	kočka	pen	[pen]	pena
bee	[bi:]	včel	frog	[frɒg]	žába
box	[bɒks]	krabice	plum	[plʌm]	švestka
firm	[fɜ:m]	kytka	cock	[kɒk]	kokous
bed	[bed]	postel	fort	[fɔ:t]	hradisko
glass	[glɑ:s]	sklenice	hall	[hɛl]	hájek
brush	[brʌʃ]	keřka	picture	[pɪktʃə]	obraz
lamp	[læmp]	lampa	boy	[bɔ:j]	chapek
chair	[tʃeə]	stolek	aim	[eɪm]	dívka
desk	[desk]	stůl	Pikins' u'pan		
penicil	[penɪsɪl]	antibiotikum			

Příloha č. 10

Ukázka diktátu – 7. ročník

8.12.
9/125
pobpálit, odhud, podkavicí,
pod bundu, od úst předobulí

odlékat, nadjřad, podpalubí,
odhud, před kokení, nadřekou

4

9.12. DIKTÁT (5/25)
12/125
Kaliemí divák, odhud, skouškí,
předřekou, poludní, předřekou, předřekou,
před řekou,

2 4

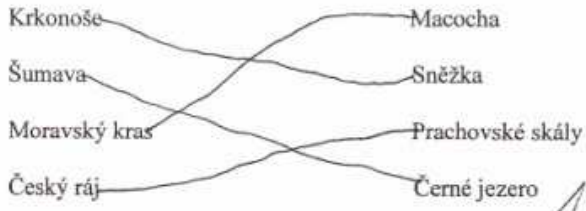
9/124 27-ústně
4) možná možná, možná

Příloha č. 11

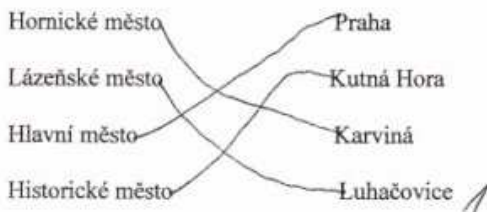
Ukázka písemné práce ze zeměpisu – 7. ročník

Opakování učiva zeměpisu- 7. ročník

1. Spoj, co k sobě patří:



2. Vytvoř správné dvojice:



3. Napiš 2 výrobky z každého oboru:

Kožený průmysl vyrábí:

Oděvní průmysl vyrábí:

Potravinářský průmysl vyrábí:

Elektrotechnický p. vyrábí:

4. Jaká značka aut se vyrábí v Mladé Boleslavi?

5. Jakými dopravními prostředky můžeme cestovat po ČR?

6. Kolik států je nyní v Evropské unii?

7. Jak se nazývají peníze používané v EU?

8. Napiš zkratku pro Severoatlantický pakt:

9. V kterém roce byla ČR přijata do EU?

10. Popiš vlajku EU:

Handwritten answers:

- Kožený průmysl vyrábí: kabely, boty, rukavice, náhany, dřevěné kůže
- Oděvní průmysl vyrábí: ponožky, tričko, kalhoty, rukavice, čepice
- Potravinářský průmysl vyrábí: chléb, šolliky, marmáda, buchty, biskvity, čokoláda
- Elektrotechnický p. vyrábí: televize, vidlice, divoká, tenkové, nůž, mobilní telefon
- 4. Jaká značka aut se vyrábí v Mladé Boleslavi? *Volvo, Skoda, Avon, Veltiaje*
- 5. Jakými dopravními prostředky můžeme cestovat po ČR? *auto, vlaky, autobus, loď, letadlo, nakladač, lizinka, kolo*
- 6. Kolik států je nyní v Evropské unii? *27*
- 7. Jak se nazývají peníze používané v EU? *euro*
- 8. Napiš zkratku pro Severoatlantický pakt: *NATO*
- 9. V kterém roce byla ČR přijata do EU? *květen 2004*
- 10. Popiš vlajku EU: *12 hvězdček modrou se 12 hvězdíček*

Příloha č. 12

Ukázka písemné práce z fyziky – 7. ročník

JEDNODUCHÉ STROJE

Páka

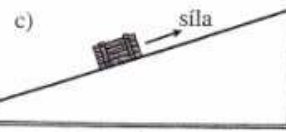
1. Napiš názvy zobrazených jednoduchých strojů.



