

Specifické poruchy učení u dětí na ZŠ

Bc. Ivana Veselá

Bakalářská práce
2008



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2007/2008

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Ivana VESELÁ**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Specifické poruchy učení u dětí na ZŠ.**

Zásady pro vypracování:

1. Nastudování odborné literatury a zpracování materiálů.
2. Teoretické zpracování tématiky.
3. Příprava metodiky výzkumné části.
4. Zpracování a vyhodnocení výzkumu.
5. Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

MICALOVÁ, Z. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. Havlíčkův Brod: nakl. Tobiaš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.

KAPROVÁ, Z. O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení. Praha: Tech-Market, 1997. ISBN 80-86114-32-5.

SERFONTEIN, G. Potíže dětí s učním a chováním. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-315-3.

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-481-8.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ M. (ed) Sociální aspekty dyslexie. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **7. ledna 2008**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. května 2008**

Ve Zlíně dne 7. ledna 2008



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

L.S.

Mgr. Jarmila Celá
ředitel ústavu

ABSTRAKT

Úkolem mé bakalářské práce je nastínit problematiku specifických poruch učení. Ve své práci se zaměřuji na žáky základních škol, u kterých byla některá porucha diagnostikována. V teoretické části se věnuji především popisu jednotlivých poruch a možnostmi reedukace, praktická část by měla objasnit, jak dané poruchy vnímají samotní žáci a jejich rodiče.

Klíčová slova: specifické vývojové poruchy učení, dysfunkce, dyslexie, porucha pozornosti s hyperaktivitou, základní škola.

ABSTRACT

My project is dealing with specific learning disturbances. To design pupils with some of learning disability is the main target of my bachelor work. My project will describe each of specific learning difficulties and possibility of their reeducation. I would like to explain how children and their parents find these learning disabilities.

Keywords: specific learning difficulties, dysfunction, dyslexia, attention deficit hyperactivity disorder, primary school.

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové za přínosné rady a přátelský přístup a taky svému tat'kovi.

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

J.A. Komenský

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA PORUCH UČENÍ	10
1.1 DEFINICE SPU	13
1.2 ZÁKLADNÍ TYPY PORUCH UČENÍ.....	14
1.2.1 Dyslexie.....	14
1.2.2 Dysortografie.....	15
1.2.3 Dysgrafie	16
1.2.4 Dyskalkulie	17
1.2.5 Dyspraxie.....	18
1.2.6 ADHD.....	19
1.3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ NA 2. STUPNI ZŠ	21
1.3.1 Včasnost a správnost diagnózy.....	21
1.3.2 Psychické prožívání dětí se specifickými poruchami učení.....	22
1.3.3 Metody hodnocení a klasifikace.....	23
1.3.4 Možnosti úlev a tolerancí pro integrované žáky s SPU do kolektivu běžné třídy	24
2 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	25
2.1 REEDUKACE DYSLEXIE	27
2.2 REEDUKACE DYSORTOGRAFIE.....	28
2.3 REEDUKACE DYSGRAFIE.....	30
2.4 REEDUKACE DYSKALKULIE.....	31
2.5 REEDUKACE DYSPRAXIE.....	32
2.6 REEDUKACE ADHD	33
3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA	36
3.1 TĚŽIŠTĚ ZKOUMÁNÍ.....	37
3.2 PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKOVÁNÍ DĚTÍ.....	38
3.2.1 Kdo provádí diagnostiku	38
3.2.2 Pedagogicko-psychologická poradna.....	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
4 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	41
4.1 MOTIVACE K VOLBĚ TÉMATU.....	41
4.2 DRUH VÝZKUMU	41
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	41
4.4 METODA VÝZKUMU.....	41
5 ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMU	43

5.1	ŽÁK 6.TŘÍDY - JAKUB	43
5.2	ŽÁK 8.TŘÍDY – JIŘÍ	44
5.3	ŽÁK 9.TŘÍDY – BOHDAN	45
5.4	RODIČE JAKUBA – IRENA A MILOŠ	45
5.5	RODIČE JIŘÍHO – IVETA A JIŘÍ	46
5.6	RODIČE BOHDANA – MARTINA A BOHDAN	46
6	PŘEPIS NAHRÁVKY METODOU KÓDOVÁNÍ DAT	47
6.1	DĚTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	47
6.2	RODIČE DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	51
6.3	SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	55
6.3.1	Výpovědi dětí	55
6.3.2	Výpovědi rodičů	56
	ZÁVĚR	58
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	59
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	61
	SEZNAM TABULEK	62
	SEZNAM PŘÍLOH	63

ÚVOD

Ve své bakalářské práci jsem si dala za úkol zmapovat problematiku specifických poruch učení. Dané téma jsem si vybrala proto, že již osm let doučuji děti, které trpí některou z daných poruch, případně více poruchami. Měla jsem zájem dozvědět se nové teoretické informace, které bych pak mohla aplikovat do své praxe.

