

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

Riziko specifických poruch učení u žáků 1. stupně ZŠ

Diplomová práce

Autor: Veronika Havelková
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Veronika Havelková

Studium: P121345

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Riziko specifických poruch učení u žáků 1. stupně ZŠ**

Název diplomové práce AJ: Risk of Specific Learning Disabilities among pupils of elementary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je předcházet poruchám učení u mladších školáků. Teoretická část bude věnována problematice vývoje předškolního a mladšího školního věku, rozvoji sluchového a zrakového vnímání a možnostem jejich individuálního rozvoje u žáků 1. stupně základní školy. V praktické části práce provedu depistáž sluchového a zrakového vnímání u žáků základní školy. Jako výzkumné metody bude použito testu rizika čtení a psaní, standardizovaného testu TVPS 3 a testu fonologických schopností. Na základě depistáže budu dlouhodobě systematicky pracovat s vybranými žáky s oslabeným vnímáním. Výsledky zjištění budou shrnuty do případových studií (včetně vstupní a výstupní diagnostiky).

Test rizika poruch čtení a psaní Standardizovaný test TVPS 3 Test fonologických schopností ZELINKOVÁ, Olga (2015). Poruchy učení. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4. POKORNÁ, Věra (2001). Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9. SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: Mgr. Kateřina Josefová Víšková

Datum zadání závěrečné práce: 18.12.2015

Prohlášení

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

V Hradci Králové, dne 21. 6. 2017

Veronika Havelková

Poděkování

Ráda bych poděkovala mé vedoucí diplomové práce Mgr. Jitce Vítové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu a cenné rady, které mi velmi trpělivě a vstřícně udělovala a také za čas, který mi věnovala a strávila se mnou na konzultacích.

Dále bych chtěla poděkovat ředitelce Mgr. Janě Vitverové a paní učitelce Mgr. Ivě Hanušové za to, že mi umožnily pracovat s vybranými žáky při provádění výzkumu, jimž také patří mé poděkování.

Anotace

HAVELKOVÁ, Veronika. *Riziko specifických poruch učení u žáků 1. stupně ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je předcházet poruchám učení u mladších školáků. Teoretická část bude věnována problematice vývoje předškolního a mladšího školního věku, rozvoji sluchového a zrakového vnímání a možnostem jejich individuálního rozvoje u žáků 1. stupně základní školy. V praktické části práce provedu depistáž sluchového a zrakového vnímání u žáků základní školy. Jako výzkumné metody bude použito testu rizika čtení a psaní, standardizovaného testu TVPS – 3 a testu fonologických schopností. Na základě depistáže budu dlouhodobě systematicky pracovat s vybranými žáky s oslabeným vnímáním. Výsledky zjištění budou shrnuty do případových studií (včetně vstupní a výstupní diagnostiky).

Klíčová slova: specifické poruchy učení, zrakové vnímání, sluchové vnímání, mladší školní věk, průzkumná šetření

Annotation

HAVELKOVÁ, Veronika. *Risk of Specific Learning Disabilities among pupils of elementary school*. Hradec Králové: Faculty of Education University of Hradec Králové, 2017. Thesis.

The aim of the thesis is to prevent learning disabilities for younger schoolchildren. The theoretical part will be devoted to the issues of the development of preschool and younger school age, the development of auditory and visual perception and the possibilities of their individual development for pupils 1. grade of primary school. In the practical part of the thesis will do detect auditory and visual perception with elementary students. As research methods will be applied to the risks of reading and writing test, a standardized test and fonologických test 3 TVPS capabilities. I'll be in the long term on the basis of a screening systematically work with selected students with a weakened the perception. The results of the findings will be summarized in the case studies (including input and output diagnosis).

Keywords: Specific Learning Disabilities, visual perception, auditory perception, the younger school age, exploratory investigation

Obsah

Úvod.....	3
1 Školní zralost a připravenost.....	4
1.1 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání	6
1.1.1 Řeč a komunikace	7
1.1.2 Percepční funkce.....	9
2 Prvopočáteční čtení a psaní.....	11
2.1 Zraková percepce	11
2.2 Sluchová percepce	12
2.3 Pedagogická diagnostika percepčních funkcí	14
2.3.1 Test rizika poruch čtení a psaní	14
2.3.2 Předcházíme poruchám učení	15
2.3.3 Test zrakového vnímání.....	15
2.3.4 Skřínink dětí ve věku 5 – 8 roků.....	16
3 Problematika specifických poruch učení	17
3.1 Dyslexie	18
3.2 Dysgrafie.....	20
3.3 Dysortografie	21
3.4 Diskalkulie	22
3.5 Dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie	23
4 Možnosti a podmínky vzdělávání žáků s SPU.....	25
4.1 Podpůrná opatření	25
4.2 Plán pedagogické podpory.....	26
4.3 Individuální vzdělávací plán	27
4.4 Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení.....	30
5 Předcházíme poruchám učení	31
5.1 Cíl průzkumného šetření	31

5.2 Charakteristika průzkumného souboru	31
5.3 Použité průzkumné metody	32
5.3.1 Test rizika poruch čtení a psaní	32
5.3.2 Test zrakového vnímání	32
5.3.3 Test fonologických schopností	35
5.3.4 Zkouška zrakové diferenciacce	36
5.4 Organizace výzkumu	37
5.5 Případová studie Filipa	37
5.5.1 Vstupní diagnostika	38
5.5.2 Pedagogická intervence	41
5.5.3 Výstupní diagnostika	43
5.5.4 Reflexe	43
5.6 Případová studie Víta	44
5.6.1 Vstupní diagnostika	45
5.6.2 Pedagogická intervence	46
5.6.3 Výstupní diagnostika	48
5.6.4 Reflexe	49
5.7 Případová studie Robina	50
5.7.1 Vstupní diagnostika	50
5.7.2 Pedagogická intervence	52
5.7.3 Výstupní diagnostika	55
5.7.4 Reflexe	56
5.8 Shrnutí	56
Závěr	58
Seznam použité literatury	59
Seznam příloh	64

Úvod

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou rizika specifických poruch učení u žáků 1. stupně ZŠ. Průzkumné šetření bylo realizováno ve fakultní základní škole v Královéhradeckém kraji.

Téma diplomové práce vychází z části specifického výzkumu Mgr. Jitky Vítové, Ph.D., ke kterému mi byla během studia nabídnuta spolupráce. Důvodem volby tohoto tématu byla zkušenost s prováděním pedagogických intervencí v rámci pedagogických praxí. Jedná se o velmi aktuální téma, které se dá neustále rozvíjet a pracovat s ním.

Teoretická část se věnuje problematice vývoje předškolního a mladšího školního věku. Poukazuje na školní zralost a připravenost, nahlíží do rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Následující kapitola se podrobněji zabývá smyslovým vnímáním, kde jsme seznámeni s pedagogickou diagnostikou percepčních funkcí. Další část je zaměřena na problematiku specifických poruch učení, jejich krátký výčet a vysvětlení jednotlivých poruch. Závěrečná kapitola teoretické části popisuje možnosti a podmínky vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Stručně nás seznámí s podpurnými opatřeními i plánem pedagogické podpory.

V úvodu praktické části je zahrnut cíl průzkumného šetření, organizace výzkumu, použité metody a jejich charakteristika. Na základě specifického výzkumu je použit Test poruch čtení a psaní. Při práci s vybranými žáky je aplikován standardizovaný test TVPS – 3 ověřující zrakové vnímání a Test fonologických schopností zjišťující úroveň sluchového vnímání. Součástí jsou tři případové studie, které obsahují anamnézy, pedagogickou a vstupní diagnostiku, pedagogickou intervenci a na jejím základě vzniklou výstupní diagnostiku.

Cílem diplomové práce je zjistit úroveň zrakové a sluchové percepce u vybraných žáků 1. stupně základní školy. Dalším stanoveným cílem je zjistit, zda přispívá včasná pedagogická intervence ke zlepšení a rozvoji oslabených schopností potřebných k úspěšnému zvládnutí školních nároků.

1 Školní zralost a připravenost

Definice **školní zralosti** bylo napsáno již velké množství a některé jsou založeny na méně či více podobných názorech. Klindová a kol. (1974) definuje **školní zralost** jako určitý stupeň tělesného a duševního vývoje, který umožňuje dítěti, aby se bez obtíží účastnilo společného vyučování ve třídě. *"Dítě má být při vstupu do první třídy způsobilé plnit požadavky, které na ně klade škola. To znamená, že se má učit základům čtení, psaní a počítání. Jeho mentální vývoj musí být tedy na úrovni, která mu umožňuje osvojit si tyto základní dovednosti."* Matějček, Dytrych (1994, s. 94) definuje tento pojem jako *„schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.“* Dle Opatřilové (2006, s. 50) je *„předpokladem školní zralosti biologické zrání, tedy dosažení určité zralosti CNS. Toto zrání je závislé na věku a individuálních vlastnostech každého jedince.“*

První dva autoři se shodují v názoru, že se **školní zralost** týká tělesného, psychického a emocionálně-sociálního vývoje, které jsou ně kladeny jako nároky ze strany školy.

Školní zralost vymezujeme prostřednictvím kompetencí, které jsou závislé na zrání organismu (Kropáčková, 2008):

- emoční stabilita,
- kvalitnější záměrná koncentrace pozornosti,
- odolnost proti zátěži,
- motorická koordinace a manuální zručnost,
- vizuální diferenciací (zralost očních pohybů),
- sluchová diferenciací,
- myšlení na úrovni konkrétních logických operací.

Doba nástupu do školy je stanovena záměrně, neboť ve věku 6 - 7 let dochází k různým změnám ve vývoji dítěte. Právě většina z nich je důležitá pro úspěšné zvládnutí školních požadavků. Při posuzování **školní zralosti** vycházíme z důležitých oblastí (Vágnerová, 2012, Bednářová, Šmardová, 2015):

- tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav,
- úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí,

- úroveň schopnosti práce (pracovní předpoklady, návyky),
- úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální).

Vedle pojmu **školní zralost** se můžeme setkat i s pojmem **školní připravenost**, která podle Opatřilové (2006, s. 51) „závisí na působení jeho sociálního prostředí, nejvíce na rodině a předškolním zařízení, které dítě navštěvuje.“ Vágnerová (2000, s. 141) definuje **školní připravenost** dítěte jako „souhrn předpokladů, nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy.“ Kořátková (2014, s. 139) ji formuluje jako „způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěte pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání.“ Poslední dvě autorky se shodují v tom, že v současné době chápeme školní připravenost jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech důležitých pro školu.

Školní připravenost v sobě zahrnuje kompetence, které dítě rozvíjí svým neustálým učením a sociální zkušeností z rodiny, z MŠ a následně ZŠ. Do oblasti školní připravenosti lze zařadit tyto kompetence (Opatřilová, 2006):

- hodnota a smysl školního vzdělání,
- dostatečná úroveň socializace dítěte při nástupu do školy,
- orientace v systému hodnot a normách chování.

Během školních let se mnohdy setkáváme i s pojmem **školní neúspěšnost**. V pedagogické teorii ji můžeme brát ve významu individuálního selhávání žáků vůči požadavkům školy, v tom případě jde o selhávání žáka v podmínkách školního edukačního prostředí, což se projevuje špatným prospěchem jednotlivce. Riziko školní neúspěšnosti se nám může zvýšit z různých důvodů. Jedním je například nedostatečná připravenost na školu, druhým je situace, kdy dochází k rozdílnosti v hodnotách a normách rodiny a školy. Najednou musí dítě pojmout příliš mnoho nových informací, naučit se novým dovednostem a obvykle chybí správná motivace, aby se dítě vůbec něčemu naučit chtělo. (Průcha, 1999, Vágnerová, 2012)

Pokud jsme v situaci, kdy rozhodujeme, zda je dítě připravené na vstup do školy, měli bychom přihlídnout jak k vnitřním vývojovým předpokladům, tak i vnějším výchovným podmínkám. Právě ty určují jeho psychickou vyspělost, která je podmíněna biologickým zráním organismu a vlivy prostředí. (Kropáčková, 2008, Bednářová, Šmardová 2015)

1.1 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

Předškolní věk označuje Průcha a kol. (2008, s. 186) za „vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života.“ Také je tak „označována doba, kdy dítě vstupuje do mateřské školy anebo poslední roky bezprostředně před vstupem do školy.“ (Opravilová, Kropáčková in Hornáčková, 2009, s. 19)

Z předešlé kapitoly již víme, z jakých důležitých oblastí vycházíme, pokud posuzujeme školní zralost a školní připravenost. Zde je jistá souvislost se záměrem předškolního vzdělávání (dále PV), který spočívá v rozvíjení každého dítěte po stránce fyzické, psychické a sociální. Dalším cílem PV je nejen naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů, ale především všestranný rozvoj dítěte. Snažíme se vést dítě tak, aby na konci předškolního období bylo relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat požadavky, které jsou na něho kladeny.

Již v předškolním věku dítěte jsou vytvářeny základy **klíčových kompetencí**, které jsou v kurikulárních dokumentech formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince. Pro období PV jsou za klíčové považovány tyto kompetence (RVP PV, 2016):

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence činnostní a občanské.

„Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole.“ (RVP PV, 2016, s. 13) Vzdělávací obsah je v RVP PV (2016) uspořádán do těchto pěti vzdělávacích oblastí:

- **Dítě a jeho tělo** (biologická oblast),
- **Dítě a jeho psychika** (psychologická oblast),
- **Dítě a ten druhý** (interpersonální oblast),
- **Dítě a společnost** (sociálně-kulturní oblast),
- **Dítě a svět** (environmentální oblast).

Záměrem úsilí učitele v biologické oblasti **Dítě a jeho tělo** je podporovat růst a vývoj dítěte, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost a podporovat rozvoj jeho pohybových dovedností. Před vstupem do školy posuzuje odborný lékař, v tomto případě pediatr, **tělesný vývoj** a zdravotní stav dítěte. Lékařova pomoc spočívá v doporučení podrobnějšího psychologického, či jiného odborného vyšetření. Pediatři posuzují tělesnou vyspělost, tedy váhu, výšku dítěte, ale i věk. I když nejsou tyto údaje hlavním ukazatelem zralosti, měli bychom je brát v úvahu. To, že jsou děti ve škole snadněji unavitelné a méně odolné vůči psychické i fyzické zátěži, může být pro žáka komplikací, přesněji řečeno nevýhodou v kolektivu svých spolužáků. Pediatři by neměli opomíjet ani průběh těhotenství matky. Rizikové faktory, jako jsou např. problémy ve vývoji motoriky a řeči, se mohou objevit u předčasně narozených dětí. Důležitost právě tohoto lékařského posouzení spočívá i v oblasti smyslových a tělesných vad. (Bednářová, Šmardová, 2015, RVP PV, 2016)

Vzhledem k zaměření práce se podkapitoly zabývají vzdělávací oblastí nazvané **Dítě a jeho psychika**, která dále zahrnuje tři "**podoblasti**" (RVP PV, 2016):

- jazyk a řeč,
- poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace,
- sebepojetí, city a vůle.

1.1.1 Řeč a komunikace

Jelikož jsou ve škole kladeny poměrně velké nároky na **řeč**, je důležitá její dosažená úroveň (Klenková, 2006):

- **slovní zásoby** (lexikálně-sémantické roviny jazyka),
- **gramaticky správné řeči** (morfologicko-syntaktické řeči),
- **zvukové stránky řeči - výslovnosti** (foneticko-fonologické roviny),
- **sociální komunikační schopnosti** (pragmatické roviny).

Je řada autorů, kteří se zabývají **řečí** a její definicí. Klenková (2006, s. 27) vymezuje řeč jako „*specificky lidskou schopnost; jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek.*“

Řeč je schopnost, která je dána pouze člověku. Jen člověk může pomocí řeči vyjádřit svoje pocity, nálady, postoje, myšlenky.“ (Bezděková, 2008, s. 6) „*Základním komunikačním prostředkem je řeč (mluva). Jedná se o jednu z kognitivních funkcí, jež se utváří v průběhu ontogenetického vývoje jedince.*“ (Bendová, 2014, s. 5) „*Řečovou komunikaci definujeme jako schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách.*“ (Llechta, 2008, s. 13) **Komunikace** znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. (Klenková, 2006, s. 25)

Vybrané definice můžeme doplnit o zajímavou větu prof. Matějčka (2011, s. 161), která zní: „*Řeč dělá z pouhého živého tvora lidské dítě.*“

Řeč je nejobvyklejším způsobem lidské komunikace. Tento poznávací proces nám umožňuje porozumět myšlení a citění dítěte. Stejně jako definice není jedna jediná, ani podoba řeči není v jedné podobě, poněvadž rozlišujeme (Klenková, 2006):

- **řeč vnitřní** – vysvětlujeme jako chápání, uchovávání myšlenek,
- **řeč zevní** – neboli vnější mluvená řeč je schopnost člověka užívat sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly.

Vedle pojmu řeč, která označuje pouze individuální výkon jednotlivce, se setkáváme i s pojmem **komunikace**, což je mnohem širší pojetí. **Komunikace** znamená výměnu informací, sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Zelinková (2001, srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2008, Zelinková, 2001) rozlišují komunikaci do těchto tří skupin:

- **komunikace verbální** – slovní,
- **komunikace neverbální** – mimoslovní,
- **komunikace činem.**

Dítě se učí mluvit tím způsobem, že napodobuje řeč dospělých, osvojuje si konkrétní významy slov. Vývoj řeči je složitý proces, který probíhá po celou dobu dětství a je zásadním právě v předškolním období, přibližně do 6. roku života, kdybychom měli rozvíjet aktivní slovní zásobu. Nejlepším způsobem je přímá komunikace s dítětem (čtení, vyprávění příběhů). Během vývoje tohoto kognitivního procesu bychom měli být všímaví, kdyby se řeč dítěte nevyvíjela nebo neměla dostatek slovních podnětů. V takových případech dochází k opoždění vývoje řeči, což ovlivňuje celkové řečové

schopnosti. (Bednářová, Šmardová, 2015, Klenková, 2000, Klindová, Bronišová, Kollárik, 1974, Matějček, 2011, Pokorná, 2001)

1.1.2 Percepční funkce

Do podoblasti poznávací schopnosti řadíme **zrakovou a sluchovou percepci**, kterou se zabýváme podrobněji v následující kapitole. Při posuzování školní připravenosti hledíme na schopnost orientace v prostoru. Hartl, Hartlová (2009, s. 674) vymezují **vnímání prostoru** jako „*proces, který se uskutečňuje nejčastěji prostřednictvím zraku, podle principů perspektivy a upřesňuje možnost pohybu v prostoru.*

Vnímání prostoru využijeme v mnoha školních předmětech. Ovlivňuje totiž čtení, psaní, matematiku, orientaci v mapách, ale i v notových zápisech. Žáci se učí nejprve chápat a poté i aktivně užívat pojmy prostorového vnímání, kterých je poměrně velké množství. Měli bychom dodržovat posloupnost jejich nácviku, která je v tomto pořadí:

- **vertikální směr** – pojmy nahoře a dole,
- **předozadní směr** – vpředu a vzadu,
- **horizontální směr** – vpravo a vlevo.

Do nácviku řadíme také pojmy nad – pod, vedle, první, poslední, hned před a další. Nejlepší způsob, jak s dětmi vnímání prostoru procvičovat je správné pojmenovávání a ukazování nejrůznějších jevů při každodenních činnostech. (Zelinková, 2015, Žáčková, Jucovičová, 2007, RVP PV, 2016)

U dětí předškolního věku si všímáme jejich aktuálního vývoje, zda odpovídá svým vrstevníkům nebo za nimi mírně zaostává. Pokud jedinec ve vývoji zaostává výrazněji, či jeho kognitivní schopnosti vyžívají celkově pomaleji, přikláníme se k názoru, že je vhodné uvažovat o **odkladu školní docházky**. (srov. Bednářová, Šmardová, 2015, Kropáčková, 2008)

Definici **odkladu povinné školní docházky** vysvětluje školský zákon (§ 37 ods. 1), že „*není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní*

docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“ O odkladu povinné školní docházky rozhoduje ředitel školy.