kolo klacka



šroub



náhoná rovina



klacka



rovina páka

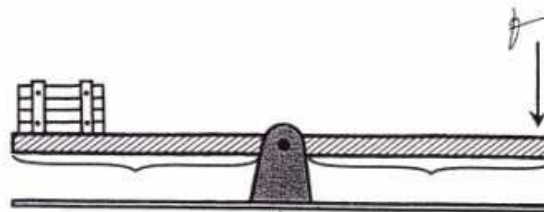
2. Proč používáme jednoduché stroje?

abychom ušetřili práci

Který je nejstarší jednoduchý stroj?

páka

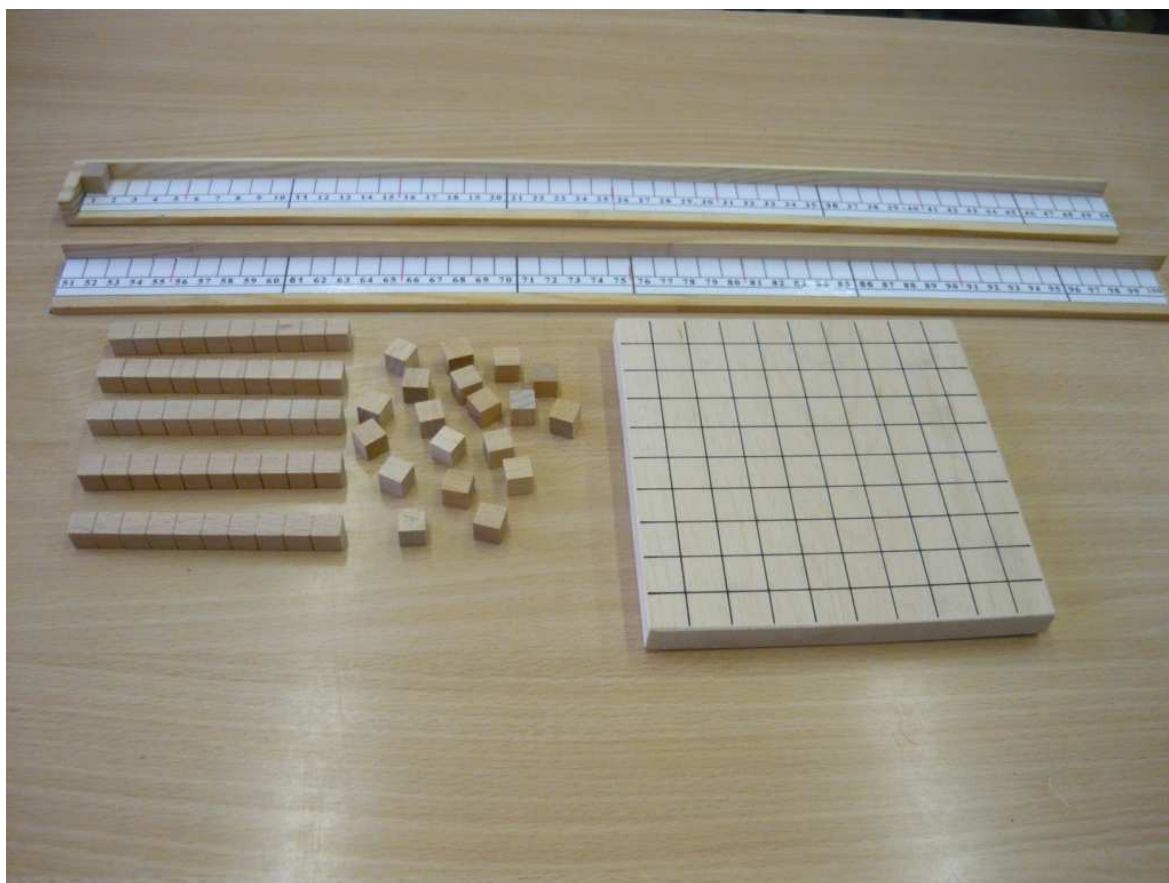
3. Popiš páku:



překláňací bod

Příloha č. 13

Aritmetická pravítka, desítkové hranoly, čtverec 10 x 10 kostiček, kostičky



Příloha č. 14

Aritmetická pravítka, desítkové hranoly, hranoly složené z pěti kostiček, kostičky