Děti s SPU nejsou handicapované pouze tím, že s mnohem větším úsilím dosahují určitých výkonů ve škole. Dostávají se také do náročných sociálních situací. Prožívají svůj neúspěch a v důsledku toho nejsou dostatečně pozitivně přijímány svým okolím. Jsem přesvědčena o tom, že žáci s těmito poruchami potřebují zvláštní pozornost, které se jim však mnohdy v běžné třídě nedostává.

Přestože se setkávám s dětmi, které trpí různými poruchami, práce s nimi mě velmi baví, protože mám pocit, že jim mohu být nějakým způsobem nápomocná. U žáků se specifickými poruchami učení je i malé zlepšení obrovským úspěchem. Učitelé, psychologové, terapeuti i speciální pedagogové by měli svou prací napomáhat tomu, aby bylo mezi dětmi s SPU co nejméně frustrovaných jedinců. Tyto děti se pak mohou srovnávat se svými úspěšnějšími sourozenci a spolužáky, vypěstovat si odpor ke škole a mnohdy se u nich objevují i sekundární poruchy chování, které mohou vzniknout jako odezva zavčas neodhalené či nevhodně tolerované poruchy učení. Z toho důvodu je individuální a tolerantní přístup nejdůležitějším faktorem.

V teoretické části se zaměřím na charakteristiku jednotlivých poruch učení a možnostmi reedukace, v praktické části budu zkoumat vnímání dětí, které trpí některou SPU a následně je srovnám s vnímáním jejich rodičů. Mám v plánu zjistit, zda zkoumaní žáci vědí, co která porucha zapříčiňuje, jak je ovlivňuje ve škole a při učení obecně, jestli ji vnímají jako zvýhodnění při klasifikaci či spíše jako překážku. Chtěla bych zmapovat také spolupráci školy, rodiny a pedagogicko-psychologické poradny.

Doufám, že se mi v bakalářské práci podaří zpracovat kvalitní výzkum, který bude mít určitou vypovídací hodnotu. Přála bych si, aby závěry praktické části byly využitelné nejen pro moji osobní praxi, ale pro více vzdělávacích subjektů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA PORUCH UČENÍ

Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence žáka a přiměřené sociokulturní příležitosti. V současné době se děti s touto problematikou také označují jako žáci se specifickými výukovými potřebami.

Specifické vývojové poruchy učení mají svá specifika jednak ve své etiologii, příčinách vzniku a jednak ve svých projevech. Tyto poruchy jsou vždy vrozené, vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje i dědičnost. Uvádí se souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohumorální činností mozku, případně s poruchami vývoje dítěte (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003).

Specifikem je i to, že intelektové schopnosti dětí s těmito poruchami jsou průměrné až nadprůměrné. Jejich porucha tedy není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi, ale plyne z jiných příčin. U těchto dětí bývají porušeny funkce, které jsou potřebné pro učení se psaní, čtení a počítání. Jedná se o funkce percepční, kdy je porušeno především smyslové vnímání (zrakové, sluchové). Dále funkce kognitivní (poznávací), kdy je porušena např. schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč a matematické představy. Pak jsou to funkce motorické (pohybové), kdy je přítomna porucha jemné i hrubé motoriky ruky, ale i očních pohybů a mluvidel. Dále se na vzniku poruch spolupodílí i porucha motorické koordinace (souhry pohybů) a rytmicity. Nakonec i porucha senzomotorických funkcí, kdy se jedná o propojení poznávacích a motorických funkcí. Z toho důvodu nazýváme tyto poruchy poruchami funkčními (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003).

V pozadí patogeneze příznaků specifických poruch učení shledáváme přítomnost diskrétních drobných poškození mozku, jisté změny v architektuře mozku a odchýlný model vytváření nervových spojů (synapsí). Pokud mozek nedostává v kritickém období raného dětství dostatečné množství kvalitních a vhodných podnětů, nelze vyloučit oslabení komplexní součinnosti mozkových funkcí a vznik jisté vnímací a poznávací neprobuzenosti, která svými příznaky odpovídá poruchám učení (Kaprová, 2000).