Vstup do první třídy základní školy je pro dítě velkou životní změnou. Mění se jeho role, prostředí, dospělí i vrstevníci, denní program, náplň činnosti, nároky i požadavky. Aby dítě mohlo zvládnout tuto náročnou situaci bez vážnějších problémů, mělo by být nejen dostatečně zralé po stránce vývojové i sociální, ale také dobře připravené. Rodičům "předškoláků" bych doporučila **Desatero pro rodiče dětí předškolního věku**, což je materiál, který nabízí rodičům základní informace o tom, co by mělo jejich dítě zvládnout před vstupem do základní školy. Jsou zde zachyceny jak výchovné, tak vzdělávací předpoklady, kterých některé děti dosahují, a jiné se jim zatím pouze přibližují. Mezi desatero předškolního dítěte patří následující základní dovednosti (MŠMT, 2012):

1. **praktická samostatnost** (fyzický rozvoj a pohybová koordinace, sebeobsluha),
2. **sociální informovanost** (orientace v prostředí, v okolním světě i praktickém životě),
3. **citová samostatnost** (emoční stabilita, schopnost kontrolovat a řídit své chování),
4. **sociální samostatnost** (soužití s vrstevníky, uplatnění se ve skupině vrstevníků, komunikace, spolupráce),
5. **výslovnost, gramatická správnost řeči, slovní zásoba, bezproblémová komunikace**,
6. **lateralita ruky, koordinace ruky a oka, držení tužky** (pravolevá orientace, jemná motorika),
7. **diferencované vnímání** (sluchová a zraková analýza a syntéza),
8. **logické a myšlenkové operace** (porovnávání, třídění, řazení, číselné představy, řešení problémů),
9. **záměrná pozornost, úmyslná paměť pro učení**,
10. **pracovní chování, soustředěná pracovní (učební) činnost, záměrné učení**.

2 Prvopočáteční čtení a psaní

Percepce neboli **smyslové vnímání**, jehož definicí je „*proces získávání a zpracování podnětů, informací, které neustále přicházejí jak z okolního světa, tak z vnitřního světa daného člověka.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 273) Jasnější definicí je pro mne „*proces, kterým jsou přiváděny informace z okolí prostřednictvím smyslových orgánů do centrální nervové soustavy.*“ (Žáčková, Jucovičová, 2007, s. 2) V další publikaci těchto dvou autorek se dozvídáme, že „*v širším pojetí percepce zprostředkovává interakci s okolím – umožňuje orientovat se v okolí a také na ně prostřednictvím jednání reagovat a přizpůsobovat se mu.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 33)

K vývoji kompetencí ve zrakové a sluchové percepci dochází mezi pátým až sedmým rokem života. Právě tyto kompetence jsou považovány za jednu ze složek školní připravenosti. (Vágnerová, 2012)

2.1 Zraková percepce

Šikl (2012, s. 16) definuje **zrakové vnímání** jako „*komplexní proces zpracování a interpretace podnětové informace.*“ Zraková percepce se rozvíjí již od narození dítěte, kdy nejdříve vnímá světlo a tmu, později např. obrysy předmětů, lidské obličeje. (Zelinková, 2015) Jak uvádí Vágnerová (2000, s. 137), zrání CNS je předpokladem k rozvoji zrakového vnímání a úroveň zrakového vnímání (vizuální percepce) je předpokladem úspěšnosti ve školní práci. Doslova „*zrakové vnímání dozrává ke konci předškolního věku na takovou úroveň, která je potřebná pro učení čtení a psaní.*“

Tato percepční funkce je jedním z nejdůležitějších činitelů při nácviu čtení a psaní. Zrakové vnímání rozvíjíme neustále při přípravách na výuku čtení, u dětí s poruchami učení rozvíjíme více i při nápravných cvičení. Při čtení zapojujeme co nejvíce smyslů, které ve vývoji opožděnou vizuální percepci podporují. Určitě nastane rozdíl při konkrétní situaci, kdy bude jeden žák rozlišovat vertikálně odlišná písmena (b-d) pouze zrakově, zatímco druhý žák je slovně okomentuje a dostane instrukce, jak rozlišovat (např. b má břicho, d má oblouček dozadu). (Zelinková, 2015)

Do zrakového vnímání patří dílčí schopnosti, na které se můžeme v případě reedukace více zaměřit. Zelinková (2015) rozděluje jednotlivá cvičení zaměřená na zrakové vnímání do osmi oblastí, které spolu úzce souvisejí:

- rozlišování barev a tvarů,
- zraková diferenciacie,
- zraková analýza a syntéza,
- zraková paměť,
- rozlišování figura-pozadí,
- rozlišování reverzních figur,
- cvičení očních pohybů a postřehování,
- zvětšování rozsahu fixací.

Žáčková, Jucovičová (2007) zahrnují navíc do vizuální percepce schopnost orientace v prostoru (makro i mikroprostoru) a schopnost pravolevé orientace.

Pokud není zrakové vnímání dostatečně rozvinuté, může být jednou z příčin obtíží při osvojování čtení a psaní. Konkrétně: dítě ještě nezralé na školu nedovede rozlišovat různé detaily na obrázku, např. jejich tvar, počet nebo velikost. Tato schopnost zrakové diferenciacie je potřebná pro rozlišování detailů písmen (m, n) a u písmen, která se liší polohou v prostoru (b-d-p). (Vágnerová, 2000, Zelinková, 2015)

Kutálková (2014, s. 51) upozorňuje, jak spolu jednotlivé dílčí schopnosti zrakového vnímání úzce souvisí (např. zraková paměť a zraková diferenciacie). „*Nedostatečná zraková paměť způsobí, že si dítě těžko ukládá do paměti tvary, tedy i písmenka. Pripadají mu stejná, třeba p, d, b, q. Kolečko a čárka – to mají stejné, ale ono záleží i na směru té čárky (nahoru a dolů) a na jejím umístění (vpravo nebo vlevo).*“

2.2 Sluchová percepce

Sluchové vnímání vymezuje Zelinková (2001, s. 76) jako „*schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové).*“ Vyvíjí se již v prenatálním období. Autorka upozorňuje (2001, 2015), že **sluchové vnímání** (neboli auditivní percepce) se rozvíjí rychleji než vnímání zrakové, již od prenatálního věku. Dítě již po narození reaguje na zvukové podněty pohybovou reakcí.

Vágnerová (2012, s. 264) označuje fonologickou senzitivitu (tj. schopnost reagovat na podnět) jako „*schopnost rozlišovat zvukovou podobu mluvené řeči (slova, slabiky, jejich počátek a konec, ale i jednotlivé fonémy)*“.

Stejně jako zraková percepce, i sluchová percepce dozrává mezi 5. – 7. rokem. Ovšem můžeme se setkat s dětmi, které mají obtíže s přesným rozlišováním zvuků řeči. Jak jsem již zmiňovala v úvodu kapitoly, při specifických poruchách učení (dále SPU) se nejedná o poruchy organického původu, tedy i v tomto případě nejde o nedoslýchavost, ale o percepční dysfunkci. Právě vlivem oslabeného sluchového vnímání mohou po zahájení školní docházky nastat problémy jak ve čtení, tak i v psaní a zapamatování si. (Bednářová, Šmardová 2015, Vágnerová, 2000, 2012)

Zelinková (2015) uvádí konkrétní obtíže, se kterými se můžeme setkávat. Problémy vyskytující se např. při rozlišování hlásek a jejich skládání do slabik a slov. To vede k záměnám, vynechávání či přesmykování písmen nebo celých slabik (např.: lokomotiva – kolomotiva). Můžeme doplnit o informaci Jucovičové, Žáčkové (2014, s. 55), že „*narušené sluchové vnímání tvoří podklad především pro specifickou poruchu učení dysortografií.*“ Žáka doprovázejí obtíže v samotném spojení hláska-písmeno, což znamená, že nezvládá přiřadit daný zvuk k písemnému symbolu.

Stejně jako u vizuální percepce, také u auditivní rozlišujeme jednotlivé dílčí schopnosti, na které se při nápravných lekcích blíže zaměřujeme (Žáčková, Jucovičová, 2007):

- schopnost sluchové orientace,
- vnímání a reprodukce rytmu,
- schopnost sluchové analýzy a syntézy,
- sluchová paměť,
- schopnost sluchového rozlišování (diferenciace).

Rozlišovat můžeme zvuky nebo tóny, hlásky, slabiky, slova a věty. Při reedukaci popisované percepce se doporučuje dodržování jednotlivých kroků. Jde například o počáteční využívání takového zdroje zvuku, který není v pohybu. Další rada zní, zaměřit se nejprve na vnímání neřečových zvuků (přirozených, umělých) a rozlišovat je, dále např. zvolit postup od výrazných a jasně zřetelných zvuků. Určitě zde hraje roli i to, jakou vybereme pro nápravná cvičení místnost, která by měla být pro první kroky reedukace tichá.

2.3 Pedagogická diagnostika percepčních funkcí

Včasná diagnostika percepčních funkcí, které nejsou dostatečně rozvinuty, je důležitá pro správný vývoj dítěte. Jsme přesvědčeni, že je na ní závislý také dobrý prospěch ve škole. Pokud se podaří možný deficit odhalit včas, pro dítě to znamená pomoc v zahájení reedukačních cvičení, díky kterým rozvíjíme potřebné oslabené schopnosti. Existují diagnostické materiály, kterých můžeme využít k včasnému záchytu těch dětí, které by mohly mít v počátečním čtení a psaní problémy. Pomocí těchto materiálů zjistíme aktuální úroveň dílčích schopností a v jakých oblastech může být žák oslaben. (Jamesová, 2009) Učitel má možnost využít tyto testy:

- Test rizika poruch čtení a psaní (Švancarová, Kucharská, 2001),
- Předcházíme poruchám učení (Sindelarová, 2013),
- Test zrakového vnímání (Felcmanová, 2013),
- Skřínink dětí ve věku 5 – 8 roků (přeloženo: Portešová, 1997).

K používání některých testů v praxi je třeba absolvovat speciální zaškolení, "zácvik". Pro takové případy existují kurzy pro pedagogické pracovníky, jejichž cílem je vyškolit pedagogické pracovníky školských zařízení v administraci a interpretaci výsledků vyšetření standardizovaným nástrojem. (Kurzy pro pedagogické pracovníky MŠ, ZŠ, ŠPP ŠPZ)

2.3.1 Test rizika poruch čtení a psaní

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky vytvořený autorkami Kucharskou a Švancarovou (2001) slouží k včasnému podchycení dětí, které by mohly mít obtíže v počátečním čtení a psaní. Tento diagnostický materiál je určený pro předškoláky a rané školáky, u kterých se snažíme zavčas odhalit problémy v jednotlivých předpokladech pro čtení a psaní. Prvně ho můžeme využít u dětí, které v září čeká nástup do 1. třídy ZŠ, tudíž jsou nyní na konci docházky do mateřské školy. Druhou možností je, že test použijeme s dětmi těsně po jejich nástupu do první třídy (v září). V obou případech může s tímto testem pracovat pouze pracovník poradny nebo zaškolený pedagog MŠ, ZŠ, školní speciální pedagog, školní psycholog.

Test obsahuje celkem 56 položek rozdělených ve 13 subtestech, které obsahují 2 – 8 úkolů. Na začátku každého úkolu je zácvik, jehož cílem je seznámit dítě s následujícím

úkolem. Pro testujícího je zácvik ověřením, zda dítě porozumělo zadání a pochopilo dané instrukce. Test je zaměřený na sluchovou a zrakovou oblast, konkrétně na:

- sluchovou analýzu
- sluchové rozlišování
- zrakové rozlišování
- zrakovou paměť
- zrakové vnímání
- artikulační obratnost
- jemnou motoriku
- rýmování

Součástí testu jsou obrázky, bzučák, záznamové archy a papír se třemi linkami (k překreslování znaků). Test se zadává individuálně a jeho zpracování trvá 20 až 30 minut, záleží na schopnostech dítěte. Při testování můžeme pozorovat, jak je dítě při práci vytrvalé, soustředěné, rozdílné může být např. i tempo práce.

2.3.2 Předcházíme poruchám učení

Autorkou tohoto testu, který je určen pro předškoláky a žáky 1. třídy, je B. Sindelarová. Metoda obsahuje 19 úkolů, které zjišťují aktuální úroveň jednotlivých dílčích funkcí. Úkoly jsou zaměřené na zrakovou a sluchovou diferenciaci, paměť a pozornost, motoriku, prostorovou orientaci aj. Vyhodnocení této metody je zajímavé, je totiž grafické – pomocí obrázku stromu. Každá větev stromu znázorňuje dílčí funkci, kterou děti pomocí úkolů rozvíjí. Přenesením všech správných odpovědí na větve uvidíme, která je nejkratší. Tak odhalíme žákovo nejslabší místo, na které je potřeba se zaměřit. Diagnostiku může provádět rodič, pedagog MŠ nebo ZŠ. (Sindelarová, 2013)

2.3.3 Test zrakového vnímání

„Test je zaměřen na zhodnocení úrovně zrakového vnímání, které hraje významnou úlohu při osvojování dovedností čtení a psaní. Je určen pro děti předškolního věku a pro děti na počátku školní docházky. Normy testu jsou zpracovány pro děti ve věku od 5 do 7 let a lze jej tedy využít např. v rámci diagnostiky školní zralosti. Test je sestaven ze 6 subtestů, z nichž každý je zaměřen na některou ze složek vizuální percepce –

zrakovou diferenciaci, zrakovou analýzu a syntézu, vnímání konstantnosti tvaru, rozlišení vizuální figury a pozadí a vizuomotorickou koordinaci.“ (Felcmanová, 2013, s. 7)

2.3.4 Skrínik dětí ve věku 5 – 8 roků

„Tato příručka popisuje systém, prostřednictvím něhož mohou být identifikovány děti ve věku 5 – 6 let i více, jež mohou být „rizikové“ z hlediska vzdělávacích, emocionálních a sociálních obtíží. Tato příručka tedy slouží v první řadě jako pomocník učitelům. Její užitečnost spočívá v pomoci, kterou může v různých oblastech při konkrétních obtížích poskytnout, a rovněž v nápravných programech, které dané obtíže řeší.“ (Kline, překlad a úprava Portešová, 1997, s. 6)

3 Problematika specifických poruch učení

Již Matějček (1995, s. 23) začal brát specifické poruchy učení jako širší pojem, než byla vývojová dyslexie, tu však v sobě zahrnuje. Jak tvrdí: „*všechny dyslexie jsou nutně specifickými poruchami učení, přičemž všechny poruchy učení samozřejmě nejsou dyslexiemi.*“ Z novějších uvádíme definici Bartoňové (In: Pipeková, 2006, s. 144), „*Pojem SPU označuje různorodou skupinu poruch projevující se obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností, jako je mluvení, čtení, psaní a počítání.*“ Mezi poslední definice řadíme např. vymezení Jucovičové, Žáčkové (2014, s. 9), které uvádějí SPU jako „*neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.*“

Definice bych doplnila ještě o informaci, že pro žáky s těmito poruchami a pro jejich rodiče znamenají specifické poruchy učení velkou překážku na vzdělávací cestě. (Bartoňová, Vítková, 2007)

U předkládané práce, zabývající se rizikem specifických poruch učení, je třeba zmínit, jaký je proces vnímání právě u dětí s SPU. **Proces vnímání** bývá nedostatečně rozvinutý, vyvíjí se nerovnoměrně, což má za následek zkreslené vnímání informací. Dítě takové informace vyhodnocuje nesprávně a při čtení, psaní, počítání to přináší značné problémy. Špatně vnímá písmena, hlásky a číslice, tudíž s nimi i nesprávně pracuje – chybně čte, píše a manipuluje s nimi. Na tomto základě pak dochází ke vzniku specifických poruch učení. Mezi nejčastěji se vyskytující SPU řadíme obtíže v oblasti čtení - **dyslexii**, psaní - **dysgrafii**, pravopisu - **dysortografii** a počítání - **dyskalkulii**. Tyto zmíněné poruchy bývají provázeny hyperaktivitou, nesoustředěností, či impulzivním jednáním. Pouze v české literatuře se setkáváme i s pojmy **dyspraxie**, **dysmúzie** a **dyspinxie**. **Dyspraxie** se týká pohybové koordinace a osvojování pohybů, **dysmúzie** se projevuje nízkou úrovní hudebních dovedností a **dyspinxie** specifickou poruchou kreslení, vztahuje se tedy k výtvarnému projevu. Z tohoto vysvětlení je zřejmé, že SPU nejsou poruchami organického původu, tj. takové poruchy, jejichž základ spočívá v poškození smyslového orgánu (např. oka, ucha), ale **poruchami funkčními**. Při nich dochází k narušení funkce nervové soustavy, tudíž jsou porušeny základní funkce, které jsou pro nás důležité k naučení se číst, psát a počítat. (Bartoňová, Vítková, 2007, International Dyslexia Association, 2012, National Center for Learning Disabilities, 2014, Zelinková, Čedík, 2013, Žáčková, Jucovičová, 2007)

Specifickými poruchami učení se zabýváme nejen v oblasti pedagogiky a psychologie, neboť Zelinková (2015) vnímá SPU i jako předmět lékařských věd a dalších příbuzných oborů. Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, 2014) zahrnuje kategorii **F80-F89 Poruchy psychického vývoje**, která v sobě zahrnuje také specifické vývojové poruchy školních dovedností (F81), které se dále dělí:

- F81.0 Specifická porucha čtení,
- F81.1 Specifická porucha psaní,
- F81.2 Specifická porucha počítání,
- F81.3 Smíšená porucha školních dovedností,
- F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností,
- F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná.

3.1 Dyslexie

„Dyslexie je snížená schopnost naučit se číst běžnými vyučovacími metodami (přiměřenými rozumové úrovni).“ (Bartošová In: Křováčková, Skutil a kol., 2014, s. 24)

Dítěti dělá obtíže rozpoznávat a zapamatovávat si jednotlivá písmena, problémy se objevují zejména v rozlišování tvarově podobných písmen (b-d-p; m-n; s-z; t-j; h-k-l) a zvukově podobných hlásek (b-p; d-t; a-e-o). Pro žáky s touto poruchou je náročné spojování hlásek v slabiky a souvislé čtení slov. Dyslexie postihuje základní znaky čtenářského výkonu, mezi které patří rychlost, správnost, způsob čtení i porozumění čtenému textu. Zmíněné projevy bývají pro čtenáře s dyslexií typické, nejsou však daným pravidlem. (Bartoňová, Vítková, 2007, Zelinková, Čedík, 2013) Tato specifická porucha čtení se dostává podle mne do stále většího povědomí rodičů, jelikož je z SPU nejznámější a nejčastější. Dyslexie postihuje základní znaky čtenářského výkonu. Žák má problémy v (Zelinková, 2015, s. 41-42):

- **Rychlosti** – jednotlivá písmena doslova luští, hláskuje. Rychlost se projevuje v tom, že buď slabikuje neúměrně dlouho, nebo naopak čte zbrkle, a slova si domýšlí. Nenechme se zmást mylnou představou, že dítě s diagnostikovanou dyslexií bude číst pomalým tempem. *„Může se totiž stát, že i dítě čtoucí přiměřeně rychle má diagnózu dyslexie, pokud pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu a není schopno chápat obsah.“*

- **Chybovosti** – projevuje se v již zmíněném špatném rozlišování tvarově podobných slov, zvukově podobných hlásek nebo zcela nepodobných. Ovšem v záměně b-d chybí většina začínajících čtenářů, tudíž ne všechny záměny písmen jsou projevem poruchy.
- **Technice čtení** – pokud vyučujeme analyticko-syntetickou metodou, je ve správné technice čtení chybou tzv. dvojí čtení. Poznáme to tak, že si žák přečte slovo nejprve potichu po hláskách, a až poté ho vysloví nahlas. Jakým způsobem můžeme tuto nevhodnou techniku čtení odstraňovat, se dozvíte v kapitole reedukace specifických poruch učení.
- **Porozumění** – které je závislé na úrovni rychlého a hbitého dekodování, syntéze písmen ve slova a odhalení obsahu slova.