Specifické poruchy učení vytvářejí komplikovaný obraz obtíží, které ve svém komplexu dětem znesnadňují, resp. znemožňují přiměřeně reagovat, rozumět pokynům, plnit běžné úkoly a ve škole sledovat instrukce učitele, a to navzdory normální inteligenci. Poruchy

učení ovlivňují psychické, zejména kognitivní procesy. Projevují se poruchami psaní a pravopisu (dysgrafie, dysortografie), čtení (dyslexie). Poruchy učení se mohou též projevit v oblasti matematických představ, a to poruchami učení (dyskalkulie). Odstraňování, resp. oslabování příznaků poruch učení vyžaduje velice specifické postupy, jejichž úspěch závisí též na stupni postižení. S poruchami učení, které se vztahují k oblasti jazykových schopností, příčinně souvisejí generalizované poruchy sekvenčního zpracování stimulů. To způsobí, že postižený jedinec nedokáže sledovat slovní instrukce, které přicházejí v běžném tempu. Kromě potíží v porozumění řeči se poruchy učení projevují také v řečové produkci (problémy s přesným vyjádřením a vybavováním pojmů, tvořením jednotlivých hlásek, slov), dále ve vizuomotorické koordinaci (známé potíže v přepisu a psaní textu).

Obecně se u dětí s poruchami učení setkáváme s dalšími doprovodnými příznaky a to s emocionální labilitou (charakteristické projevy přecitlivělosti, vzrušivosti, impulzivity a dalších specifických poruch chování), poruchami pozornosti, paměti, poruchami orientace v čase a prostoru, poruchami rytmických schopností aj. (Kaprová, 2000).

Přes mnohé a jistě nezanedbatelné pokroky v diagnostice specifických poruch učení a v terapii tohoto postižení jsou problémy ve čtení a psaní záležitostí prakticky celoživotní. Problém nelze v žádném případě zúžit pouze na záležitosti týkající se období školního věku, i když ve věku školní docházky je problém zřetelnější díky objemu a frekvenci činností souvisejících s výkonem čtení a psaní, který se v pozdějším věku a dospělosti v takové podobě neopakuje (Kaprová, 2000).

I když jsme schopni dětem se specifickými poruchami učení přiznat právo na individuální uspokojování jejich specifických potřeb, přesto je pro jejich charakteristické problémy ve škole často zatracujeme, doháníme do situací, které jsou pro ně zdrojem frustrací a pocitu úzkosti, strachu, permanentních neúspěchů a zklamání. To se projevuje v každodenní konfrontaci neúspěchů žáka se specifickými poruchami učení ve školní práci s požadavky mnohých učitelů, včetně jejich reakce na zmíněné neúspěchy. Vůči dětem postiženým specifickými poruchami učení existuje stále řada předsudků. Nedostatečná znalost podstaty postižení a jeho projevů vede často k nesprávným soudům, nesprávným pedagogickým závěrům a často nebezpečným zjednodušením (Kaprová, 2000).

V praxi se můžeme setkat se dvěma nesprávnými extrémními přístupy. V prvním případě je na tyto postižené jedince pohlíženo optikou charitativního ochránářství. Jsou nepřimě-

řene „ochraňování a hájení“ a učitelé i rodiče jsou nakloněni tolerovat takovému žákovi všechny chyby a neznalosti, obávají se ho napomenout či klasifikovat horší známkou, nevyžadují plnění běžných školních úkolů apod. Výsledkem je zmatená osobnost, která není schopna reálné sebereflexe, která bude v budoucnu ve skutečném životě vystavena mnohým zbytečným traumatům. V druhém případě jsou jedinci se specifickou poruchou učení v komparativním prostředí běžné třídy vystavováni permanentním stresům a pěstuje se u nich pocit vlastní neschopnosti, fixuje se u nich představa, že jsou hloupí, leniví a neschopní. Pro učitele není vždy snadné nalézt optimální řešení, které by spojovalo uplatnění moderních teoretických poznatků v každodenní běžné školní praxi. Nezřídka se stává, že žáci se specifickými poruchami učení jsou v základní škole neúspěšní a zaplňují lavice také ve zvláštních školách. To je při současné úrovni poznání a při současných legislativních možnostech špatnou vizitkou všech zúčastněných odborníků a vyvolává to oprávněnou kritiku (Kaprová, 2000).

Pedagogické hodnocení žáka se specifickou poruchou učení bývá často prezentováno zdůrazněním ne toho, co dítě je, ale toho, co není. To v podstatě odpovídá tradičnímu pojetí odlišnosti jedince a jeho výkonů ve vztahu k obecně přijaté normě. Dítě je takto označeno pomocí negativních znaků. Konkrétně to znamená, že v charakteristice dítěte a jeho výkonů se objevují formulace typu: „nedokáže udržet pozornost“, „nestačí tempu“, „nemá potřebnou motivaci“, „nedokáže přepsat text (přečíst slovo) bez chyb“ a mnoho dalších. Moderní přístupy staví na tom, co dítě umí, co může splnit či v jaké formě dokáže splnit. Konkrétně to znamená volit jinou, pozitivní variantu popisu stavu, např.: „dokáže se plně soustředit po dobu ... minut“, „pracuje individuálním tempem“, „s chutí vykonává tyto činnosti ...“, „je schopen přepsat (přečíst) text po předchozí přípravě (výkladu)“ apod. Tato forma pozitivního hodnocení schopností dítěte totiž předurčuje také optiku, kterou je žák učitelem nazírán, stejně tak tvoří základní rámeček a východiska pedagogických opatření, která je třeba podniknout, aby žák byl schopen plnit běžné požadavky vyučování

(Kaprová, 2000).

Je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní vývoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince (Pokorná, 2001).

1.1 Definice SPU

V české odborné literatuře není zcela sjednocena a jasně definována terminologie specifických poruch učení. Používá se výrazů vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy, které jsou nadřazeny termínům pro specializovanější pojmy, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie (někdy i užívané termíny dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie) (Pokorná, 2001).

Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů (Zelinková, 2003, s.10).

Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, vývojová dysfázie atd. (Michalová, 2001, s.14).

Specifické poruchy učení je neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou, nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné či více oblastech učení (Selikowitz, 2000, s.12).

Specifické vývojové poruchy učení je heterogenní skupina poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, dále poruchy soustředění aj.

(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 224).

1.2 Základní typy poruch učení

Mezi základní typy specifických vývojových poruch učení patří dyslexie – porucha čtení, dysortografie – porucha pravopisu, dysgrafie – porucha psaní, grafického projevu a dyskalkulie – porucha počítání, matematických schopností. Obtíže ale může způsobit i dyspraxie – porucha schopnosti vykonávat manuální, složité úkony. Jde o děti neobratné, nešikovné. Vyskytuje se i porucha výtvarných schopností – dyspinxie a hudebních schopností – dysmúzie.

Tyto typy poruch se mohou vyskytovat u dětí samostatně, ale často tvoří komplex poruch (nejčastěji dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Často se také vyskytují v kombinaci se syndromem lehké mozkové dysfunkce ve své hyperaktivní či hypoaktivní formě, který dnes bývá označován jako syndrom poruchy pozornosti, nebo syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou (ADD, ADHD syndrom) (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003).

1.2.1 Dyslexie

Dyslexie je specifická vývojová porucha projevující neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a socio-kulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu (Matějček, 1993, s.19).

Dyslexie vzniká většinou na podkladě poruchy zrakové percepce, kdy je porušeno zrakové vnímání, velmi často zrakové rozlišování např. stranově obrácených tvarů a drobných detailů, rozlišování figury pozadí, vnímání barev. Bývá přítomna i porucha pravolevé prostorové orientace. Spolupodílí se zde i zraková paměť, mikromotorika očních pohybů a motorika mluvidel. Působí zde i porucha koncentrace pozornosti.

(Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003).

Dyslexie se projevuje obtížemi ve čtení, kdy je porušeno čtení jako vlastní akt. Čtení je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravohemisférové čtení), nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí (tzv. levohemisférové čtení). Dítě má také problémy s intonací a melodií věty (čte monotónně, neklesá hlasem), nesprávně používá i dech. Děti často opakují začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují řádky a hůře se orientují v textu. Při čtení se objevují typické specifické chyby, jako záměny písmen tvarově podobných (tzv. statické inverze), např. b-d-p, l-k-h, přesmy-

kování slabik (tzv. kinetické inverze), např. lokomotiva – kolomotiva, vynechávání slabik, slov i vět, přidávání písmen, slabik, slov i vět, vynechávání diakritických znamének, nebo jejich nesprávné použití, domýšlení koncovek slov. Dochází také k nesprávnému čtení až komolení slov. Je-li dítě schopno sluchové kontroly čteného, většinou si alespoň část chybně čtených slov opraví. Děti mívají i problémy s reprodukcí čteného textu. Dítě si buď nepamatuje, co četlo, reprodukce je nesprávná, protože se příliš soustředilo na výkon čtení jako takový, nebo je reprodukce chudá, pouze útržkovitá, nesamostatná. Obtíže mohou nastat, i když dítě používá nesprávnou techniku čtení, tzv. dvojí nebo také tiché čtení, kdy si přečte slovo napřed potichu pro sebe a teprve pak jej přečte nahlas. Výkon dítěte ve čtení ovlivňují i poruchy řeči, jsou to především specifické asimilace, ale i artikulační neobratnost. Děti pak špatně čtou, protože špatně vyslovují. Tyto děti mají problémy všude tam, kde jsou závislé na výkonu čtení. To ještě nejen v jazycích (zde se to týká jak opisu, přepisu, ale i kontroly diktátů), ale i v naukových předmětech a i v matematice, zvláště při řešení slovních úloh (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003).