U dyslexie rozlišujeme tyto dva typy, které přímo souvisí s mozkovými hemisférami (srov. Bartoňová, Vítková, 2007, Zelinková, 2015):

- **P-typ dyslexie** (pravoemisférový) – se objevuje u dětí, které mají malou slovní zásobu, špatně se vyjadřují, jejich čtení je pomalé, trhavé a nepřesné. Používají spíše mechanismy pravé hemisféry a při reedukaci se zaměřujeme na aktivaci hemisféry levé. Nápravná cvičení využíváme například k rozvoji slovní zásoby, posílení řečových kompetencí, čtení slov, která mají vynechaná písmena nebo slabiky. Pro posílení porozumění textu můžeme číst a označovat slova, která do textu nepatří, nebo naopak doplňovat slova do textu podle toho, aby dával smysl.
- **L-typ dyslexie** (levoemisférový) – čtení dětí s tímto typem dyslexie je rychlé, s chybovostí, ale čtenému textu rozumějí. Čtení probíhá především pomocí levé hemisféry, tj. řečová. S percepční – prostorovou etapou mají děti problémy, je nedostatečně rozvinutá, proto reedukaci zaměřujeme právě na pravolevou a prostorovou orientaci, dále procvičujeme zrakové vnímání. Při tomto L-typu dyslexie používáme knížky bez obrázků a jednobarevný tisk. Je to proto, že cvičíme pravoemisférové mechanismy a právě obrázky by pozornost dětí zbytečně rozptylovaly. Procvičovat můžeme například tak, že žákům dáme přečíst text, který je tvořený z různých typů písmen. Jeho čtení je náročné a zaměstnává více pravou hemisféru. K upevnování znalosti písmen je dobré využívat nejrůznější hmatové pomůcky (písmena z textilu, Montessori písmena s drsným povrchem, kreslení tvarů písmen do písku atd.).

Občas nám jsou předkládány texty, ve kterých jsou přeházená, zaměněná nebo vynechaná písmena. Vysvětlení, proč je člověk schopen takovýto text přečíst je ten, že pokročilý čtenář zapojuje přednostně levou hemisféru, která se podílí na vnímání obsahové a řečové stránky čtení. Pokud se tedy zaměříme na obsahovou stránku textu, chyby nám mohou uniknout a „detailů“ (vynechaných písmen) si ani nevšimneme. (Zelinková, 2010)

3.2 Dysgrafie

Jak už nám název trochu napovídá, u SPU nazvané dysgrafie, jde především o grafický projev. Přesněji jde o „specifickou poruchu psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu (čitelnost, úpravu, rychlost psaní)“. (Bartošová In: Křováčková, Skutil a kol., 2014, s. 24) Porucha je způsobena nedostatky v těchto oblastech: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, aj. Narušena je schopnost napodobovat písmena a zapamatovat si jejich tvar. Dítě zanedbává pravopis z toho důvodu, že se plně soustředí na grafickou stránku psaní. (Křováčková, Skutil a kol., Zelinková, 2015)

Mezi projevy a školní důsledky, které jsou způsobeny diagnostikovanou poruchou dysgrafie, patří (Bartoňová, Vítková, 2007, Jucovičová, Žáčková, 2014):

- špatná úprava písemného projevu,
- obtíže s osvojováním, zapamatováním i vybavováním jednotlivých písmen, tím pádem problémy v přepisu, opisu slov, diktátech (roli hraje i pomalé tempo),
- záměna tvarově podobných písmen,
- fonetický zápis slov – napíše je tak, "jak je slyší",
- problémy s navazováním jednotlivých písmen,
- obtíže s dodržováním výšky písmen, jejich sklonu a udržení písma na řádku,
- nedodržování hranic slov v písmu – psaní slov dohromady,
- nezpevněné drobné svalstvo ruky, neuvolněná ruka až celá paže, proto má křečovitě a nepřesné pohyby,
- nesprávné držení psací potřeby, což má za následek neuspořádané, těžkopádné písmo,
- chybný zápis číslic, horší schopnosti řešení slovních úloh.

3.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která vzniká nedostatečným rozvojem sluchové percepce. Narušena je zejména schopnost sluchového rozlišování, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť a ovlivňuje také vnímání a reprodukci rytmu. Často se vyskytuje společně s dysgrafií. Dysortografie se týká pouze určitých jevů, nepostihuje celou oblast gramatiky. Mezi takové jevy, zároveň tedy projevy dysortografie řadíme (Jucovičová, Žáčková, 2014, Křováčková, Skutil a kol., 2014, Matějček, 1993 In: Průcha a kol., 2008):

- přidávání nebo vynechávání písmen, slabik, slov i vět,
- nesprávné umístění či vynechávání diakritických znamének (háčky, čárky),
- zaměňování tvarově podobných písmen v písemném projevu,
- zaměňování zvukově podobných hlásek + chyby v rozlišování sykavek,
- komolení slov,
- zaměňování tvrdých a měkkých slabik (dy-di, ty-ti, ny-ni),
- nedodržování hranic slov v písmu.

Pokud dochází k chybovosti v gramatice, způsobuje to nedostatečný rozvoj řeči, a to především jazykový cit. Pokud je u žáka přítomna navíc porucha koncentrace pozornosti, obtíže se samozřejmě prohlubují. Při hodnocení gramatických chyb musíme umět rozlišit následující: zda žák gramatická pravidla ovládá, umí je ústně zdůvodnit, a přesto v písemném projevu chybuje, nebo zda chybuje z důvodu neznalostí daného učiva. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Jak jsem nyní zmínila, dysortografie negativně ovlivňuje aplikaci gramatického učiva. Pokud žák pravidelně dochází na hodiny nápravy, tato chybovost se většinou sníží, ovšem k svému správnému napsání v hodině potřebuje více času, než mají k dispozici ostatní žáci. Například diktát, pětiminutovky, to jsou cvičení limitována časem, kde se specifické dysortografické chyby mohou opět projevit. (Bartoňová, Vítková, 2007)

Ze začátku této podkapitoly už víme, že u dysortografie je narušeno sluchové vnímání. Jucovičová, Žáčková (2014, s. 23) poukazují na schopnosti, které jsou důležité pro správné napsání diktátu. Žák „*musí sluchem zachytit, analyzovat a reagovat na mluvené slovo a to převést do písemné podoby.*“ Právě díky narušení auditivní percepce probíhá tento proces nedokonale a se značnými problémy.

3.4 Dyskalkulie

„Jedná se o specifickou poruchu matematických schopností, která se projevuje výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických dovedností.“ (Bartošová In: Křováčková, Skutil a kol., 2014, s. 24) Také dyskalkulii řadíme mezi SPU, je to „porucha matematických schopností, kdy se dítě nemůže naučit počítat, ačkoli mělo normální příležitost k učení a jeho intelektové schopnosti jsou v mezích normy.“ (Matějček, 1993 In: Průcha a kol., 2008, s. 51)

Žák s touto poruchou podává v hodinách matematiky podstatně horší výkony, než bychom vzhledem k jeho inteligenci mohli očekávat. Má problémy při manipulaci s čísly, při chápání a provádění matematických operací nebo při hodinách geometrie. Jedním ze symptomů je například vytrvalé počítání pomocí prstů. Žáci si často osvojují matematické spoje pouze na základě paměti, pokud paměť selže, dopouští se nezvyklých chyb ($2 : 3 = 6$). Potíže těmto dětem dělá i počítání z paměti, při němž jim vychází až nepochopitelné výsledky nebo počítají příliš dlouho, než odpoví svůj výsledek. Další komplikace nastávají při řešení slovních úloh, kdy používají špatná čísla nebo se rozhodují pro špatné početní operace. (Simon, 2015, Zelinková, 2015)

Novák podle Košče (In Zelinková, 2015) rozlišuje šest typů dyskalkulií:

- **Praktognostická dyskalkulie** – porucha matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Pod zmíněnou manipulací, s kterou má žák problémy, si představme přidávání, ubírání, tvoření skupin, řady předmětů, či porovnávání jejich jednotlivých počtů. V rámci geometrie, při níž dítě s obtížemi řadí různě dlouhé předměty podle velikostí, se projevuje porucha prostorového faktoru matematických schopností. Dítě selhává například při obkreslování figur.
- **Verbální dyskalkulie** – při níž má žák problémy s označováním množství a počtu předmětů. Žák nezvládá vyjmenovat číselné řady od nejnižší k nejvyšší i naopak, jmenovat řady sudých a lichých čísel nebo také není schopen správně chápat a představit si vyslovené číslo.
- **Lexická dyskalkulie** – žák není schopen číst matematické symboly, jakými jsou číslice, čísla nebo operační symboly. Při tomto druhu dyskalkulie se objevuje zaměňování tvarově podobných číslic (např. 6 - 9). Za příčinu se považuje porucha zrakové percepce nebo porucha orientace v prostoru.

- **Grafická dyskalkulie** – je neschopnost psát matematické znaky a žák nedokáže napsat číslice formou diktátu nebo přepisu. Vícemístná čísla píše v opačném pořadí, stává se mu, že zapomíná psát nuly a velikost psaných číslic je nepřiměřená. Dalším znakem je neúhlednost písma a nedodržování zásad při psaní čísel pod sebe.
- **Operační dyskalkulie** – název napovídá, že jde o narušenou schopnost provádět matematické operace, mezi které patří ty základní: sčítání, odčítání, násobení a dělení. Setkáme se se zaměňováním matematických operací, kdy si dítě splete např. sčítání s odčítáním. Pokud má žák sčítat delší řady čísel, dochází k záměnám desítek a jednotek. Při operační dyskalkulii se objevují již zmíněné symptomy dyskalkulie, a tím je počítání na prstech a problémy s řešením kombinovaných úloh, při kterých je potřeba udržet v paměti jednotlivé výsledky.
- **Ideognostická dyskalkulie** – posledním druhem je dyskalkulie ideognostická, ve které jde o poruchu chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Zde si uvedme příklad nejtěžšího a nejlehčího stupně poruchy. Za nejlehčí stupeň považujeme například cvičení, ve kterém žák nechápe vztahy v matematických řadách, tedy není schopen určit vztah mezi čísly a pokračovat dalším číslem v řadě. Jako nejtěžší stupeň ideognostické dyskalkulie považuje neschopnost počítat z paměti po jedné od daného čísla. Obtíže se nám projeví opět ve slovních úlohách, kdy má žák problémy s převáděním vycházejícího úkolu z praxe do oboru čísel a vyřešit ho.

Pro shrnutí si řekněme, jaké školní důsledky dyskalkulie přináší. Jsou jimi několikrát řečené potíže s aritmetickými výpočty, žáci zažívají pocity úzkosti při řešení výpočtů. Častých chyb ve výpočtech se dopouštějí i díky špatné úpravě a při řešení slovních úloh neví, jaký problém mají řešit. (Bartoňová, Vítková, 2007)

3.5 Dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie

Dyspraxie, tak označujeme specifickou poruchu obratnosti a schopnosti vykonávat složité i běžné úkony denních činností. Projevy můžeme zaznamenat v pomalosti, neupravenosti, díky nešikovnosti dětí jsou jejich výrobky nevzhledné, což má za následek nechut k dalším motorickým činnostem. Tyto obtíže se projevují při psaní, ve výchovách, ale i v řeči. Jelikož je dyspraxie také poruchou motorické koordinace, obtíže

nastávají ve vykonávání pohybu jako činnosti. Často dochází k ochablosti a nepružnosti svalů. Pohyby celého těla se týkají velkých svalových skupin a mezi takové aktivity řadíme chůzi, běhání, lezení, skákání či plavání. Výraznější jsou problémy s jemnou motorikou, kde je zapotřebí zapojení malých svalových skupin. To se projevuje při vykonávání běžných činností, jako je např. zapínání knoflíků, zavazování tkaniček, aj. (Bartošová In: Křováčková, Skutil a kol., 2014, Zelinková, 2015)

Porucha **dysmúzie** postihuje schopnost vnímání a reprodukce hudby. Jak jsem již psala v úvodu kapitoly, projevuje se nízkou úrovní hudebních dovedností.

Posledním pojmem, který se používá v české literatuře je **dyspinxie**, specifická porucha kreslení. Je typická nízkou úrovní kresby a projevuje se neobratným a tvrdým zacházením tužkou. Dítě stěží převádí své představy na plochu papíru a špatně rozumí perspektivě. (Hartl, Hartlová, 2009)

4 Možnosti a podmínky vzdělávání žáků s SPU

Žáka se specifickými poruchami učení (dále SPU) lze podle současné definice brát jako „*dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí **podpůrných opatření**.*“ (Školský zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 16 ods. 1)

Vzdělávání žáků s SPU se řídí zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, konkrétně částí vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných § 16 školského zákona, o podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dříve se definovalo dle typu postižení (zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění). Rozdíl definicí je dle mého názoru v tom, že nyní novela definuje žáky podle toho, co potřebují, ne podle toho, jakou mají diagnózu. Přešli jsme vlastně z posuzování podle diagnóz na posuzování podle míry potřebnosti.

Občas se dostaneme do situace, kdy zažíváme **školní neúspěch**. V tom případě je důležité najít jeho správné příčiny. Kšajt (In Kucharská, 1999) nás seznamuje se svými poznatky, jakou mají žáci se specifickými poruchami učení ve třídě pozici. U žáků se může objevovat např. frustrace, která plyne z opakovaných školních selhání. Poté se stává, že se odborníci v poradenských zařízeních setkávají s dětmi, které mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení a zároveň se u nich projevují neurotické a psychosomatické reakce či poruchy chování. Právě přetrvávající neúspěšnost může mnohdy negativním způsobem ovlivňovat postoje spolužáků k těmto dětem, které začnou být ohrožovány nejen po stránce učební, ale i po sociální.

4.1 Podpůrná opatření

V současné definici jsem zmínila slovní spojení **podpůrná opatření**, která přesně vymezujeme jako „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*“ (zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 16 ods. 1)

Podpůrná opatření představují úpravy v (zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 16 ods. 2):

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- organizaci práce, obsahu, hodnocení, formách a metodách vzdělávání,
- podmínkách přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic,
- očekávaných výstupech vzdělávání,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- využití dalšího pedagogického pracovníka,
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb.

Tato opatření členíme do **pěti stupňů** „*podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení.*“ (zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 16 ods. 3)

Podpůrná opatření jsou definována vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která je platná od 1. 9. 2016. Rozepisuje, co v kterém opatření může poradna navrhnout. Tato vyhláška je závazná a škola se jí musí řídit.

4.2 Plán pedagogické podpory

Podpůrná opatření prvního stupně slouží k vyrovnávání pouze mírných obtíží ve vzdělávání žáka, a to mírnými úpravami v režimu školní výuky a domácí přípravy. Jde např. o kompenzaci pomalejšího tempa práce, drobných obtíží ve čtení, psaní, počítání, či problémů v koncentraci pozornosti atd. Tyto úpravy může navrhnout pedagogický pracovník ve spolupráci s poradenským pracovníkem školy, kterého určí ředitel školy, a zletilým žákem nebo zákonným zástupcem žáka. Jelikož učitel na 1. stupni tráví s žáky poměrně hodně času, je to ten, který by měl jako první rozpoznat obtíže ve vzdělávání a pokud uzná za vhodné, zpracovat pro dítě **plán pedagogické podpory**

žáka (PLPP). (vyhláška 27/2016 Sb., příloha č. 1, část A, Zapletalová, Mrázková, 2014/2016)

Při zahájení poskytování podpůrných opatření prvního stupně, je zpracováván PLPP, který stručně popisuje úpravy ve způsobech vzdělávání žáka. PLPP průběžně aktualizujeme a vždy by měl být v souladu s vývojem speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Obsahuje např. důvod, proč jsme přistoupili k sestavení PLPP, charakteristiku žákových obtíží nebo podpůrná opatření ve škole. Na závěr jsou důležité podpisy všech osob, které byly s PLPP seznámeny. (vyhláška 27/2016 Sb., §10, Zapletalová, Mrázková, 2014/2016)

Měli bychom si uvědomit, že podpora žáků se specifickými poruchami učení probíhá v průběhu celého vyučování. K tomu, abychom efektivně podporovali jejich **školní úspěšnost**, nám poslouží využívání podpůrných opatření. Bartoňová, Vítková (2007) radí obecně platné přístupy v podpoře jedinců s SPU:

- Posadit žáka ve třídě tak, aby byl v blízkém dosahu pedagoga.
- Využít toho, že bude sedět v samostatné lavici nebo vedle klidného dítěte.
- Při vysvětlování nové látky využívat krátké věty a jednoduchá slova.
- Nezapomínat na zpětnou vazbu o pochopení probíraného učiva.
- Domluvit se na úkolech, na známkování.
- Používat pozitivní hodnocení – uvádět počet správných jevů, nikoliv počet chyb.
- Nechat žáka odpovídat na otázky, i když nebude odpovídat podle pořadí.
- Poskytnout žákovi dostatečný čas na splnění úkolů.
- Vyhnout se učení těžké látky, či složité aktivitě hned po diktátě.
- Být trpěliví nad žakovou pomalostí.
- I přes neúspěch žáka povzbuzovat k dalším úkonům.
- Nechat žáka objevovat své schopnosti a využívat to před třídou.
- Vytvořit si vizuální a fonologické pomůcky.

4.3 Individuální vzdělávací plán

Pro žáka od druhého stupně podpůrných opatření zpracovává škola **individuální vzdělávací plán** (dále IVP). Tento závazný dokument vychází z ŠVP a zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáka. Podmínkou k zajištění podpory **druhého stupně** je

doporučení školského poradenského zařízení a informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. (vyhláška 27/2016 Sb., § 3 ods. 1)

V individuálním vzdělávacím plánu jsou uvedeny (vyhláška 27/2016 Sb., § 3 ods. 3):

- identifikační údaje žáka,
- údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření,
- úpravy obsahu vzdělávání žáka,
- úpravy metod a forem výuky a hodnocení žáka.

Naplnění IVP je vyhodnocováno školským poradenským zařízením ve spolupráci se školou nejméně jednou ročně. (vyhláška 27/2016 Sb., § 4 ods. 2)

Rozdíl ve druhém stupni oproti prvnímu je v normované finanční náročnosti, která „*se stanoví pro jednotlivá opatření, pokud nejsou již hrazena na základě jiných právních předpisů.*“ (vyhláška 27/2016 Sb., příloha č. 1, část A) Využije se na speciální učebnice a speciální učební pomůcky, kompenzační pomůcky. K úpravám dochází v obsahu vzdělávání žáka v dílčích oblastech, který se upravuje v závislosti na struktuře a charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáků na základě doporučení školských poradenských zařízení.

Jak uvádí Bartoňová, Vítková (2007), máme i další možnost péče o žáka s SPU. Můžeme využít služeb, které nabízejí DYS-centra, což jsou dobrovolná, nezávislá a nezisková sdružení občanů a právnických osob. Ta se zaměřují na problematiku specifických poruch učení a chování. Speciálněpedagogickou péči ve škole zabezpečuje školní psycholog nebo učitel, který by měl poté zastávat dvě funkce – stát na straně žáka a být poradcem pro rodinu. Od 1. 9. 2016 poskytují podporu pouze v 1. stupni.

Pokud chceme, aby bylo vzdělávání žáků s SPU úspěšné, musíme jako pedagogové dodržovat následující podmínky (Bartoňová, Vítková, 2007):

- respektování specifických problémů žáka, které dobře známe a rozumíme jim,
- při hodnocení brát v úvahu charakter poruchy (volba slovního hodnocení),
- používání nových metod reedukace SPU,
- snížený počet žáků ve třídě,
- zvolit vhodné uspořádání třídy, zajistit přehledné prostředí,
- stanovit jasná pravidla,

- komunikace školy s rodiči.