1.2.2 Dysortografie

Dysortografie může být definována jako nevysvětlitelná, závažná porucha pravopisu. Často je spojena se specifickou poruchou čtení, ale u některých dětí je specifická porucha pravopisu izolovaným problémem (Selikowitz, 2000, s.66).

Dysortografie vzniká většinou na podkladě poruchy sluchové percepce, kdy je porušeno sluchové vnímání, často zejména sluchové rozlišování. Jedná se o rozlišování zvuků, výšky, hloubky a délky tónů, jednotlivých hlásek, slabik a slov. Bývá porušena schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a sluchová paměť. Spolupodílí se i porucha koncentrace pozornosti.

Dysortografie se projeví zejména při nutnosti psát diktát, kdy se objevují typické specifické chyby, jako vynechávky písmen, slabik, slov i vět, přidávání písmen, slabik, slov i vět, vynechávky či nesprávné umístění diakritických znamének, přesmykování slabik, záměny hlásek zvukově podobných, zvláště znělých a neznělých (tzv. spodoby hlásek – sníh h/ch, dub b/p apod.). Děti znají pravidlo k určení správného pravopisu, ale v písemném projevu je nepoužijí. Žáci dále zaměňují slabiky zvukově podobné, jednak slabiky bě, pě, vě, mě, ale zejména slabiky di, ti, ni / dy, ty, ny. Nesprávné rozlišování těchto slabik ovlivní i určování pravopisu podstatných a přídavných jmen podle vzorů, které na tyto slabiky končí (pán,

hrad, žena, píseň, kost a stavení, vzory mladý a jarní). Dochází k nedodržování hranic slov v písmu. Jedná se o psaní slov dohromady, někdy i celých vět. Bývá typické psaní slov dohromady s předložkami (nadstolem, vokně) a se zvrtnými zájmeny (hrajemesi, veselímese). Často dochází i k nesprávnému psaní slov, kdy dítě nelogicky rozdělí slovo (ve dle). Na této problematice se spolupodílí i snížený jazykový cit u těchto dětí. Při ústním ověřování jejich znalostí dosahují však podstatně lepších výsledků, protože pravidla pravopisu se dokáží naučit. Některé problémy plynou i z pomalého osobnostního tempa, pomalého tempa psaní, nebo přílišného se soustředění na výkon psaní jako takový, takže děti si pak nestihnou zdůvodnit pravopis během psaní, ani při kontrole napsaného. I zde může být výkon dítěte komplikován poruchami řeči, kdy dítě, zvláště při opisu a přepisu, píše stejně chybně tak, jako vyslovuje. Dysortografické děti mívají obtíže nejen v českém jazyce a při osvojování cizího jazyka, ale i v naukových předmětech, pokud si musí zaznamenávat učivo formou diktování (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003).

1.2.3 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní. Postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost, úpravu (Zelinková, 2003, s.9). Oproti poruchám čtení a pravopisu se této poruše dostává malé pozornosti. Je to dáno částečně tím, že psaní není možno objektivně hodnotit pomocí standardních testů, a částečně tím, že závažné poruchy psaní jsou poměrně vzácné (Selikowitz, 2000, s.74).

Její podkladem bývá nejčastěji porucha motoriky, zvláště jemné, ale někdy i v kombinaci s hrubou. Dále se zde účastní poruchy motorické koordinace a senzomotorické obtíže. Problémy vznikají i při problémech v lateralizaci (při nevyhraněné či zkřížené lateralitě, při přecvičeném praváctví či leváctví). Děti mívají neuvolněnou někdy i celou paži, předloktí, zápěstí, ruku i prsty pro psaní. Držení psací potřeby bývá rovněž neuvolněné, křečovitě. Výsledkem je snížená kvalita písemného projevu.

Porušeno bývá psaní jako vlastní akt, kdy je tempo psaní výrazně pomalé, psaní je neplynulé, dítě má problémy s navazováním jednotlivých písmen, je rychleji unavitelné. V jiných případech je tempo psaní rychlé, ale výsledkem je snížená kvalita písma. Děti mívají problémy s udržení písma na řádku, s udržení směru psaní a správného sklonu. Problémy mají při napojování jednotlivých písmen na sebe, při vykroužení jejich tvarů, písmena nedotahují, nedopisují, nedodržují jejich správné tvary. Dochází tak k záměnám tvarově podob-

ných písmen, např. m-n, r-z, l-k-h, j-p apod. Dysgrafici mívají také obtíže s osvojováním a zapamatováním tvarů jednotlivých písmen. Objevuje se rovněž chybování vzniklé z nedostatku času na napsání úkolu a jeho kontrolu a z přílišného soustředění se na výkon psaní jako takového. Obdobné problémy vznikají i při nesprávném držení psací potřeby. Nesprávným úchopem se opět snižuje kvalita písma, tempo psaní je pomalejší a ruka rychleji unavitelná. Dysgrafie u některých žáků postihuje pouze proces psaní. Často ale mívá vliv i na další formy grafického projevu. Ovlivňuje pak zejména rýsování a tím pádem výkon v matematice – geometrii. Dysgrafické děti budou mít obtíže všude tam, kde budou závislé na výkonu psaní, kde budou kladeny požadavky na rychlost psaní, kvalitu a úpravu písemného projevu (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003).

1.2.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha osvojování matematických dovedností. Projevuje se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací (Zelinková, 2003, s.10). Jedná se o poruchu matematických schopností, kdy se dítě nemůže naučit počítat, ačkoli mělo normální příležitost k učení a jeho intelektové schopnosti jsou v mezích normy (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.51). O dyskalkulii se jedná tehdy, pokud se potíže a chyby v chápání časem zhoršují a nelze je buď vůbec, nebo jen těžko odstraňovat a pokud mozkové struktury, které jsou nutné pro učení v matematice, neexistují nebo se vyvinuly nedostatečně (Simon, 2006, s.156)

Dyskalkulie se týká spíše ovládnutí základních matematických úkonů, než vyšší matematiky. Matematické schopnosti nejsou ovlivněny defektem mentálních schopností či nesprávným způsobem vyučování. Jejím podkladem bývají opět potíže v oblasti sluchové i zrakové percepce, pravolevé i prostorové orientaci, dále i porucha koncentrace pozornosti a paměti. Má souvislost i s lateralizací a spoluprací mozkových hemisfér, bývají poškozena centra související s vypráváním matematických funkcí. Často se podílí i porucha motoriky a senzomotorické koordinace.

Dyskalkulické děti si nespojí čísla s počtem (dítě si např. pod číslem nepředstaví příslušný počet předmětů), nerozlišují geometrické tvary (dítě je neroztřídí podle tvaru ani velikosti, špatně se orientují v číselné řadě (dítě ji např. nedokáže vyjmenovat, neorientuje se v pojmech větší – menší, zvláště velké obtíže mívá při přechodech přes desítky), vyskytují se u nich obtíže v označování operačních znaků a matematických úkonů (opět např.

v označování větší – menší, nesprávné označení nebo záměny operací sčítání – odčítání, dělení – násobení atp.) a nejsou schopny číst matematické znaky. Jedná se předně o záměny tvarově podobných číslic a čísel, přesmyknutí pořadí číslic v čísle, nesložení vícemístných čísel, neschopnost psát matematické znaky diktátem nebo přepisem, neschopnost provádět matematické operace (záměny matematických operací, např. dělení – násobení, záměny čitatele a jmenovatele, desítek a jednotek při sčítání atp.), neschopnost chápat matematické vztahy (např. zákonitosti v matematických řadách, projeví se i při osvojování násobilky). Dyskalkulici budou mít obtíže nejen v matematice jako vyučovacím předmětu, ale i tam, kde se matematiky užívá, tj. v chemii a ve fyzice. Některé obtíže v matematice jsou způsobeny dyslexií (nesprávné čtení číslic, čísel a operačních znaků, které se projeví nejen v řešení slovních úloh, ale i příkladů), dysortografií (nesprávné zaznamenání číslic a čísel při diktátu) a dysgrafií (nesprávné zapsání číslic, čísel, snížená kvalita grafického záznamu a obtíže v geometrii) (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003).

1.2.5 Dyspraxie

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkoly. Děti s dyspraxií jsou pomalé, nezručné, neupravené. Obtíže se mohou projevit v psaní, kreslení, tělesné výchově a pracovním vyučováním, ale i při mluvení, kde dyspraxie způsobuje artikulační neobratnost (Pipeková, 1998, s.103). *Dyspraxie je porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů* (Zelinková, 2003, s.10). Jedná se o motorickou neobratnost, která obvykle souvisí s dalšími formami specifických poruch učení, popř. chování. Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) je řazena do skupiny specifických vývojových poruch motorické funkce spolu se syndromem neobratného dítěte a vývojovou poruchou koordinace (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Dyspraxie je v současné době kategorie používána spíše neurology než pedagogy. Přesto se učitelé s touto kategorií dětí setkávají a jejich projevům často nerozumějí, považují je za nedbalost, lajdáctví a především nekázeň. Děti postižené touto poruchou mají obtíže naučit se jíst lžičkou, jasně a srozumitelně hovořit, zapínat si knoflíky, jezdit na kole a ve školním věku psát (Zelinková, 2003).