Žákům s SPU, kteří z důvodů speciálních vzdělávacích potřeb nemohou ve vzdělávání dosahovat srovnatelných výsledků, jsou určeny **předměty speciálněpedagogické péče**. Jsou to podpůrná opatření, jejichž cílem je kompenzace obtíží žáka. „*Předmět speciálněpedagogické péče je směřován k rozvoji percepčně-motorických funkcí, rozvoji jazykových kompetencí a komunikačních dovedností, k rozvoji prostorové orientace a orientaci v čase, pozornosti, paměti atd.*“ (NÚV, 2016) Předmět je možné poskytovat od druhého stupně podpůrných opatření a je zařazen jako forma **intervence**. (NÚV, 2016) Pod pojmem **pedagogická intervence** „*se rozumí vzdělávání žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními ve vyučovacích předmětech, v nichž je třeba zlepšit jeho výsledky učení, případně kompenzovat nedostatečnou domácí přípravu na výuku.*“ (Metodický portál, 2016) Pojem intervence jen znám také jako pojem reedukace nebo náprava. Výukou intervence jako další péče o žáka, může ředitel školy pověřit učitele, speciálního pedagoga nebo psychologa, kteří mají potřebnou kvalifikaci. (NÚV, 2016)

Pod pojmem **reedukace** si představme základní speciálněpedagogickou metodu, kterou vymezují Hartl, Hartlová (2009, s. 501) jako „*převýchovu; snahu pomocí pedagogických metod rozvinout nevyvinuté osobnostní vlastnosti či je pozměnit společensky žádoucím směrem.*“ Zelinková (2015) má podobný názor, že v doslovném překladu reedukace jde o převýchovu. Své pojetí rozvíjí o zásadní informaci, že obsahem této metody je zcela něco jiného. Při reedukaci totiž dochází k utváření psychických funkcí (popř. dovedností), které jsou důležité k tomu, abychom zvládli dovednosti složitější. Reedukace dyslexie znamená (Zelinková, 2015, s. 13):

- *utváření, rozvíjení psychických funkcí, které ve svém souhrnu vedou ke zvládnutí čtení,*
- *utváření dovednosti číst.*

Stejně tak, jako si můžeme reedukaci mylně vysvětlit jako převýchovu (= proces, který předpokládá změnu osobnosti), můžeme se splést i v domnění, že nám reedukace poslouží jako doučování. Během doučování pomáháme žákovi s učivem, ve kterém má mezery nebo potřebuje jeho podrobnější výklad. Ovšem při hodinách reedukace učitel postupuje od nedostatečně rozvinutých psychických funkcí k utváření dovedností. Oproti doučování tyto lekce probíhají bez ohledu na aktuální výuku ve třídě. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, Zelinková, 2015)

4.4 Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení

„Hodnocení vždy musí zohledňovat sociální kontext, ve kterém probíhá, a směřovat nejen k vyhodnocení úspěšnosti žákova učení, ale také k posílení jeho motivace pro vzdělávání.“ (vyhláška 27/2016 Sb., příloha č. 1, část A)

Hodnocení výsledků žáka můžeme vyjádřit klasifikačním stupněm (dále klasifikací), slovně nebo kombinací těchto dvou způsobů. Stále nejpoužívanějším způsobem je klasifikace známkami. Ovšem pokud je v ŠVP zahrnuta i možnost slovního hodnocení, můžeme ji využít např. u žáků, kterým jsou poskytována podpůrná opatření.

Většina souhlasíme s názorem Kropáčkové (2008), že každé dítě je jiné. Také žák s SPU je originál, a proto je nutné, abychom i v hodnocení postupovali individuálně. Při hodnocení bychom měli zahrnovat všechny dostupné informace i závěry z odborných vyšetření. Také spolupráce s rodiči je u hodnocení nutná.

Při hodnocení a klasifikaci bychom měli dbát na to, abychom neporovnávali výkon dítěte s poruchou učení s výkonem dítěte bez poruchy. Stejně tak je špatně porovnávat výkony jednotlivých žáků s SPU mezi sebou. Opět se vrátím k názoru, že každé dítě je originál, protože ona i porucha je svým způsobem originální. Individuálně se liší svým rozsahem, projevy i příčinami. (Jucovičová, 2015)

Kritéria, která hodnotíme kladně, je snaha a zájem o čtení. Oceňujme i menší úspěchy. Naším cílem by měla být snaha, aby hodnocení bylo pro žáka příznivé. Jucovičová, Žáčková (2014) při reedukaci vždy upřednostňují kvalitu před kvantitou, tedy aby žák četl správně a s porozuměním, tempo je až to poslední, na co se zaměřují. Tuto zásadu bychom podle mne měli dodržovat i v hodinách čtení.

5 Předcházíme poruchám učení

Diplomová práce se zabývá problematikou specifických poruch učení u žáků mladšího školního věku. Včasná diagnostika a následná reedukační péče je důležitá pro rychlejší a snadnější překonání jejich obtíží. Předkládané výsledky průzkumného šetření jsou součástí specifického výzkumu 2109/2014.

5.1 Cíl průzkumného šetření

Hlavním cílem šetření je provést prostřednictvím depistáže výběr žáků s celkovým oslabením, kteří se jeví jako „riziková“ v oblasti zrakového či sluchového vnímání. Následně s nimi bude realizována individuální pedagogická intervence.

5.2 Charakteristika průzkumného souboru

Praktická část diplomové práce byla realizována ve třídě fakultní základní školy v Královéhradeckém kraji. Do této třídy chodilo celkem 30 žáků, z toho 20 chlapců a 10 dívek. V říjnu 2014 byla zahájena pravidelná docházka do 1. třídy vybrané ZŠ. Cílem bylo navázat spolupráci se třídou, postupné seznámení s žáky. V tentýž měsíc začala realizace depistáže v podobě testu rizika poruch čtení a psaní u 30 žáků vybrané první třídy. Nalezneme v přílohách (příloha A).



Obr. 1 Překreslování znaků
(zdroj autorky, 2014)



Obr. 2 Využití bzučáku
(zdroj autorky, 2014)

V následujícím školním roce 2015/2016 byli na základě depistáže a doporučení paní učitelky vybráni tři žáci s výrazným oslabením v dané oblasti vnímání. U těchto žáků byla provedena vstupní diagnostika za použití standardizovaného testu TVPS – 3, testu fonologických schopností a zkoušky diferenciaci. S rodiči žáků, se kterými byla provedena depistáž a následně pedagogická intervence, byl sepsán vždy informovaný souhlas. (příloha I)

5.3 Použité průzkumné metody

Vzhledem ke koncepci praktické části byly při realizaci průzkumného šetření použity tyto metody:

- vstupní diagnostika,
- výstupní diagnostika,
- standardizovaný test,
- skupinové a individuální činnosti,
- analýza a syntéza výsledků prací žáků,
- pozorování.

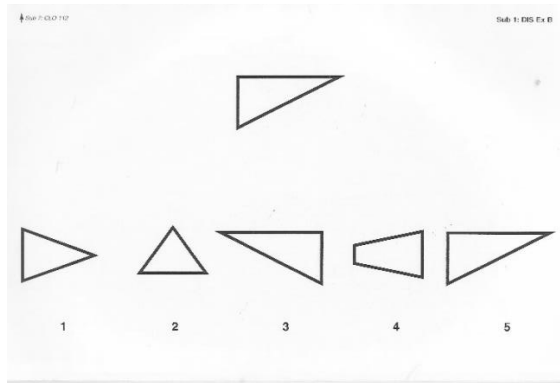
5.3.1 Test rizika poruch čtení a psaní

Pedagogickou diagnostikou percepčních funkcí, konkrétně **testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky** (Švancarová, Kucharská, 2001) jsme se zabývali podrobněji v teoretické části práce. Nalezneme jej v kapitole 2.4.1.

5.3.2 Test zrakového vnímání

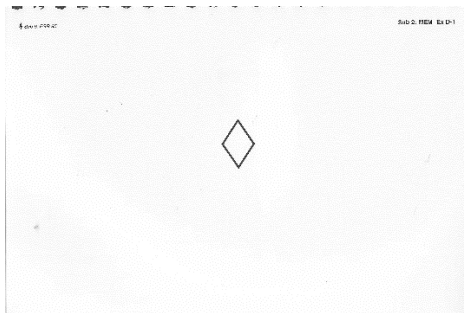
Ke vstupní diagnostice jsme využili zahraničního **standardizovaného testu TVPS – 3**, který je zaměřený na zrakové vnímání (Test of Visual Perceptual Skills – Third Edition). Umožňuje nám rozdělit problematiku zrakové percepce do 7 oblastí a tak se jim při pedagogické intervenci blíže věnovat (Martin, 2006):

- **Zraková diskriminace (DIS):** pomocí níž sledujeme schopnost zrakového rozlišování. Žák má za úkol vybrat z nabídky podobných tvarů ten, který je shodný s předlohou.

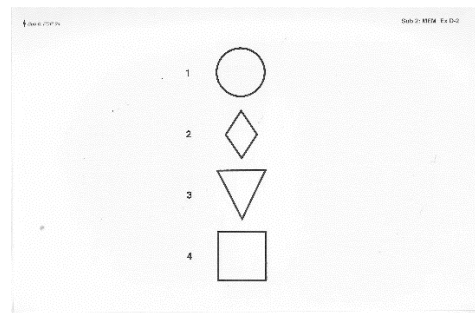


Obr. 3 DIS

- **Zraková paměť (MEM):** ve zrakové paměti mají žáci za úkol zapamatovat si obrazec a po 5 sekundách vybrat z nabídky obrazců.

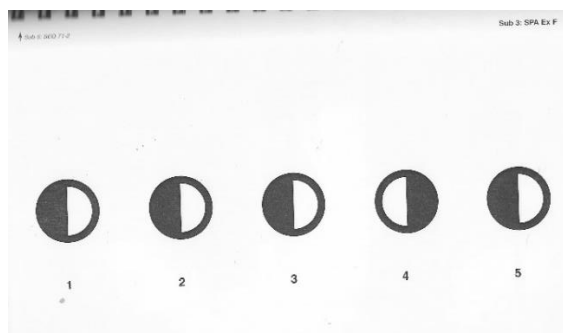


Obr. 4 MEM položka 1a



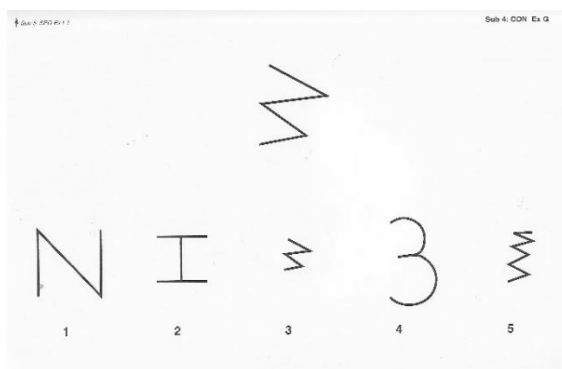
Položka 1b

- **Prostorové vztahy (SPA):** úkolem žáka je z nabídky pěti obrázků najít jeden, který se liší od ostatních. Rozdíl může být např. v otočení některé části.



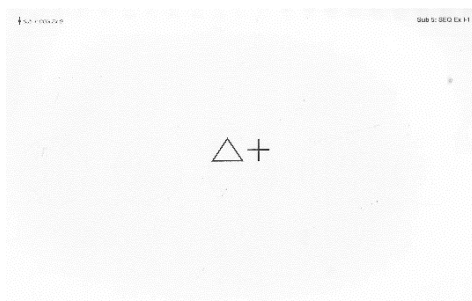
Obr. 5 SPA

- **Stálost tvaru (CON):** subtest je zaměřen na vnímání tvaru, kdy je úkolem žáka vyhledat v nabídce požadovaný tvar. Od předlohy se může lišit velikostí nebo otočením v prostoru.

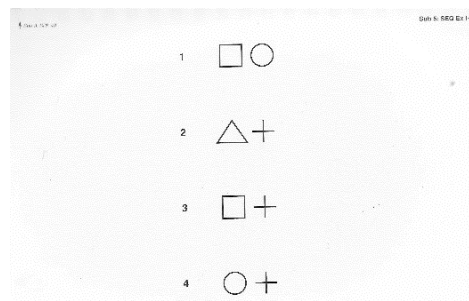


Obr. 6 CON

- **Sekvenční paměť (SEQ):** žák má 5 sekund na zapamatování tvarů v daném pořadí. Poté vybírá z nabídky právě tu řadu tvarů, která je shodná.

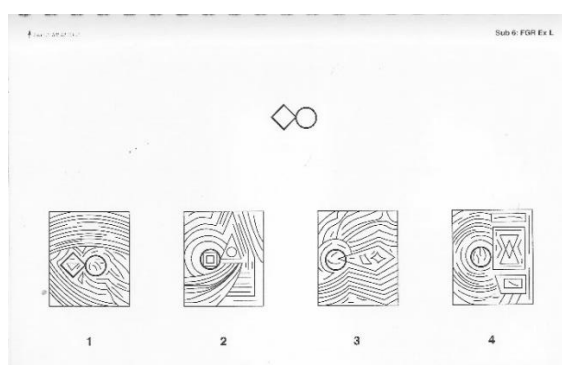


Obr. 7 SEQ položka 1a



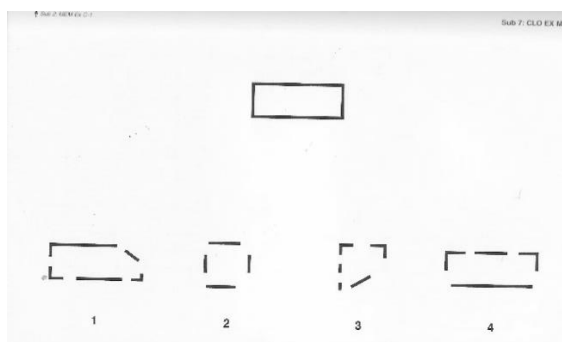
Položka 1b

- **Figura – pozadí (FGR):** úkolem žáků je vyhledat požadovaný tvar, který je ukrytý v jiném obrazci. Vyšší náročnost je dána možností pootočení, ztučnění obrazce, či zvětšení/zmenšení.



Obr. 8 FGR

- **Uzavřenost tvaru (CLO):** žáci hledají k předloze takový symbol, který není úplně zobrazený. Je znázorněný přerušovaně, ale pokud bychom doplnili chybějící části, byl by shodný s předlohou.



Obr. 9 CLO

Jednotlivé subtesty jsou tvořeny 18 úlohami, z nichž první dvě jsou zácvičné. Své odpovědi může žák vyjadřovat verbálně nebo ukázáním. Úlohy jsou řazeny podle obtížnosti, od jednodušších ke složitějším. Při realizaci testu si zaznamenáváme nejen bodové hodnocení, ale také např. aktuální stav žáka, pozornost, což může mít vliv na celkový výsledek. Dosažený výkon v testu porovnááme s dostupnou zahraniční normou, která vychází z Gaussova rozložení populace. (Martin, 2006)

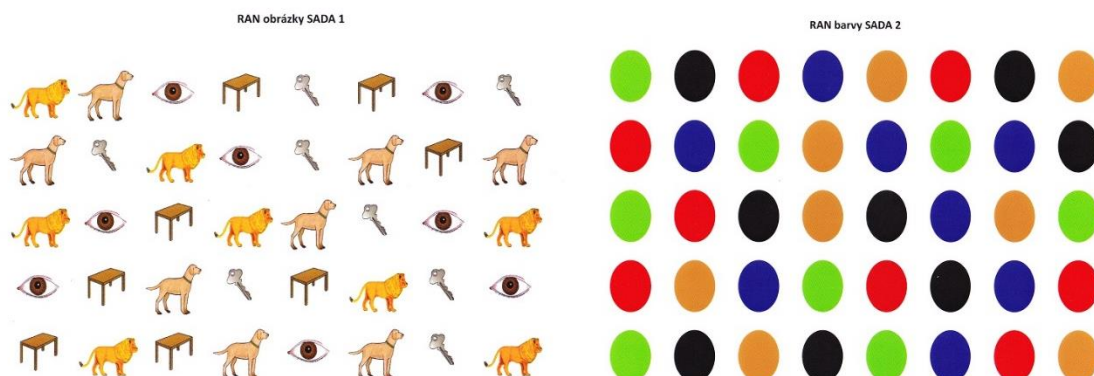
5.3.3 Test fonologických schopností

Dalším vybraným testem pro vstupní diagnostiku, byl **test fonologických (jazykových) schopností**, který slouží k posouzení úrovně rozvoje fonologického uvědomování v těsně předškolním a raně školním věku. Žáci pracují se slovy a pseudoslovy (smyšlenými slovy bez lexikálního významu), v různě náročných jazykových úlohách. Využitím pseudoslov zamezíme vlivu známosti slov z běžné mluvy. Pro přesnou interpretaci testů se doporučuje využít modelových nahrávek. Součástí jsou instrukce, záznamové archy a doplňkový materiál (obrázky, žetony). Testy jsou sestaveny tak, abychom byli schopni odhadnout úroveň tří aspektů dovednosti fonologického zpracování: fonologického povědomí, fonologické paměti a rychlého jmenování. **Testy fonologického povědomí** jsou řazeny dle obtížnosti, začínáme jednoduššími položkami a pokračujeme k složitějším. Testy obsahují 6 subtestů (Seidlová, Caravolas, 2013):

- slabikování v pseudoslovech (*báva – bá-va; neprámí – ne-prá-mí*),
- rozpoznávání hlásek v pseudoslovech (*sova: dušky – satel*),
- izolace hlásek v pseudoslovech (*zik – z*),
- skládání hlásek (*o-n – on; d-r-á-t – drát*),
- elize hlásek v pseudoslovech (*lot – ot; žlaj – laj*),
- prohazování slabik (*pole – lepo; pirkus – kuspir*).

Testy Rychlého jmenování prezentujeme pomocí podnětových karet. Žáci mají za úkol co nejrychleji a správně pojmenovat obrázky nebo barevné oválky. My sledujeme čas a chyby, kterých se dítě v pojmenovávání dopustí. V testu jsou obsaženy 2 subtesty:

- rychlé jmenování obrázků,
- rychlé jmenování barev.



Obr. 10 Subtest RAN – Rychlé jmenování obrázků a barev

U testů fonologické paměti a přesné výslovnosti hodnotíme krátkodobou slovní paměť a přesnost výslovnosti žáka. Patří sem subtesty (Seidlová, Caravolas, 2013):

- opakování pseudoslov (*vkipluňodpam*),
- opakování vět (*Krabice, ve které je auto, je bílá.*).

5.3.4 Zkouška zrakové diference

V rámci vstupní diagnostiky byla realizována také **zkouška vizuální diference**, která slouží pro zjištění zrakové percepční zralosti. Tvoří ji celkem 42 polí, která obsahují obrazce identické, asymetrické nebo vertikálně symetrické. Zkouška je vhodná k administraci u dětí ve věku nad 6 roků. Žáci mají za úkol prohlédnout si dva obrázky v rámečku a posoudit, zda jsou obrázky shodné, či nikoliv. Stejně obrázky neškrtneme, škrtneme pouze ty, které se navzájem liší. Během realizování zkoušky můžeme zaznamenat i časové trvání, ovšem kvalitativní rozbor je zaměřen na rozložení chyb podle symetričnosti. Ideový základ této metody vychází z Reverzního testu podle Edfeldta. (Novák, 2002)

5.4 Organizace výzkumu

Realizace průzkumného šetření začala probíhat v návaznosti na projekt s názvem *Analýza úrovně matematických představ v kontextu jazykových kompetencí u mladších školáků*. Součástí projektu byla depistáž, potřebná část pro předkládanou diplomovou práci.

- říjen 2014 – specifický výzkum v 1. tř. ZŠ, realizace depistáže v ZŠ,
- leden 2015 – analýza získaných výsledků,
- září – prosinec 2015 – vstupní diagnostika vybraných žáků,
- leden 2016 – analýza získaných výsledků vstupní diagnostiky,
- únor 2016 – příprava na pedagogickou intervenci,
- březen – květen 2016 – realizace pedagogické intervence s vybranými žáky,
- červen 2016 – výstupní diagnostika vybraných žáků,
- červenec 2016 – analýza a syntéza průzkumného šetření, zpracování získaných dat a informací.