Porucha, jejímž hlavním rysem je vážné postižení vývoje pohybové koordinace, které nelze vysvětlit celkovou retardací intelektu ani specifickou vrozenou nebo získanou nervo-

vou poruchou. Motorická neobratnost je obvykle spojena s určitým stupněm poškození výkonu při vizuálně prostorových kognitivních úkolech (Kirbyová, 2000).

Dyspraxie bývá mnohdy spojena s dysgnozí – vývojovou poruchou schopnosti poznávat předměty, tzv. dy-dy syndrom, tedy syndrom dysgnozie-dyspraxie. Jde o malá mozková postižení, kdy nejčastější příčinou je porucha v oblasti středních závitů hemisfér. U 70-75% dětí, s nimiž rodiče přicházeli na vyšetření pro neobratnost, byla na základě neurologického vyšetření zjištěna vývojová dysgnozie-dyspraxie (Lesný, 1989).

K diagnostice dyspraxie je třeba neurologické, psychologické vyšetření, velmi důležité je vyšetření logopeda, fyzioterapeuta, očního lékaře a pedagoga. U dyspraktika jsou výkony v denních aktivitách, které vyžadují pohybovou koordinaci, výrazně nižší, než odpovídá chronologickému věku a inteligenci. Mohou se projevovat v opožděném dosahování období charakterizujících pohybový vývoj (první kroky, sezení, uchopování věcí, slabé výkony ve sportu). Výše popsané výkony signifikantně narušují osvojování školních dovedností a provádění aktivit v běžném denním životě. Řeč a jazyk je často první oblast, ve které si rodiče nebo učitelé mateřských škol uvědomují nápadnost dítěte. Užívá se pojem vývojová verbální dyspraxie, kdy má dítě problémy při provádění a koordinaci přesných pohybů, které jsou používány při mluvené řeči, přičemž svaly ani nervy nejsou postiženy. Na úrovni hlásek dítě mezi čtvrtým a pátým rokem vyslovuje pouze několik souhlásek a samohlásky. Později při výslovnosti artikulačně náročnějších slov zaměňuje nebo vynechává hlásky, řeč je málo srozumitelná, obtíže jsou též při koordinaci mluvení a dýchání. Hodnocení vývoje řeči je klíčovým momentem v diagnostice. Jedinci s vývojovou dyspraxií si osvojují řeč později, ale vývoj postupuje v souladu s obecnými zákonitostmi vývoje, porozumění řeči je lepší než řeč expresivní. Krmení a jídlo bývají významnými ukazateli pohybového vývoje dítěte již po narození. Často signalizují verbální dyspraxii. Sací reflex je oslabený, kojení není úspěšné. Dítě neexperimentuje s mluvidly, schopnost pohybů je redukována, objevuje se dávení, dušení. Dítě začíná preferovat kašovitou nebo tekutou stravu. Přitěžujícím činitelem je špatná koordinace pohybů ruka-ústa (Zelinková, 2003).

1.2.6 ADHD

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. Porucha ADHD bývá též někdy označována ADD (Attention Deficit Disorder) – porucha pozornosti. Oba termíny se často používají jako synonyma, ale ve skuteč-

nosti se vztahují k různým, ačkoli velmi podobným, pravděpodobně příbuzným onemocněním. Lidé postižení ADHD mívají potíže se soustředěním, bývají impulzivní a hyperaktivní. Ti, kteří trpí ADD, nebývají hyperaktivní, mívají však problémy spojené s impulzivitou a nedostatečným soustředěním. V obou případech se příznaky vyskytují v míře, která je vůči věku a intelektuálním schopnostem jedince abnormální. V minulosti se k označení poruchy se symptomy ADHD používalo mnoho termínů, např. lehká mozková dysfunkce (LMD), hyperkinetická porucha a hyperkineze (Munden, Arcelus, 2002, s.11).

Velmi častá je porucha koncentrace pozornosti s výrazným motorickým neklidem u dětí s normálním nebo i vysokým IQ, které pak selhávají ve školním procesu a jsou přítěží pro každý větší dětský kolektiv. Časté jsou u nich kombinace se specifickými poruchami učení – dyslexií, dysortografií, dysgrafií, dyskalkulií aj. Častými symptomy jsou impulsivnost, extrémní hyperaktivita, výrazné kolísání nálad a agresivita, často se objevují vývojová opoždění určité schopnosti, jakož i narušené mezilidské vztahy (Train, 1997).