5.5 Případová studie Filipa

Věk: 8,2 let

Osobní a rodinná anamnéza: Filip je plánované, prostřední dítě. Žije v pětičlenné rodině, s rodiči a 2 sestrami. Nejstarší sestra přebírá hodně zodpovědnosti za své sourozence, kupříkladu bratrovi je velkou pomocí během příprav do školy. I když to na první pohled nevypadá, rodiče o Filipa zájem mají. Ovšem spolupráce školy a rodiny je od první chvíle poměrně složitá. Zapomínají na důležité věci, neřídí se odbornými radami. Ujistit rodiče, že se u Filipa jedná o poruchu učení a vysvětlit jim v čem spočívá, bylo velmi náročné. Rodiče byli stále přesvědčeni o jeho "hlouposti". Přístup matky je zarážející, sama o sobě říká, že je na léčích a z Filipa se zblázní. Až časový odstup, názory a rady paní učitelky a pracovníků pedagogicko-psychologické poradny (PPP) změnily rodičovský pohled. Časem přijali skutečnost, že se jedná o poruchu učení, nikoliv o inteligenční problém.

Pedagogická diagnostika: Filipovi byl doporučen a následně proveden odklad školní docházky z důvodů slabší vyzrálosti organismu a nerozvinuté oblasti sluchového vnímání. Podle paní psycholožky by byl pro Filipa vhodný ještě jeden odklad školní

docházky, to však zákon nepovoluje. U zápisu do první třídy byl motoricky neklidný, roztěkaný, v neustálém pohybu a snadno se nechal rozptýlit okolními jevy. Ve výslovnosti má problémy s hláskou ř. K logopedovi začal docházet až po dlouhé době, zprvu rodiče špatnou výslovnost dítěte vůbec neřešili. Ve výuce má obtíže ve čtení, dělá mu problém vytleskávání slabik, určení první i prostřední hlásky ve slově. V komunitním kruhu zaznamenáváme slabé a nejisté vyjadřování, menší slovní zásobu, od čehož se odvíjí také čtení. To je pro něho velmi náročné a často bez porozumění obsahu. Při psaní diktátu si obtížně vybavuje tvary písmen, přehazuje jejich pořadí a nerozlišuje dlouhé a krátké slabiky. Filipovi se stává, že píše i celá slova zrcadlově opačně. Při učení dochází i k oslabení v koncentraci pozornosti, neboť se nevydrží věnovat jedné činnosti po určitou dobu. Díky slabé pozornosti se dopouští chyb, jako je např. vynechávání diakritiky. Filip je spíše uzavřený, ale snaživý chlapec. Bohužel v dětském kolektivu nemá zastání, občas se stává terčem posměchu. Staví se do role ublíženého, ovšem někdy je právě on signálem rozepře. Rodiče se tyto situace snaží řešit, nenechávají je bez povšimnutí.

Filip je výtvarně a konstruktivně nadaný. Rád maluje, skládá z lega a vyrábí různé modely. Paní učitelka se snažila, aby rodiče přihlásili Filipa do uměleckých kroužků a rozvíjeli tak dovednosti, ve kterých vyniká. Oni však v této činnosti nevidí potenciál.

Již v 1. třídě začala spolupráce s PPP a v prosinci následujícího školního roku proběhlo komplexní pedagogicko-psychologické vyšetření. Pracovníci školského poradenského zařízení diagnostikovali vývojovou poruchu učení, dyslexii. Byla doporučena individuální integrace a úpravy ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Filip dochází na hodiny reedukace, kde posiluje oslabené funkce.

5.5.1 Vstupní diagnostika

Vstupní diagnostika byla provedena na základě individuální přímé činnosti s chlapcem. Ke všem setkáním nám byla poskytnuta tzv. návštěvní místnost, kde jsme mohli bez jakéhokoliv rušení pracovat. Cílem práce bylo zjistit úroveň zrakového vnímání pomocí testu TVPS – 3, zkoušky zrakové diferenciacce a úroveň sluchového vnímání prostřednictvím fonologického testu. Všechny potřebné výsledky pro následné zpracování a vyhodnocení zrakového vnímání, jsou zaznamenány v přehledných

tabulkách (příloha B). Výsledky posuzující sluchové vnímání jsou zachyceny zvlášť (příloha E).

V testu zrakového vnímání, který obsahuje 7 subtestů, si Filip vedl následovně:

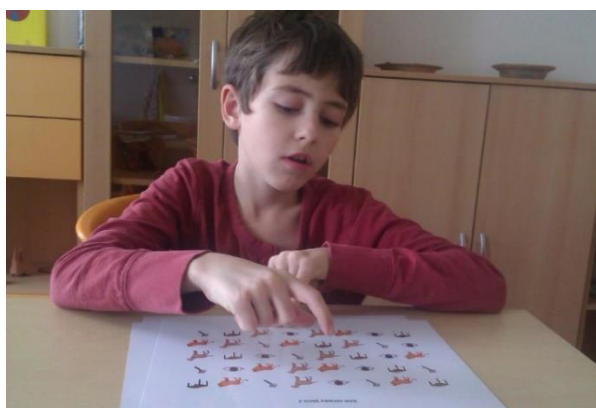
- **Zrakové rozlišování:** rozlišování jednodušších tvarů bylo pro chlapce v počátečních úlohách bezproblémové. Několik chyb mohlo být následkem problémů v oblasti pravolevé-orientace. Celkově lze výsledek považovat za průměrný.
- **Zraková paměť:** začátek testování byl stejně jako u předchozího subtestu bezchybný. I přes časové omezení 5 sekund a občasného pochybení podal Filip pěkný výsledek.
- **Prostorové vztahy:** pochopení příslušného zadání proběhlo okamžitě, bez nejmenších problémů. K hledání odlišného obrázku přistupoval chlapec s chutí a jistotou.
- **Stálost tvaru:** hledání tvarově stejného obrazce bylo pro Filipa poměrně náročné. Nedokázal udržet pozornost a v polovině subtestu bylo patrné pouhé tipování. V případě takto obtížnějších úloh nastával u Filipa výraznější motorický neklid, který samozřejmě znesnadňoval úspěšnost v jednotlivých úkolech.
- **Sekvenční paměť:** subtest založený na stejném principu jako zraková paměť činil chlapci mnohem větší problémy. Jelikož si při psaní obtížně vybavuje tvary písmen, je zde možná spojitost i s vybavováním tvarů v daném pořadí. Sekvenční paměť vyšla ze všech subtestů zaměřených na zrakové vnímání jako nejslabší.
- **Figura – pozadí:** podle výrazu v obličeji a emocí je patrné, že u Filipa hraje roli oblíbenost úloh. Zadávané úkoly plnil pohotově a s chutí. Dokázal rozlišit to podstatné (figuru) od ostatních, aktuálně méně významných prvků (pozadí).
- **Uzavřenost tvaru:** spojování plně zobrazeného a přerušovaného tvaru byl pro chlapce jeden z těžších úkolů. Je k němu potřeba dobré zrakové představivosti a přesnosti.

Již výsledky depistáže v 1. třídě (příloha A) poukazovaly u Filipa na oslabené zrakové vnímání. Nami zjištěné výsledky (příloha B) potvrdily, že oslabení v této oblasti nadále přetrvává. Filip dosáhl ve třech subtestech TVPS-3: stálosti tvaru, sekvenční paměti

a uzavřenosti tvaru podprůměrných výsledků. **Proto bude pedagogická intervence zaměřena na oblast zrakového vnímání.**

Pro posouzení úrovně zrakové percepce byla využita rovněž **zkouška zrakové diferenciacce** (příloha B), která je v našich podmínkách nejčastěji používána v Pedagogicko-psychologických poradnách. Filip chyboval celkem třikrát - v každé části jednoduchých symbolových schémat (asymetrie, vertikála, identita) jednou. Jeho výkon lze považovat za průměrný, ke splnění úloh potřeboval trochu více času.

Provedená depistáž (příloha A) poukazuje také na oslabenou úroveň sluchové percepce. Prostřednictvím **testu fonologických schopností** bylo zjištěno, jaké oblasti jsou u Filipa oslabené (příloha E). Tabulky norem Baterie fonologických schopností jsou vypracovány pro MŠ a ZŠ. V subtestech, kde bylo úkolem co nejrychleji a správně pojmenovávat obrázky upořádané v tabulce, dosáhl plného počtu bodů. Filip podal nadprůměrný výkon v určování první a poslední hlásky slova. V oblasti skládání hlásek dohromady v jedno slovo a v opakování smyšlených slov se dle stanovené normy pohybuje okolo průměru. Dva subtesty mají normu pouze pro ZŠ, z čehož je patrné, že budou na složitější úrovni než předchozí. Proto Filip dosáhl podstatně nižšího počtu bodů. Úlohy spočívají v prohazování slabik a následné tvorbě nových slov a oddělování počátečních hlásek ve slově. Podle výsledků jsou tyto úlohy složité i pro žáky bez obtíží.



Obr. 11 Test fonologických schopností – Rychlé jmenování obrázků (zdroj autorky, 2015)

5.5.2 Pedagogická intervence

Pedagogická intervence probíhala s chlapcem po dobu tří měsíců, od března do května přibližně 20 – 40 minut. Setkání nebyla vždy stejná, zpočátku jsme vyzkoušeli individuální práci, postupně došlo i na činnosti ve dvojicích. U Filipa jsme usilovali ve zrakové percepci o posílení zejména dvou oblastí, stálosti a uzavřenosti tvaru.

K posílení zrakové paměti a zrakového vnímání, byla použita didaktická pomůcka „**Hádanka pod kloboukem**“. Pomůcka funguje tak, že pomocí klobouku pana Františka zakryjeme jednotlivé kartičky se slovy. Poté klobouk odkryjeme, žákovi na moment ukážeme dané slovo, a opět zakryjeme. Jeho úkolem je zapamatovat si a poté i říct dané slovo, které viděl na hlavě pana Františka. Pro první seznámení s touto pomůckou byl vytvořen motivační příběh o panu Františkovi. „*Už je tomu pár let, co pan František vyšel ze školy. Ale protože měl školu velmi rád, rozhodl se, že se tam vrátí a bude s kamarády společně pracovat. Chceš Františkovi splnit jeho přání? Ano? Tak to má Fanda velkou radost. A že si říkáš, co má schovaného pod tím zeleným kloboukem? Tak se na to společně podíváme, co ty na to?*“



Obr. 12 Didaktická pomůcka „Hádanka pod kloboukem“ (zdroj autorky, 2016)

Po konzultaci s paní učitelkou byly připraveny pracovní listy (příloha F) zaměřené na zrakové a sluchové rozlišování, určování slabik ve slově, či rozlišování délky slabik.

Filipa bavila cvičení, u kterých mohl využívat barev. Úlohu zaměřenou na zrakové rozlišování zvládl Filip bez problémů.



Obr. 13 Rozvoj zrakového rozlišování (zdroj autorky, 2016)

Z náslechů v hodině jsme si zaznamenali přítomné potíže ve sluchovém rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Osvědčenou pomůckou při těchto obtížích je „bzučák“, který se používá k rytmickému cvičení. Výhoda této pomůcky je zapojování více smyslů najednou (hmatu, sluchu i zraku). Zadání při takové činnosti může znít takto: „Vyslov dané slovo a poté u krátké slabiky zmáčkni bzučák krátce, u dlouhé slabiky dlouze.“ Naše bzučení můžeme samozřejmě také graficky znázorňovat. Filip se naučil, že pomocí tečky zapíše krátkou slabiku, pomocí čárky slabiku dlouhou. Na začátku byly opět využívány pracovní listy, při kterých se žáci střídali a vzájemně kontrolovali. Později jsme využívali i své nápaditosti a slova si žáci dávali navzájem mezi sebou. Ovšem i při použití takové pomůcky musíme dbát na určité zásady. Například začínat s rytmem dvojslabičných slov a postupovat ke slovům víceslabičným.

Upevnění rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek jsme procvičovali pomocí pracovních listů. Filip pracoval pečlivě, s rozvahou. V pedagogické intervenci bylo myšleno také na slovní zásobu žáka (příloha F). Filipovým úkolem bylo vyprávění příběhu podle několika obrázků. Aktivita chlapce zaujala, neboť mohl při tvoření příběhu zapojit svou fantazii. U této aktivity byl zřetelný posun v jeho vyjadřování, které začíná být jistější. Také aktivní slovní zásoba se začíná zvyšovat.

Během pozorování Filipových obtíží byl zaznamenán nesprávný úchop psací potřeby. Při psaní vyvíjel silný tlak na tužku i pero.



Obr. 14 Nesprávný úchop (zdroj autorky, 2014)

5.5.3 Výstupní diagnostika

Také výstupní diagnostika byla realizována individuálně v návštěvní místnosti a veškeré výsledky **testu zrakového vnímání** byly opět zaznamenány do záznamových archů (příloha B). Při výstupní diagnostice se s Filipem pracovalo mnohem lépe. Větší spolupráce a zájem z jeho strany se podepsal i na výsledcích. Kromě oslabeného výkonu zrakové paměti, došlo k výraznému zlepšení u všech subtestů vizuální percepce. Zaměříme-li se na procvičovanou stálost tvaru, sekvenční paměť a uzavřenost tvaru, zjistíme, že podle zahraniční normy dosáhl chlapec nadprůměrných výsledků. Rovněž **ve zkoušce vizuální diferenciaci** podal Filip lepší výkon (příloha B) – chyboval pouze jednou, a to v asymetrii obrazců.

Chlapec si ve výsledcích výstupní diagnostiky **sluchového vnímání** (příloha E) udržel plný počet bodů v rychlém jmenování obrázků a barev. Dokonce k němu přidal i bezchybnou oblast izolace hlásek. Nejvýraznějšího zlepšení dosáhl v subtestu Elize hlásek, kdy oddělením počáteční hlásky ve slově vzniklo slovo nové. Podle normy pro ZŠ dosáhl nadprůměrného výkonu, patnácti bodů ze šestnácti.

5.5.4 Reflexe

Výsledky výstupní diagnostiky dopadly lépe než po vstupní diagnostice, což bylo naším cílem. Filip byl klidnější, více koncentrovanější, ale největší podíl na zlepšení zrakového a sluchového vnímání nese Filipův přístup k našim hodinám. Ten se během

několika společných setkání změnil. Z pobízení a nutného motivování k veškerým aktivitám nastal zájem a snaha. Uvědomil si, že pravidelné cvičení má svůj účel a po čase je vidět očekávané zlepšení.

5.6 Případová studie Víta

Věk: 8,6 let

Osobní a rodinná anamnéza: Vítek žije v úplné rodině a má jednoho mladšího bratra. Matka je v současné době na mateřské dovolené, otec má časově náročnější zaměstnání, pracovně odjíždí na 3 měsíce. U dítěte bylo vyšetřeno astmatické onemocnění.

Pedagogická diagnostika: U Víta byl navržen a proveden odklad školní docházky. Již při zápisu se projevovala chlapcova nepozornost, která přetrvala i do nástupu do 1. třídy. Z rozhovoru s paní učitelkou vyplývá, že v průběhu odkladového období docházel do PPP, kde se rozvíjel v oblasti grafomotoriky a pohybové koordinace. Rodiče na grafické obtíže a problém s pozorností neupozornili, ovšem paní učitelka dané oslabení vyzorovala a chtěla to řešit i s rodiči. Ti náhle přiznali, že o problémech vědí, ale sami o nich nechtěli mluvit. Vítek je při výuce nekoncentrovaný, což vede k mnohdy zbytečným chybám. Motorický neklid je dalším jeho projevem, který paní učitelka řeší očním kontaktem nebo dotykem.

Čte zrychleně, kvůli zbrklosti vynechává nebo zaměňuje písmena, někdy si dokonce domýšlí konce vět. Záložka, která by mu měla při čtení pomáhat, se stává spíše hračkou. Při čtení mu dělají problémy shluky souhlásek. V písemném projevu je také zbrklý. Víta píše levou rukou, na tužku příliš tlačí a má špatný úchop. Píše s palcem přes psací náčiní. V českém jazyce chybují např. v rozlišování délek samohlásek, v doplňování diakritických znamének, ale v pravolevé orientaci si je jistý. U Vítky byly zpozorovány náznaky úzkosti, bojí se, že překládaný úkol nezvládne a nestihne. Paní učitelka se ho snaží do další práce povzbuzovat a motivovat pochvalou. Motorika a pohybová koordinace se zlepšuje díky sportovním a dalším aktivitám.

Vítkovi byl na začátku 2. třídy vypracován individuální vzdělávací plán, na jehož základě je poskytována speciálně pedagogická reedukační péče v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně.

5.6.1 Vstupní diagnostika

Vstupní diagnostika byla založena na individuální přímé práci s chlapcem za účelem zjištění úrovně vnímání. Za použití stejných metod bylo dosaženo výsledků percepce zrakové (příloha C) a sluchové (příloha E), které jsou zapsány v příložených tabulkách.

Ve standardizovaném testu TVPS – 3 (7 subtestů) si vedl Vít takto:

- **Zrakové rozlišování:** diskriminace tvarů byla téměř do poloviny subtestu bezchybná. Chlapec zadání úlohy ihned pochopil, nebylo nutné se k němu vracet. Stejně jako v hodinách, i nyní je Vítkův řečový projev zrychlený, někdy až sekavý.
- **Zraková paměť:** tento úkol, při kterém musí po dobu 5 sekund zaměřit pozornost na daný obrazec, byl pro chlapce velmi složitý. Dokázal se koncentrovat přibližně do poloviny úkolu, z čehož jsou zřetelné dosažené výsledky. Při úloze začalo dotazování, jak dlouho to bude ještě trvat.
- **Prostorové vztahy:** při hledání odlišného tvaru se začal výrazněji projevovat motorický neklid. Vítka v lavici neposeděl, neustále se točil na židli a hledal, s čím by si kde hrál. Z toho důvodu byl subtest ukončen předčasně.
- **Stálost tvaru:** soustředěnost klesla hned na začátku, protože nastala situace, kdy byl otočen list papíru, a Vítka uviděl další úlohy, které ho čekají. Již z náslechu ve třídě byla zaznamenána věta: „To nezvládnou.“ Ta se nyní střídá s otázkou: „Kdy už bude konec?“ Důvodem předčasného ukončení tohoto subtestu tedy bylo to, abychom dokončili celé šetření.
- **Sekvenční paměť:** Vítka má za úkol během 5 sekund sledovat tvary v daném pořadí. Zaměřit pozornost na určenou dobu bylo pro něho složitou zkouškou. U Vítka hraje významnou roli také zaujetí pro daný úkol.
- **Figura – pozadí:** v předposledním subtestu se začíná projevovat únava, nechutí pracovat, chlapec polehává na stole a nejeví žádnou snahu.
- **Uzavřenost tvaru:** závěrečný úkol proběhl rychle, což bylo způsobeno zřejmě tím, že byl poslední. Povzbuzení ke zdolání konečných úloh zafungovalo a Vítka svými rychlými odpověďmi dokončil celý test.

Výsledky testu zrakového vnímání (příloha C) odhalily přetrvávající oslabení v oblasti zrakového vnímání, které bylo zjištěno již depistáží v 1. ročníku (příloha A). Vítka dosáhl ve většině subtestů (zrakové paměti, prostorových vztazích, stálosti tvaru,

sekvenční paměti, figuře - pozadí) podprůměrných výsledků. **Proto bude pedagogická intervence zaměřena na tyto oslabené oblasti.**

Také v případě Vítky bylo použito rovněž **zkoušky zrakové diference** (příloha C). Z celkových 42 položek chyboval chlapec ve třech případech. Dvě chyby se týkaly vertikální symetrie, jedna chyba asymetrie. V identických obrázcích se nedopustil žádné chyby. Chlapec potřeboval pro úspěšné plnění úkolu mnohem více času.

Jelikož provedená depistáž v 1. ročníku odhalila také na oslabení sluchového vnímání, rozhodli jsme se pro vstupní diagnostiku využít **testu fonologických schopností** (příloha E). Při skládání hlásek dohromady v jedno slovo nebylo zjištěno výraznější oslabení. V určování první a poslední hlásky ve slově, v rychlém jmenování obrázků a barev Vítek nemá žádné oslabení. Podle stanovené normy dosáhl průměrného výsledku. Subtest rozpoznávání hlásek a slabikování slov jsme očekávali téměř bezchybný, jelikož má normu pouze pro MŠ. Jedná se o úkoly, které se běžně posuzují v souvislosti s udělením odkladu školní docházky a jejich úspěšné zvládnutí se předpokládá u žáka 1. třídy. Vítek však podal v obou subtestech výrazně podprůměrný výkon, což lze na začátku 2. třídy považovat za indikátor specifické poruchy učení. U Vítky je však zvýšená chybovost v obou oblastech způsobena spíše v oslabené pozornosti. Po rozhovoru s paní učitelkou, ke které Vít dochází na hodiny nápravy, bude **pedagogická intervence zaměřena na rozvoj rozlišování měkkých a tvrdých slabik a sluchovou paměť.**

5.6.2 Pedagogická intervence

S Vítkem probíhala pedagogická intervence po dobu tří měsíců, přibližně 20 – 40 minut. Díky průzkumným metodám vzešlo poučení, jak Vítkovi předkládat požadovaná cvičení. Nesmí vidět velké množství materiálů, které by ho ihned odradilo od práce, proto mu byly připravené úlohy předkládány postupně. Pár setkání jsme vyzkoušeli ve dvojici spolužáků, neboť některé aktivity ji vyžadují. Z důvodu narušené pozornosti byla realizace takové hodiny poměrně náročná, proto převažovala individuální setkání. Na základě vstupní diagnostiky jsme během pedagogické intervence posilovali např. zrakové rozlišování, orientaci v prostoru, zrakovou a sluchovou paměť. Pro rozvíjení orientace v prostoru byly využity obrázkové pracovní listy, kde si Vít procvičil pojmy nad – pod, vedle, uprostřed, hned před – hned za, první, poslední aj. Při práci se u Vítky

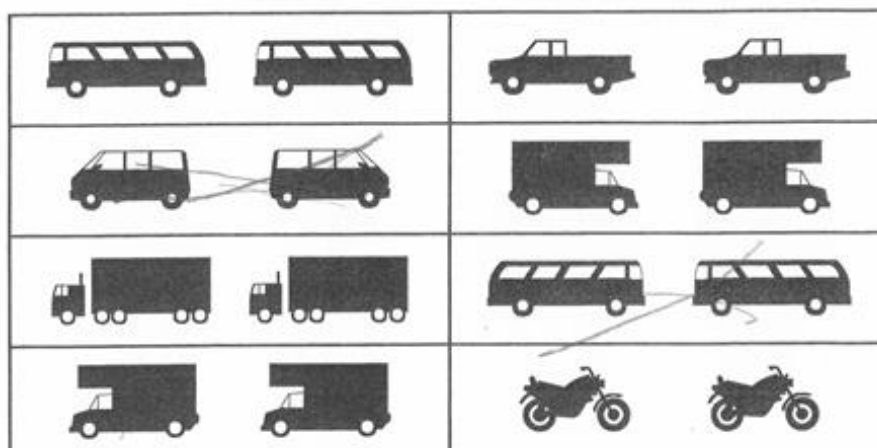
projevuje únava a nechut' pracovat. Polehávání a minimální snažení bylo u Vítka typické.



Obr. 15 Únava (zdroj autorky, 2016)

Také Vítek si vyzkoušel didaktickou pomůcku „**Hádanka pod kloboukem**“. K posílení zrakové paměti a zrakového vnímání byla využita pro něho neznámá slova. Například BRUMLE; TROMBON; LUBY aj. Aktivita ho zaujala, chtěl si vyzkoušet také druhou roli, kdy on pracuje s didaktickou pomůckou, čímž si rozvíjel také manuální zručnost.

Přeškrtni všechny rámečky, kde není shodná dvojice obrázků.



Obr. 16 Rozvoj zrakového rozlišování (zdroj autorky, 2016)

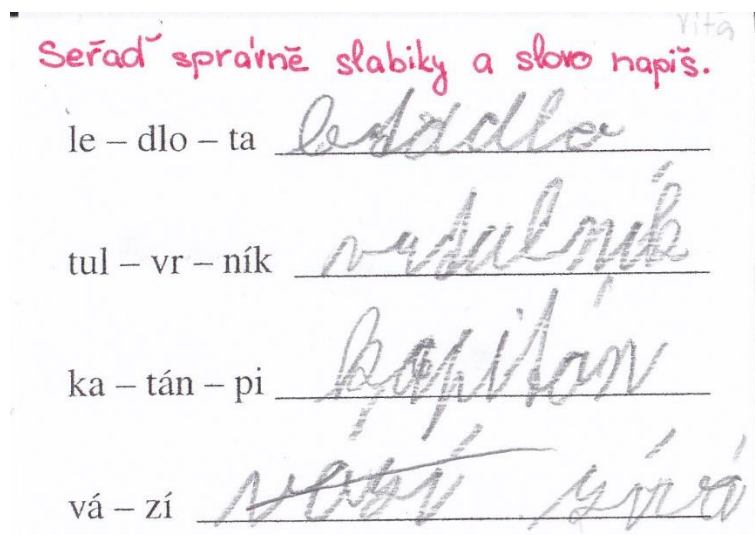
Obrázkové materiály s menším počtem prvků byly předkládány k rozvíjení zrakového rozlišování. Ve cvičeních se Vítek postupně zlepšoval, za případné chyby mohla nepozornost a motorický neklid. Ke zrakové diferenciaci můžeme využít také vyhledávání tvarově podobných písmen m – n, b – d (příloha G).

Označ v řadě všechny znaky, které jsou shodné jako vzor v rámečku.



Obr. 17 Rozvoj zrakového rozlišování (zdroj autorky, 2016)

Schopnost analyzovat a syntetizovat, skládat slovo z písmen je základem čtení. Pro rozvoj sluchové analýzy a syntézy, správného rozlišování měkkých a tvrdých slabik bylo při pedagogické intervenci využito pracovních listů (příloha G).



Obr. 18 Skládání slov (zdroj autorky, 2016)

Známa „**Kimova hra**“ slouží k posilování zrakové paměti, schopnosti zapamatovat si to, co vidíme. Je několik variant, které můžeme s žáky využít. S Vítou jsme vyzkoušeli obměnu, při které jsou předměty položeny po dobu 30 sekund na lavici (jablko, klíče, bzučák, tužka, kámen). Poté byly předměty zakryty a Vítek se snažil vyjmenovat co nejvíce zapamatovaných věcí. Tato činnost se Vítovi velmi líbila.

5.6.3 Výstupní diagnostika

Výstupní diagnostika byla prováděna obdobně jako diagnostika vstupní. Získané výsledky **testu zrakového vnímání** jsou opět zaneseny do záznamových archů (příloha C). Ke zlepšení došlo v oblasti zrakové diskriminace, kde Vít'a dosáhl 13 správných

odpovědí. Zraková paměť a zejména prostorové vztahy činily Vítovi opět obtíže, proto se výsledky nacházejí nadále v podprůměrném pásmu. Výrazné oslabení se projevuje stále u vyhledávání tvaru, který může být změněn svou velikostí nebo otočením v prostoru. Slabá pozornost a vysoká rozptýlenost snížila i celkový výsledek sekvenční paměti, který hodnotíme podle zahraniční normy jako podprůměrný. Ve vyhledávání figury v pozadí dosáhl překvapujícího nadprůměrného výsledku.

U Vítka byl zaznamenán po zopakování **zkoušky vizuální diferenciac**e vyšší počet chyb (příloha C). Jednou chyboval v identitě, čtyř chyb se dopustil ve vertikální symetrii. Domníváme se, že za chybovost mohla roztržitost.

V testu **sluchového vnímání** (příloha E) dosáhl chlapec ve většině (izolaci hlásek, rychlého jmenování obrázků i barev, skládání hlásek, opakování vět) subtestech plného počtu bodů. Rozpoznávat hlásky v pseudoslovesch a také slabikovat smyšlená slova dokázal bez obtíží. Výrazné oslabení přetrvává v úlohách, kde musí prohazovat slabiky a oddělovat hlásky ve slovesch. Tyto úlohy jsou však náročné pro většinu jeho vrstevníků.

5.6.4 Reflexe

Vítkovo chování způsobovalo přemýšlení nad způsoby, jak jeho neklidu alespoň trochu předcházet. Někdy se zadařilo více, někdy méně. Pro lepší koncentraci pomáhá upravit daný prostor, na stole mít co nejméně předmětů, které zbytečně odvádí pozornost. Při výstupní diagnostice byla naše spolupráce s Vítkem o poznání lepší. Získané zkušenosti ve správném motivování a povzbuzování do další práce byly zúročeny. Vítkova výdrž byla mnohem vyšší, což vedlo k zvládnutí všech dílčích úkolů v subtestech zrakového vnímání. Ovšem s nepozorností je to stále stejné. Motorický neklid, odklony pozornosti, zbrklé tempo, neschopnost 30 minut soustředěně pracovat zapříčiňuje velké množství chyb. Po celou dobu setkávání bylo nutné Vítka vést, protože měl tendence odbíhat k jiným, pro něho zajímavějším, tématům. Poměrně často jsme ho pobízeli, aby byl při své práci pečlivý, více si po sobě kontroloval.

Překvapivým výsledkem ve standardizovaném testu TVPS – 3 dopadl subtest týkající se rozlišování figury – pozadí a uzavřenosti tvaru. Při vstupní diagnostice byly chlapcovy výkony výrazně oslabeny. Po časovém odstupě a posilování oslabených funkcí jsou výsledky podle zahraniční normy (Martin, 2006) nadprůměrné. Vítka pracoval při

úlohách zjišťující sluchové vnímání daleko lépe. Mohlo to být způsobeno tím, že neviděl množství zadávaných úloh.

5.7 Případová studie Robina

Věk: 8,4 let

Osobní a rodinná anamnéza: Robin pochází z rozvedené rodiny. Matka žije s přítelem a během 1. třídy se Robinovi narodila mladší sestra. Paní učitelka navrhovala u chlapce vyšetření, ovšem rodiče s odbornou péčí nesouhlasí. Stojí si za názorem, že je to u chlapce genetické, i rodiče byli takoví, a proto to nebudou řešit odborně. Spolupráce matky a školy je na dobré úrovni, chodí se ptát, řešit vzniklé problémy, synovy maléry neomlouvá.

Pedagogická diagnostika: Robin se v rámci třídy projevuje hodně hyperaktivně, je zdrojem většiny problémů a konfliktů mezi vrstevníky. Je vůdčí osobností, strhává k sobě ostatní spolužáky. S lidmi, se kterými komunikuje, neudrží oční kontakt. Již v 1. třídě se řešily počátky šikany, za kterými stál právě tento chlapec společně s partou, kterou si kolem sebe vytvářel. Využíval svou přesilu nad jinými žáky a pod pohrůzkou násilí chtěl po dětech např. svačiny. Nicméně materiálně je Robin zajištěn dobře, tudíž nemá k tomuto jednání důvod. Domluva rodičů velmi přispěla k řešení daného problému. Ve druhé třídě rozpory ustaly. Robinova absence je z větší části způsobena sportovní reprezentací. I ve třídním kolektivu je zřetelné, že je velmi soutěživý. Tato vlastnost přináší problémy, potřebuje vyhrát za každou cenu, i za cenu podvodu.

5.7.1 Vstupní diagnostika

Vstupní diagnostika se zakládala na individuální přímé práci s chlapcem, a taktéž byla zjišťována úroveň zrakové a sluchové percepce. Za použití stejných metod bylo dosaženo výsledků zrakového (příloha D) a sluchového (příloha E) vnímání, které jsou zapsány v příložených tabulkách.

Jelikož již provedená depistáž v 1. ročníku (příloha A) nehodnotila zrakové vnímání plně bez obtíží, využili jsme pro vstupní diagnostiku **test zrakového vnímání** (příloha D). V 7 subtestech TVPS – 3 si vedl chlapec takto:

- **Zrakové rozlišování:** diskriminace tvarů se Robinovi moc nezdařila. I po zopakování zadání začal ani ne od poloviny subtestu chybovat ve svých odpovědích.
- **Zraková paměť:** zpočátku při méně náročných tvarech se Robinovi dařilo, soustředěnost byla u něho jasná. Ovšem po půlce zadávání došlo ke změně projevu, veškerá koncentrovanost opadla, odpovídal tipovacím způsobem. Pobídka o rozmyšlení si své odpovědi nehrála žádnou roli.
- **Prostorové vztahy:** Robinův způsob odpovídání pokračoval i nadále. Při hledání odlišného tvaru docházelo k situacím, kdy pouze odpověděl příslušné číslo.
- **Stálost tvaru:** hledání tvarově stejného obrazce činilo chlapci opět od poloviny subtestu obtíže, i když zadání úlohy pochopil.
- **Sekvenční paměť:** zapamatování tvarů v daném pořadí nebylo pro Robina příliš obtížné. Našel si svůj způsob pamatování a vybavování. Sám pro sebe si obrázky přeříkával ve stejném rytmu.
- **Figura – pozadí:** při rozlišování podstatných prvků (figur) od vedlejších (pozadí) nastala u Robina nepozornost z důvodu nezájmu. Mimické projevy napovídají lhostejnost.
- **Uzavřenost tvaru:** konečný úkol byl pro Robina jeden z nejnáročnějších. Provázely ho problémy při spojování plně zobrazeného a přerušovaného tvaru.

Robin dosáhl i na začátku 2. třídy ve většině subtestů (zrakové paměti, prostorových vztazích, stálosti tvaru, figuře – pozadí, uzavřenosti tvaru) pouze podprůměrných výsledků. Ve zrakovém rozlišování se zpracovávají a vyhodnocují pouze tři správné odpovědi ze šestnácti možných, což je velmi málo. Na druhou stranu, subtest k procvičení pamatování tvarů v daném pořadí vyšel s mírně nadprůměrným výsledkem. Z výsledků vstupní diagnostiky vyplývá, že **je nutné rozvíjet téměř všechny oblasti zrakového vnímání.**

Pro zhodnocení zrakového rozlišování byla realizována **zkouška zrakové diferenciacce** (příloha D). Ze 42 předložených položek chyboval celkem 12x. Podle velkého počtu chyb je jeho výkon výrazně oslaben. Šest chyb se týkalo vertikální symetrie, tři chyby asymetrie a tři chyby identity.



Obr. 19 Test fonologických schopností a) Rychlé jmenování barev
b) prostorové vztahy (zdroj autorky, 2015)

Z výsledků depistáže na počátku 1. třídy (příloha A) vyplývá, že u Robina byla oslabená zejména sluchová percepce. Zjištěné výsledky v **testu fonologických schopností** (příloha E) poukazují na výrazné zlepšení. Chlapec dosáhl téměř plného počtu u většiny subtestů (rozpoznávání hlásek, izolaci hlásek, skládání hlásek, opakování pseudoslov). Úlohy rychlého pojmenovávání, opakování vět a oddělování počátečních hlásek od slov, což bylo pro mnohé žáky náročné, zvládl v plném počtu bodů. Tyto výsledky lze podle dostupné normy hodnotit jako nadprůměrné. Těžké cvičení prohazování slabik skončilo bez správné odpovědi. Při pedagogické intervenci budeme posilovat ve výuce potřebné sluchové rozlišování, dále např. sluchovou paměť.

5.7.2 Pedagogická intervence

Pedagogická intervence probíhala s chlapcem po dobu tří měsíců, od března do května přibližně 20 – 40 minut. Robin se účastnil menšího počtu setkání z důvodu vycestování do zahraničí. Během setkání s Robinem byl stanoven cíl, zlepšit zrakovou diferenciaci. Pomocí kratších ukázek se to postupně podařilo. Robin si uvědomil, v čem se úlohy liší, že musí být v jejich porovnávání pozorný. Pro začátek byla použita pomůcka „**Hra se slonem**“. Jejím cílem je rozvoj pravolevé orientace a orientace v prostoru. Robinovi se manipulace se slonem dařila, s motorikou neměl žádné obtíže.



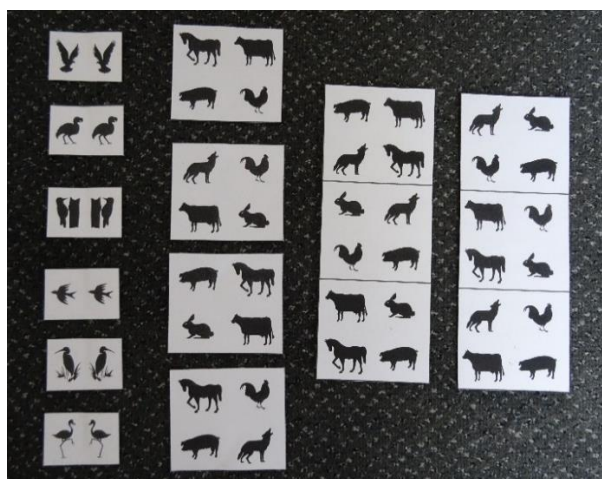
Obr. 20 Didaktická pomůcka „Hra se slonem“ (zdroj autorky, 2016)

K procvičení orientace v mikroprostoru slouží pomůcka „**Domeček s překvapením**“. Její pomocí si upevňujeme pojmy vpravo, vlevo, nahoře, dole, vpředu, vzadu, uprostřed. Mezi náročnější pojmy patří řádek a sloupec. K pomůcce jsou vytvořeny karty (např. velká psací písmena, malá tiskací písmena, smíchané typy písmen) a naším úkolem je najít jeden obrázek, který mezi ostatní z nějakého důvodu nepatří.



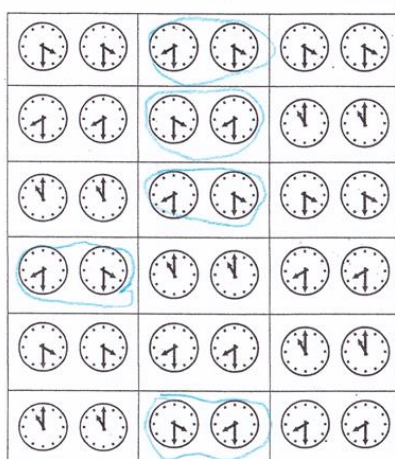
Obr. 21 Didaktická pomůcka „Kouzelný domeček“ (zdroj autorky, 2016)

Optická diferenciacce byla trénována také využitím pracovních listů a kartiček. Tuto schopnost potřebujeme zejména při čtení ke správnému rozlišování jednotlivých písmen a číslic. V následujícím cvičení bylo úkolem vybrat kartičky, na kterých jdou zvířata rozdílným směrem.



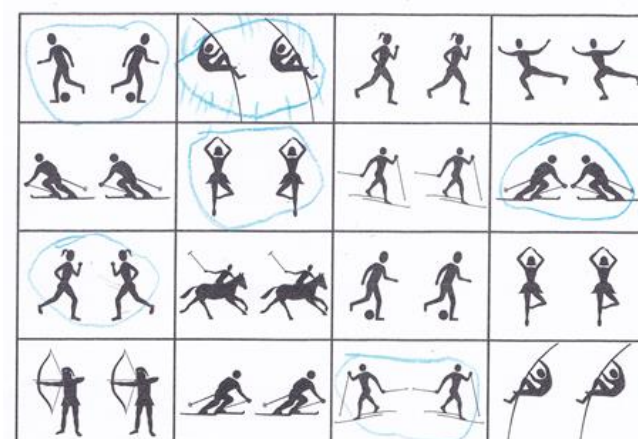
Obr. 22 Zraková diferenciacie (zdroj autorky, 2016)

Přeškrtni obrázky, které **nej**sou stejné:



Obr. 23 Zraková diferenciacie (zdroj autorky, 2016)

Přeškrtni všechny rámečky, kde není shodná dvojice obrázků.



Obr. 24 Zraková diferenciacie (zdroj autorky, 2016)

Robin trénoval také sluchové vnímání, nejčastěji sluchové rozlišování a sluchovou paměť. „Bzučák“ je používanou pomůckou pro sluchové rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Formou hry nacvičíme správný rytmus mluveného i psaného projevu. Spojení se zrakovým vnímáním je jednou z variant práce se bzučákem. Žák hledá a vymýšlí slova, která odpovídají napsanému grafickému záznamu (příloha H). Záměnou jednoho písmene tak, aby vznikl název zvířete, si Robin posílil sluchovou analýzu a syntézu (příloha H).

Na základě domluvy s paní učitelkou docházeli na pedagogickou intervenci i další žáci, u nichž se neprojevovalo výrazné oslabení percepčních funkcí. Procvičováním u těchto žáků dochází k prevenci případného oslabení. Se všemi žáky byly při pedagogických intervencích použity zobrazené pomůcky. Hra „Pexeso pro uši“ je vhodná pro dva

a více hráčů. Princip hry je stejný jako u známé hry pexeso, ovšem zde sbíráme páry kostek se stejným zvukem. Rozvíjí pozorné naslouchání, sluchovou paměť i sluchové rozlišování.

„**Logico Piccolo**“ je často využívanou pomůckou v reedukačních hodinách. Žáci vloží do plastového rámečku zvolenou výukovou kartu (příloha H), která obsahuje deset úkolů označených barevnými puntíky. Hra slouží k posílení koncentrace, pozornosti, či trpělivosti při manipulaci s pomůckou.



Obr. 25 Pexeso pro uši
(zdroj autorky, 2016)



Obr. 26 Logico Piccolo
(zdroj autorky, 2016)

Hra „**Mirror game**“ začíná obrácením vzorové kartičky. Úkolem hráčů je za pomoci zrcadla a dvou kostiček vytvořit zrcadlový obraz vzoru zobrazovaného na kartě. Komu se to podaří jako prvnímu, získává vzorovou kartičku. Hráč s největším počtem nashromážděných karet se stává vítězem. Hra rozvíjí chápání symetrie vzorů i prostorovou představivost.



Obr. 27 Mirror game
(zdroj autorky, 2016)



Obr. 28 Mirror game
(zdroj autorky, 2016)

5.7.3 Výstupní diagnostika

Vyhodnocením výsledků fonologických schopností (příloha E) bylo zjištěno, že celková sluchová percepce je u Robina dobře vyvinuta. Prohazování slabik je jedinou dílčí částí, která je výrazně oslabena a je ji nutné i nadále rozvíjet a posilovat. V opakování

pseudoslov dosáhl stejného počtu bodů, výsledek je podle normy Baterie fonologických schopností (Seidlová Málková, Caravolas, 2013) hodnocen jako nadprůměrný. Plný počet správných odpovědí byl zaznamenán u sedmi subtestů (rozpoznávání hlásek, izolaci hlásek, rychlého jmenování, skládání hlásek, slabikování smyšlených slov, elize hlásek, opakování vět).

Robin byl v testu **zrakového vnímání** (příloha D) úspěšnější ve většině subtestech (zrakovém rozlišování, zrakové paměti, prostorových vztazích, figuře – pozadí, uzavřenosti tvaru). Po vyhodnocení odpovědí podle zahraniční normy výsledků (Martin, 2006) lze posuzovat zrakové rozlišování, prostorové vztahy, figuru – pozadí a uzavřenost tvaru jako nadprůměrný výsledek. Zrakové oslabení bylo zaznamenáno ve vyhledávání tvarů podle předlohy a ve zrakové paměti. Pouze čtyři správné odpovědi v testu sekvenční paměti znamenají výrazné oslabení.

Robin dosáhl během výstupní diagnostiky **zkoušky zrakové diference** značného pokroku. Chyboval pouze v jednom případě asymetrie a v jedné identitě.

5.7.4 Reflexe

Výsledky výstupní diagnostiky dopadly v některých dílčích částech o poznání lépe. Například při šetření zrakové diskriminace a uzavřenosti tvaru se posunul z podprůměrného výkonu dokonce v nadprůměrný. Robin byl celkově mnohem úspěšnější v testu sluchové percepce. Byla znát již viditelnější koncentrace, téměř žádné tipování a jeho odpovědi byly promyšlené. Robin byl nejvíce aktivní při herních cvičeních ve dvojici. Zřejmě si neuvědomoval, že i při didaktických hrách může rozvíjet důležité schopnosti.

5.8 Shrnutí

Cílem diplomové práce bylo zjistit úroveň zrakové a sluchové percepce u vybraných žáků 1. stupně základní školy. V návaznosti na specifický výzkum proběhla depistáž v podobě Testu rizika poruch čtení a psaní, z níž byly vybráni žáci s oslabením zrakové a sluchové percepce. Na základě průzkumných metod (testu zrakového vnímání, testu fonologických schopností, zkoušky vizuální diference) byla provedena vstupní diagnostika, která svými výsledky napověděla, na jaké oslabené funkce se při pedagogické intervenci změřit. Individuální i skupinová setkání probíhala v tiché

oddělené místnosti. Žáci ke své práci používali didaktické pomůcky, konkrétně vybrané pracovní listy i didakticky zaměřené hry. Po ukončení pedagogické intervence následovala výstupní diagnostika, která ukázala ve většině subtestech posun k lepším výsledkům. Všechny získané informace jsou zpracovány v případových studiích. Na konci každé případové studie je zaznamenána reflexe vstupní a výstupní diagnostiky žáka.

Závěr

Diplomová práce se věnovala problematice rizika specifických poruch učení u žáků 1. stupně ZŠ. Teoretická část byla zaměřena na vývoj předškolního a mladšího školního věku, dále na vývoj smyslového vnímání. Klíčovou kapitolou bylo seznámení se specifickými poruchami učení. V této souvislosti nebyly opomenuty možnosti ani podmínky vzdělávání žáků právě se specifickými poruchami učení.

Hlavním cílem předkládané práce bylo zjistit úroveň zrakové a sluchové percepce u vybraných žáků. K naplnění tohoto cíle nám dopomohl standardizovaný test TVPS – 3 zjišťující úroveň zrakového vnímání a Test fonologických schopností, pomocí kterého ověříme schopnost vnímání sluchového. Výsledky aplikovaných testů poukázaly na oslabené funkce obou percepce, na jejichž základě byla postavena tříměsíční pedagogická intervence. Avšak už po vstupní diagnostice bylo patrné, že u všech tří žáků vycházely testy zaměřené na sluchové vnímání výrazně lépe než na vnímání zrakové. Z tohoto důvodu bylo vymezeno více prostoru na procvičování, rozvíjení a upevňování právě zrakových funkcí. Po skončení pedagogické intervence byla provedena výstupní diagnostika úrovně zrakové i sluchové percepce.

Z výsledků šetření vyplývá, že u Filipova došlo ke zlepšení. Jedním z důvodů byl jeho přístup a snaha. U Vítka byly zaznamenány pokroky, ovšem jeho neustálý motorický neklid a nepozornost ho brzdila k dosažení lepších výsledků. U třetího vybraného žáka Robina se zlepšila koncentrace a jeho odpovědi byly promyšlenější.

Druhým stanoveným cílem bylo zjistit, zda přispívá včasná pedagogická intervence ke zlepšení a rozvoji oslabených schopností potřebných k úspěšnému zvládnutí školních nároků. Vykonané pedagogické intervence měly u vybraných žáků smysl a dokázaly naplnit cíl diplomové práce. Bylo by potřebné v tomto rozvoji pokračovat i nadále ve spolupráci s rodinou.

Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN: 978-80-7315-158-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2015). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0793-9.

BENDOVÁ, Petra (2014). *Logopedická prevence v MŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-491-5.

BEZDĚKOVÁ, Jana (2008). *Učíme naše dítě mluvit*. Velké Bílovice: TeMi. ISBN 978-80-87156-02-5.

FELCMANOVÁ, Lenka (2013). *Test zrakového vnímání: soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. Praha: DYS - centrum. ISBN 978-80-87581-02-5.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena (2009). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.

HORNÁČKOVÁ, Vladimíra (2009). *Dítě předškolního věku a jeho pedagogos*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-647-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0645-3.

KLENKOVÁ, Jiřina (2000). *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-88-5.

KLENKOVÁ, Jiřina (2006). *Logopedie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1110-9.

KLINDOVÁ, Ľuboslava, BRONIŠOVÁ, Eva, KOLLÁRIK, Karol (1974). *Pedagogická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

KLIN, Paul a kol. – překlad a úprava: PORTEŠOVÁ, Šárka (1997). *Skrínink dětí ve věku 5 – 8 roků*. Bratislava: Psychodiagnostika.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.

KROPÁČKOVÁ, Jana (2008). *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-359-8.

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka, SKUTIL, Martin a kol. (2014). *Pedagogický a psychologický pedagogický slovník*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-513-4.

KŠAJT, Pavel. Žáci se specifickými poruchami učení a jejich pozice ve třídě. In KUCHARSKÁ, Anna (1999). *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1999. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-294-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4856-6.

LECHTA, Viktor (2008). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-433-5.

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

MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH, Zdeněk (1994). *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén. ISBN 80-85824-06-X.

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

MATĚJČEK, Zdeněk (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0000-0.

National Center for Learning Disabilities (2014) *The State of Learning Disabilities - Facts, Trends and Emerging Issues*. New York

NOVÁK, Josef (2002). *Zkouška zrakové diferenciací ze souboru Diagnostika specifických poruch učení*. Brno: Psychodiagnostika.

OPATŘILOVÁ, Dagmar (2006). *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3977-9.

PIPEKOVÁ, Jarmila (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.

POKORNÁ, Věra (2001). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, Jan (1999). *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela, CARAVOLAS, Markéta (2013). *Baterie testů fonologických schopností pro děti předškolního a raného školního věku*. Praha: NÚV. ISBN 978-80-7481-012-1.

SIMON, Hendrik (2015). *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0985-0.

SINDELAROVÁ, Brigitte (2013). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0405-3.

ŠIKL, Radovan (2012). *Zrakové vnímání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3029-5.

ŠVANCAROVÁ, Daniela, KUCHARSKÁ, Anna (2001). *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-221-9

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

VÁGNEROVÁ, Marie (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-246-2153-1.

Vstup do školy: školní zralost. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-87553-53-4.

ZAPLETALOVÁ, Jana a MRÁZKOVÁ, Jana (2014/2016). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Praha: NÚV. ISBN 978-80-7481-085-5.

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

ZELINKOVÁ, Olga (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, Olga (2015). *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZIKL, Pavel a BENDO VÁ, Petra (2014). *Speciálně pedagogický výkladový slovník (somatopedie, psychopedie, logopedie)*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-514-1.

ŽÁČKOVÁ, Hana a JUCOVIČOVÁ, Drahomíra (2007). *Smyslové vnímání – metody reedukace specifických poruch učení*. Praha: Nakladatelství D + H. ISBN 978-80-903579-9-0.

Použité internetové zdroje

MŠMT (2012). *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku* [online]. [cit. 2017-05-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>

International Dyslexia Association (2016). *Definition of dyslexia* [online]. [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia>

JAMESOVÁ (2009). *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* [online]. ČBDB [cit. 2017-02-09]. Dostupné z: <https://www.cbdb.cz/kniha-100424>

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra (2015). *Metody hodnocení a klasifikace žáků s dyslexií, dysgrafií a dysortografií* [online]. ALFABET.CZ [cit. 2017-02-09]. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/vzdelani-a-integrace/skolni-vzdelavani/425-metody-hodnoceni>

Kurzy pro pedagogické pracovníky MŠ, ZŠ, ŠPP, ŠPZ [online]. *Pedagogicko-psychologická poradna Brno* [cit. 2017-05-29]. Dostupné z: <http://www.pppbrno.cz/cs/kurzy/>

NÚV (2016). *Zajištění výuky předmětů speciálněpedagogické péče (PSPP)* [online]. [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pspp-cleneni>

RVP PV 2016. In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2016-08-25 19:21:07 [cit. 2017-05-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/696/>

METODICKÝ PORTÁL (2016). *Pojetí vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními* [online]. [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10958>

ÚZIS (2014). *Aktuální verze MKN-10 v ČR* [online]. [cit. 2017-06-04]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/zpravy/aktualni-verze-mkn-10-cr>

ZELINKOVÁ, Olga (24 September 2010). *Reedukace dyslexie s využitím posledních výzkumů* [online]. *Logopetko.sk* [cit. 2017-02-12]. Dostupné z: <http://www.logopetko.sk/archiv/uskutocneneprednasky/3-klin-logop-dni/prednaky/162-zelinkova-o-praha-reedukace-dyslexie-s-vyuitim-poslednich-vyzkum.html>

Seznam příloh

Příloha A Depistáž v 1. třídě ZŠ

Tabulka č. 1 Depistáž v 1. třídě ZŠ – Test rizika

Příloha B Zrakové vnímání – Filip

Tabulka č. 2 Zrakové rozlišování – diskriminace (DIS)

Tabulka č. 3 Zraková paměť (MEM)

Tabulka č. 4 Prostorové vztahy (SPA)

Tabulka č. 5 Stálost tvaru (CON)

Tabulka č. 6 Sekvenční paměť (SEQ)

Tabulka č. 7 Figura – pozadí (FGR)

Tabulka č. 8 Uzavřenost tvaru (CLO)

Tabulka č. 9 Zraková diferenciacce (dle Nováka)

Příloha C Zrakové vnímání – Vít

Tabulka č. 10 Zrakové rozlišování – diskriminace (DIS)

Tabulka č. 11 Zraková paměť (MEM)

Tabulka č. 12 Prostorové vztahy (SPA)

Tabulka č. 13 Stálost tvaru (CON)

Tabulka č. 14 Sekvenční paměť (SEQ)

Tabulka č. 15 Figura – pozadí (FGR)

Tabulka č. 16 Uzavřenost tvaru (CLO)

Tabulka č. 17 Zraková diferenciacce (dle Nováka)

Příloha D Zrakové vnímání – Robin

Tabulka č. 18 Zrakové rozlišování – diskriminace (DIS)

Tabulka č. 19 Zraková paměť (MEM)

Tabulka č. 20 Prostorové vztahy (SPA)

Tabulka č. 21 Stálost tvaru (CON)

Tabulka č. 22 Sekvenční paměť (SEQ)

Tabulka č. 23 Figura – pozadí (FGR)

Tabulka č. 24 Uzavřenost tvaru (CLO)

Tabulka č. 25 Zraková diferenciacie (dle Nováka)

Příloha E Sluchové vnímání

Tabulka č. 26 Test fonologických schopností – Filip

Tabulka č. 27 Test fonologických schopností – Vít

Tabulka č. 28 Test fonologických schopností – Robin

Příloha F Filipovy pracovní listy

Příloha G Vítovy pracovní listy

Příloha H Robinovy pracovní listy

Příloha I Informovaný souhlas

Příloha A Depistáž v 1. třídě ZŠ

Tabulka č. 1 Depistáž v 1. třídě ZŠ – Test rizika poruch čtení a psaní

	Věk	Sluchové vnímání						Zrakové vnímání					Intermodalita	rýmování	CELKEM/ STEN
		Analýza slabik	Analýza 1. hlásky	rozlišení hlásky ve slově	stejná a podobná slova	Rozlišování délek	Rozlišování rytmus	Rozlišování PLO	Zraková paměť	Zrakové vnímání -	Artikulační obratnost	Jemná motorika			
CH1	7	3	3	5	8	4	4	3	3	2	3	3	6	2	49/8
D1	6;9	3	3	6	8	4	4	3	2	2	2	3	5	2	47/7
CH2	6;8	3	3	8	8	4	1	3	2	1	4	1	4	3	45/7
CH3	6;8	2	3	7	8	3	4	2	3	2	3	1	6	3	47/7
CH4	7;5	3	3	6	7	3	4	3	2	2	3	3	5	2	46/7
D2	7;3	3	3	5	8	3	4	2	3	2	6	1	4	1	45/7
CH5	7;4	3	3	4	8	4	4	3	3	2	6	3	6	3	52/9
D3	6;3	3	3	8	8	4	4	3	3	2	5	1	6	3	53/9
CH6	6;11	3	3	8	8	2	4	3	2	1	1	0	6	2	43/6
CH7	6;4	3	3	8	8	4	4	3	3	2	6	0	6	1	51/9
D4	6;6	3	2	5	8	2	4	3	3	1	2	2	2	2	39/6
CH8	7;8	3	2	2	8	4	1	3	1	0	1	0	4	0	29/4
D5	6;7	2	3	4	6	0	0	2	1	1	2	1	1	2	25/2
Vít	7;8	2	3	7	6	1	3	3	1	1	4	2	0	0	33/5
CH10	7;7	3	3	3	8	4	4	3	3	2	3	0	6	3	45/7
CH11	6;9	3	3	6	7	4	2	3	1	2	6	2	6	2	47/7
D6	6;5	3	3	6	8	4	4	2	2	2	3	2	0	2	41/6
CH12	6;7	3	3	3	7	3	2	3	2	2	6	3	4	3	44/6
D7	7;1	3	3	5	7	3	4	3	3	2	5	3	6	3	50/9
CH13	7;3	3	3	8	8	4	4	3	3	2	0	2	6	3	49/82
D8	7;1	3	3	7	7	4	4	3	1	2	6	3	6	3	52/10
CH14	7;4	3	3	7	8	4	4	3	3	2	6	1	6	3	53/9
CH15	7	3	3	7	8	4	4	3	2	2	6	2	5	3	52/9
CH16	6;3	3	3	8	8	4	4	3	3	2	6	3	6	3	56/10
Robin	7;5	2	3	2	7	4	1	3	2	1	5	0	1	2	33/5
Filip	7;4	2	2	5	8	1	4	3	2	2	0	2	6	1	38/5
CH19	7;1	2	3	7	8	4	4	3	3	2	6	3	6	3	54/10
D9	7;2	3	3	7	8	3	4	3	3	2	1	3	4	3	47/8
CH20	6;8	3	3	6	8	4	4	3	2	2	4	3	6	3	51/8
D10	7;2	3	3	8	8	3	1	2	1	2	6	2	6	3	48/8

Příloha B Zrakové vnímání – Filip

Tabulka č. 2 Zrakové rozlišování (DIS)

	Zrakové rozlišování	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	9/2015	6/2016
	Věk	8;2	8;11
1	Ukaž stejný obrázek	1	1
2		1	1
3		1	1
4		1	1
5		0	1
6		0	1
7		1	1
8		0	0
9		1	0
10		0	1
11		1	0
12		0	0
13		1	1
14		0	0
15		1	1
16		0	0
	Skóre subtestu	9/9	10/10

Tabulka č. 3 Zraková paměť (MEM)

	Zraková paměť	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	9/2015	6/2016
	Věk	8;2	8;11
17	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl	1	1
18		1	1
19		1	1
20		1	1
21		1	1
22		1	1
23		0	0
24		1	1
25		1	1
26		0	0
27		1	0
28		0	1
29		1	1
30		0	0
31		1	0
32		1	0
	Skóre subtestu	12/12	10/10

Tabulka č. 4 Prostorové vztahy (SPA)

	Zrakové rozlišování	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	9/2015	6/2016
	Věk	8;2	8;11
33	Ukaž stejný obrázek	1	1
34		1	1
35		1	1
36		0	1
37		1	1
38		1	1
39		1	1
40		1	1
41		1	1
42		1	1
43		1	1
44		1	1
45		1	1
46		1	1
47		1	0
48		1	1
	Skóre subtestu	15/15	15/15

Tabulka č. 5 Stálost tvaru (CON)

	Zraková paměť	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	9/2015	6/2016
	Věk	8;2	8;11
49	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl	1	1
50		1	1
51		0	1
52		1	1
53		1	1
54		1	1
55		1	1
56		0	1
57		0	1
58		0	1
59		1	1
60		0	0
61			0
62			0
63			1
64			1
	Skóre subtestu	6/7	11/13

Tabulka č. 6 Sekvenční paměť (SEQ)

	Zrakové rozlišování	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	9/2015	6/2016
	Věk	8;2	8;11
65	Ukaž stejný obrázek	1	1
66		1	1
67		0	1
68		0	1
69		1	1
70		0	1
71		0	0
72		1	1
73			1
74			0
75			0
76			1
77			1
78			1
79			1
80		0	
	Skóre subtestu	4/4	12/12

Tabulka č. 7 Figura – pozadí (FGR)

	Zraková paměť	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	9/2015	6/2016
	Věk	8;2	8;11
81	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl	1	1
82		1	1
83		1	1
84		1	1
85		1	0
86		1	1
87		1	1
88		1	1
89		1	1
90		0	1
91		1	1
92		1	1
93		1	0
94		1	1
95		1	1
96	1	0	
	Skóre subtestu	15/16	13/13

Tabulka č. 8 Uzavřenost tvaru (CLO)

	Zrakové rozlišování	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	9/2015	6/2016
	Věk	8;2	8;11
97	Ukaž stejný obrázek	1	1
98		1	1
99		1	1
100		1	1
101		1	0
102		0	1
103		1	1
104		0	1
105		0	0
106		0	1
107		1	1
108		0	0
109		1	1
110		1	1
111		0	0
112	0	0	
	Skóre subtestu	6/9	11/11

Tabulka č. 9 Zraková diferenciacce (dle Nováka)

	Vstupní 9/2015	Výstupní 6/2016
Čas	4:07	4:29
Vertikální symetrie	1	0
Asymetrie	1	1
Identita	1	0
Hrubé skóre (chyby)	3	1

Příloha C Zrakové vnímání – Vít

Tabulka č. 10 Zrakové rozlišování (DIS)

	Zrakové rozlišování	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	9/2015	6/2016
	Věk	8;6	9;3
1	Ukaž stejný obrázek	1	1
2		1	1
3		1	1
4		1	1
5		1	1
6		1	1
7		1	1
8		0	1
9		1	1
10		0	1
11		1	1
12		0	0
13		0	1
14		0	0
15		1	1
16		0	0
	Skóre subtestu	9/10	13/13

Tabulka č. 11 Zraková paměť (MEM)

	Zraková paměť	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	9/2015	6/2016
	Věk	8;6	9;3
17	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl	1	1
18		1	1
19		1	1
20		1	0
21		1	1
22		1	1
23		0	0
24		0	1
25		1	1
26		0	1
27		0	0
28		0	0
29		1	1
30		0	1
31		1	0
32		0	0
	Skóre subtestu	7/9	10/16

Tabulka č. 12 Prostorové vztahy (SPA)

	Zrakové rozlišování	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	9/2015	6/2016
	Věk	8;6	9;3
33	Ukaž stejný obrázek	1	1
34		1	0
35		1	1
36		1	1
37		0	1
38		1	1
39		1	1
40		1	0
41		1	0
42			0
43			1
44			0
45			0
46			0
47			1
48			0
	Skóre subtestu	8/8	6/8

Tabulka č. 13 Stálost tvaru (CON)

	Zraková paměť	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	9/2015	6/2016
	Věk	8;6	9;3
49	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl	1	1
50		1	1
51		0	0
52		0	1
53		1	0
54		1	1
55		0	1
56		0	0
57			0
58			0
59			0
60			0
61			0
62			0
63			
64			
	Skóre subtestu	4/4	5/5

Tabulka č. 14 Sekvenční paměť (SEQ)

	Zrakové rozlišování	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	9/2015	6/2016
	Věk	8;6	9;3
65	Ukaž stejný obrázek	1	1
66		1	1
67		0	1
68		1	0
69		1	0
70		0	0
71		0	1
72		0	0
73			1
74			1
75			1
76			0
77			1
78			0
79			0
80		0	
	Skóre subtestu	4/4	3/8

Tabulka č. 15 Figura – pozadí (FGR)

	Zraková paměť	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	9/2015	6/2016
	Věk	8;6	9;3
81	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl	1	1
82		0	1
83		1	1
84		1	1
85		0	0
86		0	1
87		1	0
88		1	1
89			1
90			1
91			1
92			1
93			0
94			0
95			1
96		0	
	Skóre subtestu	5/5	11/11

Tabulka č. 16 Uzavřenost tvaru (CLO)

	Zrakové rozlišování	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	9/2015	6/2016
	Věk	8;6	9;3
97	Ukaž stejný obrázek	1	1
98		1	1
99		1	1
100		1	1
101		1	1
102		0	1
103		1	1
104		1	0
105		0	1
106		1	1
107		1	0
108		1	0
109		1	0
110		1	0
111		0	0
112	0	1	
	Skóre subtestu	12/12	9/10

Tabulka č. 17 Zraková diferenciacce (dle Nováka)

	Vstupní 9/2015	Výstupní 6/2016
Čas	6:11	3:21
Vertikální symetrie	2	4
Asymetrie	1	0
Identita	0	1
Hrubé skóre (chyby)	3	5

Příloha D Zrakové vnímání – Robin

Tabulka č. 18 Zrakové rozlišování (DIS)

	Zrakové rozlišování	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	10/2015	6/2016
	Věk	8;4	9
1	Ukaž stejný obrázek	1	1
2		0	1
3		1	1
4		0	1
5		0	1
6		1	1
7		0	1
8		0	1
9		0	0
10		0	0
11		0	1
12		0	1
13		1	0
14		0	0
15		0	1
16		0	1
	Skóre subtestu	3/4	12/12

Tabulka č. 19 Zraková paměť (MEM)

	Zraková paměť	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	10/2015	6/2016
	Věk	8;4	9
17	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl	1	1
18		1	1
19		1	0
20		1	1
21		1	1
22		0	1
23		0	1
24		1	0
25		0	0
26		1	1
27		0	1
28		0	0
29		0	0
30		0	0
31		0	0
32		1	1
	Skóre subtestu	7/8	8/9

Tabulka č. 20 Prostorové vztahy (SPA)

	Zrakové rozlišování	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	10/2015	6/2016
	Věk	8;4	9
33	Ukaž stejný obrázek	1	1
34		1	1
35		1	1
36		0	1
37		0	1
38		1	1
39		1	1
40		0	0
41		1	1
42		1	1
43		0	1
44		1	1
45		0	1
46		0	1
47		1	1
48		0	1
	Skóre subtestu	9/9	15/16

Tabulka č. 21 Stálost tvaru (CON)

	Zraková paměť	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	10/2015	6/2016
	Věk	8;4	9
49	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl	1	1
50		1	1
51		0	0
52		1	1
53		1	1
54		1	1
55		1	1
56		1	0
57		0	0
58		0	0
59		0	1
60		0	1
61		0	0
62		1	0
63		0	0
64		0	1
	Skóre subtestu	7/8	6/9

Tabulka č. 22 Sekvenční paměť (SEQ)

	Zrakové rozlišování	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	10/2015	6/2016
	Věk	8;4	9
65	Ukaž stejný obrázek	1	1
66		0	1
67		1	1
68		1	1
69		1	0
70		1	0
71		0	0
72		1	1
73		1	0
74		1	1
75		1	1
76		0	0
77		0	1
78		1	1
79		1	0
80	0	1	
	Skóre subtestu	11/11	4/10

Tabulka č. 23 Figura – pozadí (FGR)

	Zraková paměť	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	12/2015	6/2016
	Věk	8;4	9
81	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl	1	1
82		1	1
83		1	1
84		1	0
85		1	0
86		0	1
87		1	0
88		0	1
89		0	1
90		0	1
91		1	1
92		0	0
93		0	1
94		0	0
95		0	1
96	0	0	
	Skóre subtestu	6/7	10/10

Tabulka č. 24 Uzavřenost tvaru (CLO)

	Zrakové rozlišování	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	10/2015	6/2016
	Věk	8;4	9
97	Ukaž stejný obrázek	1	1
98		0	1
99		0	1
100		1	1
101		0	1
102		1	1
103		1	1
104		0	1
105		0	1
106		0	1
107		0	1
108		0	0
109		0	0
110		0	0
111		0	0
112	0	1	
	Skóre subtestu	4/4	11/12

Tabulka č. 25 Zraková diferenciacce (dle Nováka)

	Vstupní 10/2015	Výstupní 6/2016
Čas	5:53	2:03
Vertikální symetrie	6	0
Asymetrie	3	1
Identita	3	1
Hrubé skóre (chyby)	12	2

Příloha E Sluchové vnímání

Tabulka č. 26 Test fonologických schopností – Filip

	Test fonologických schopností	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	9/2015	6/2016
	Věk	8;2	8;11
1	Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	22/24	23/24
2	Izolace hlásek sada 1	16/16	16/16
3	Izolace hlásek sada 2	14/16	16/16
4	RAN – Rychlé jmenování obrázků - sada 1	40/40	40/40
4	RAN – Rychlé jmenování obrázků - sada 2	40/40	40/40
5	RAN – Rychlé jmenování barev - sada 1	40/40	40/40
5	RAN – Rychlé jmenování barev - sada 2	40/40	40/40
6	Skládání hlásek	14/24	18/24
7	Test slabikování v pseudoslovech	31/32	32/32
8	Prohazování slabik	6/20	7/20
9	Elize hlásek	5/16	15/16
10	Opakování pseudoslov	14/21	13/21
11	Opakování vět	14/16	15/16

Tabulka č. 27 Test fonologických schopností – Vít

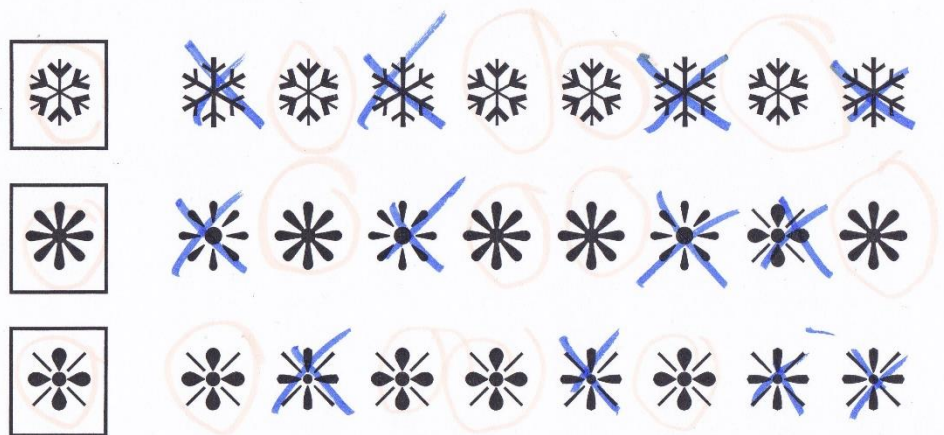
	Test fonologických schopností	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	9/2015	6/2016
	Věk	8;6	9;3
1	Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	13/24	23/24
2	Izolace hlásek sada 1	16/16	16/16
3	Izolace hlásek sada 2	14/16	16/16
4	RAN – Rychlé jmenování obrázků - sada 1	40/40	40/40
4	RAN – Rychlé jmenování obrázků - sada 2	40/40	40/40
5	RAN – Rychlé jmenování barev - sada 1	39/40	40/40
5	RAN – Rychlé jmenování barev - sada 2	40/40	39/40
6	Skládání hlásek	16/24	24/24
7	Test slabikování v pseudoslovech	13/32	31/32
8	Prohazování slabik	7/20	2/20
9	Elize hlásek	8/16	8/16
10	Opakování pseudoslov	9/21	16/21
11	Opakování vět	12/16	16/16

Tabulka č. 28 Test fonologických schopností – Robin

	Test fonologických schopností	Vstupní	Výstupní
		diagnostika	
	Datum vyšetření	10/2015	6/2016
	Věk	8;4	9
1	Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	23/24	24/24
2	Izolace hlásek sada 1	15/16	16/16
3	Izolace hlásek sada 2	15/16	16/16
4	RAN – Rychlé jmenování obrázků - sada 1	40/40	40/40
4	RAN – Rychlé jmenování obrázků - sada 2	40/40	40/40
5	RAN – Rychlé jmenování barev - sada 1	40/40	40/40
5	RAN – Rychlé jmenování barev - sada 2	40/40	40/40
6	Skládání hlásek	22/24	24/24
7	Test slabikování v pseudoslovech	19/32	32/32
8	Prohazování slabik	0/20	3/20
9	Elize hlásek	16/16	16/16
10	Opakování pseudoslov	19/21	19/21
11	Opakování vět	16/16	16/16



Příloha F Filipovy pracovní listy

Najdi v řadě všechny obrázky, které jsou **shodné** jako **vzor** v rámečku.



Obr. 29 Zraková diferenciacie (zdroj autorky, 2016)

Podle vzoru vyznač dlouhé a krátké slabiky.

Dlouhá slabika -	Krátká slabika •
	
máma - •	střecha
mává - -	září
nůž -	díra
slon	parník
rohlík	léto
stůl	chléb
míč	mléko
židle	družstevník
cibule	horník
lžice	čitanka
vidlička	říjen
kamna	ryba
škola	tatínek
pero	maminka
péro	kolotoč
medvídek	komín
sýr	popelnice
opička	žížala
myš	kožený
ubrousek	čokoláda
hrad	jablíčko
koloběžka	svíce
pára	dříví
pára	moře
Míla	řiká
milá	chřestýš
kůň	zahřímá
umývá	modřiny

Obr. 30 Sluchové rozlišování (zdroj autorky, 2016)

ČTI POZORNĚ DVOJICE SLOV.

SLOVO, KTERÉ JE SPRÁVNĚ NAPSANÉ, PODTRHNI ČERVENĚ.

popelnice - popelnice
hromadka - hromádka
čmelaci - čmeláci
provazek - provázek
přemyslí - přemýšlí
~~nástupiště~~ - nastupiště
krokodýl - krokodýl
tulípan - tulipán
postylka - postýlka

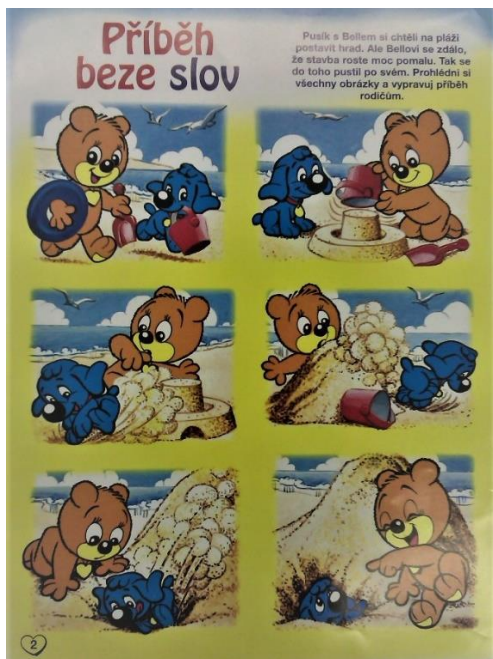
holubička - holubička
barvičky - barvičky
prašivka - prašivka
plovárna - plovárna
vanoční - vánoční
pohadkový - pohádkový
bramborovy - bramborový
květináč - květináč
trenyrky - trenýrky

Obr. 31 Sluchové rozlišování délky samohlásek (zdroj autorky, 2016)

ČTI TEXT NAHLAS A DOPLŇUJ ČÁRKY NAD SAMOHLÁSKAMI.

Již davno stojí sluníčko nad lesem, ale malý Toník stále spí.
Zdá se mu krásný sen. Stojí na mytině a dívá se, jak lesní
zvířátka přicházejí pit ke studance. Vidi jeleny s dlouhými parohy,
lišky i liščí mladáta. Kulatý měsíc krásně svítí. Vysoké stromy
sklanějí dlouhé větve dolů. Toník cítí ve tvařích lehké doteky.
Co to je? Otevírá oči a vidí usmívající se maminku.


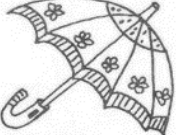
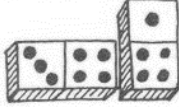
Obr. 32 Sluchové rozlišování délky samohlásek (zdroj autorky, 2016)



Obr. 33 Vyprávění příběhu (zdroj autorky, 2016)

Příloha G Víťovy pracovní listy

M – N

m	n	m–n n–m
 <p> mráček myška lampa miče mléko domy jáma moře hřímá umíme přímka rozum mistr modřín moucha mýdlo mramor kompot máme límeč pomoc dáma hromada náramek chodíme metr míra tma zámek zima </p>	 <p> deštník seno hnek vana okno silný lupeny nástěnka nahme trnky není prázdniny nitě konec koně snídaně kožený záhony vykřikne roznese rána první noha bedna hnízdo víno pěna prázdný nasněží zvonek </p>	 <p> domino kominík komín kameny maminka mravenec mnoho náměstí mlýnek kamna maliny nemáme znamení minuta mlékárna známý náramek modřiny namaže mandle smutný nemoc namaluje známý román mince množství malinký smutný kmeny </p>

Obr. 34 Rozlišování tvarově podobných písmen

Pojmenuj, napiš tiskacím písmem, vyhledej, zakroužkuj použitá písmena a přepiš psacím písmem.



Š R N A
A S R E N I A



S G P R Y C H A



D M A R I K E V



Z S K R Ť U Í Ň



K B O S T E K A



E L Ž O I Č M K A

Obr. 35 Sluchová analýza a syntéza

Oprav chyby. Opravená slova použij v jiných větách, které si sám vymyslíš.

Náš budík tyká moc nahlas.

Tatýnek staví schodi na půdu.

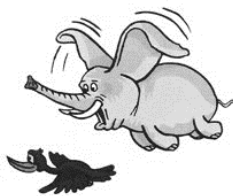
Nykam nechod', je zima.

Tigr je silné zvíře.

Na medvědi se asi chodí potychu.

Zelenyna je zdravá.

Kdyby tadi tak volně žili slony.



Obr. 36 Práce s tvrdými a měkkými slabikami

Příloha H Robinovy pracovní listy

Vymýšlej slova podle značek.
Čárka znamená dlouhou slabiku. Tečka znamená krátkou slabiku.

- -	- - -
• -	- • -
• •	• • -
- •	• • •
• -	• - -
• -	• - -
• •	• • •
• •	- - •
- •	- • •
- •	- - -
- -	- • -
- -	• • •
• •	- • •
- •	• • -
• -	• • •
- •	• • -
- •	- • •
- -	• • -
- -	• • •
• •	- • •

46


Obr. 37 Sluchové rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek s použitím bzučáku









Zaměň jedno písmeno tak, aby vzniklo zvíře. Pomůžou ti obrázky.

- šiška → _____
- pusa → _____
- jeden → _____
- tůň → _____
- voda → _____
- slamák → _____
- pec → _____
- krása → _____
- kule → _____
- vak → _____
- sůl → _____
- kosa → _____



Obr. 38 Sluchová analýza a syntéza

Která z barevných podob živočichů byla (✓),
či nebyla (-) zobrazena na dvoustránce?  4

 ✓ 1 - 2	 ✓ 3 - 4	1
 ✓ 5 - 6	 ✓ 7 - 8	2
 ✓ 9 - 10	 ✓ 2 - 4	3
 ✓ 8 - 10	 ✓ 6 - 9	4
 ✓ 3 - 7	 ✓ 1 - 5	5
		6
		7
		8
		9
		10

LOGICO PICCOLO © Maresbon Přeměň a logika • Číslo 2 • Zvířata zvířata

Obr. 39 Výuková karta ke hře Logico Piccolo

Příloha I Informovaný souhlas rodičů

Individuální souhlas rodičů s pedagogickou intervencí

Milí rodiče,

v návaznosti na průzkumné šetření v rámci projektu „Předcházíme poruchám učení“, který byl realizován v průběhu školního roku 2014/2015 mezi žáky 1. třídy, si Vám dovoluujeme nabídnout další spolupráci. Na základě šetření a po diskuzi s třídní paní učitelkou, bychom rádi vybraným žákům nabídli v nastávajícím školním roce 2015/2016 individuální speciálně pedagogickou činnost.

S vybranými dětmi bychom rádi dále individuálně pracovali a rozvíjeli jejich zrakové a sluchové funkce, které výraznou měrou ovlivňují jejich schopnost a dovednost číst a psát.

Setkání budou probíhat pravidelně jedenkrát týdně (doba a čas budou upřesněny začátkem školního roku). Skupinku povede studentka Pedagogické fakulty obor učitelství 1. stupně na ZŠ Veronika Havelková, která se danou problematikou zajímá v rámci své diplomové práce. Studentka bude v kontaktu s třídní paní učitelkou.

V případě Vašeho zájmu prosíme o podepsání souhlasu s činností studentky.

S přáním krásného dne

Mgr. Jitka Vítová, Ph.D., speciální pedagog, odborný asistent PdF UHK
Veronika Havelková, studentka oboru ZŠ pro 1. stupeň

V Hradci Králové, dne 22. 4. 2015

Název školy:

Individuální informovaný souhlas rodiče/zákonného zástupce s činností studentky PdF

Jméno žáka:

Třída:

Byli jsme informováni o činnosti studentky Veroniky Havelkové a souhlasíme s jejím působením ve škole/ třídě, kterou naše dcera/syn navštěvuje.

Podpis rodičů:

Podpis třídního učitele:

V..... dne:.....