Dětem s ADHD se nedaří pozorně se soustředit na podrobnosti, dělají chyby z nepozornosti ve škole, při práci či při jiných aktivitách, často se zdá, že neposlouchají, když se na ně přímo hovoří, nepostupují podle pokynů a nedaří se jim dokončit práci. Tyto děti mívají problémy zorganizovat si úkoly a činnosti, ztrácí věci potřebné pro vykonávání těchto úkolů a činností, často se dají lehce vyrušit vnějšími podněty a zapomínají na každodenní povinnosti. Mnohdy bezděčně pohybují rukama nebo nohama, vrtí se na židli, při vyučování nebo v jiných situacích, kdy by měly zůstat sedět, vstávají ze židle, často pobíhají a popochází v situacích, kdy je to nevhodné. Děti s ADHD mají potíže si hrát tiše nebo v klidu dělat něco jiného, jsou stále jako by „na pochodu“ a bývají také nepřiměřeně upovídané. Často vyhrknou odpověď dřív, než byla dokončena otázka, mívají problém vyčkat, až na ně přijde řada a přerušují ostatní nebo se jim pletou do hovoru (Munden, Arcelus, 2002).

Existuje i malý počet jedinců se sníženým stupněm aktivity (cerebrastenický nebo hypoaktivní typ). Oproti hyperaktivním dětem se hypoaktivní dítě projevuje nápadnou apatičností a pramalou touhou po pohybových aktivitách, jako jsou sport nebo hry. Je spokojené, když se může ponořit do svých myšlenek a snění. Tento stav bývá doprovázen poruchami soustředění. Jsou to typičtí denní snílci. Hypoaktivní děti zřídka dokončí započatý úkol a se vším se loudají (Serfontein, 1999).

1.3 Specifické poruchy učení na 2. stupni ZŠ

1.3.1 Včasnost a správnost diagnózy

Děti se specifickými poruchami učení jsou každé svým způsobem originální. Na různorodost obrazu jejich poruchy působí mnoho faktorů: typ poruchy a její specifické projevy, které se mohou vyskytovat v různých kombinacích, síla poruchy a závažnost jejího vlivu na úspěšnost ve výuce, míra intelektových schopností a kompenzační schopnosti. Svou roli zde hraje i včasnost a správnost diagnostikování poruchy u dítěte a možnost absolvování reedukačního nácviku a jeho úspěšnost, vstřícný postoj školy a podpora rodiny dítěte. A samozřejmě i psychika dítěte, jak je schopno a ochotno se vypořádat se svou problematikou. Tyto faktory ovlivňují obraz poruchy i u dětí na prvním stupni ZŠ. O to více se pak podílí na stavu poruchy na druhém stupni, protože zde již mají děti za sebou určitou „školní kariéru“. Nezřídka se stává, že dítě na druhém stupni ZŠ již vystřídalo během prvního stupně několik základních škol, kde si jednak osvojilo různé části základů výuky, často na sebe nenavazující, a bylo nejen různými způsoby vyučováno, ale také různými způsoby tolerováno (převážně spíše netolerováno) a mělo různou nebo i nulovou možnost návštěvy reedukačních cvičení (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003).

Pokud by byla porucha učení u žáka diagnostikována v počátcích školní docházky a dítě by začalo navštěvovat reedukační nácvik, ve výuce by u něj byly uplatňovány odlišné metody práce, hodnocení a klasifikace, a pokud by nešlo o výjimečně silný typ poruchy, na druhém stupni ZŠ bychom měli dítě s kompenzovanou poruchou a bez sekundární problematiky. Běžnou situací je ale spíše stav, kdy na 2. stupeň ZŠ přicházejí děti s nekompenzovanými poruchami učení, kdy u nich přetrvávají percepčně motorické obtíže, což způsobuje přetrvávání jejich specifických obtíží, případně jsou již tyto funkce nacvičeny, žák je jich schopen, ale protože nejsou plně zautomatizovány, činí dítěti stále ještě problémy, protože není schopno je používat tak rychle, aby mohlo podat odpovídající výkon.

(Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003).

Dyslektické děti se v některých případech na druhém a třetím stupni nejsou schopny pomocí čtení učit. Buď z toho důvodu, že jejich čtení je natolik pomalé a namáhavé, že by vše nestačily včas přečíst, nebo proto, že se příliš soustředí na výkon čtení a nepamatují si

obsah čteného, případně proto, že tak často při čtení chybují, že by se naučily důležité údaje špatně. Jiné děti jsou schopné se pomocí čtení učit, ale pouze omezeně.

Děti dysortografické mívají většinou problémy při psaní diktátů. Podílí se zde i pomalejší pracovní tempo nebo neschopnost rychlého odůvodnění si pravopisných pravidel a snížený jazykový cit. Proto je vhodnější volit jiné formy ověřování znalostí dítěte než diktáty (ústní formy, doplňovací cvičení, testy, počítačové programy).

U dysgrafiků často přetrvává jejich problematika ve zvýšené míře i na druhém a třetím stupni. Tyto děti mívají pomalejší tempo psaní a písmo je natolik snížené kvality, že nejsou schopné si za pomoci psaní zaznamenávat učivo a své poznámky pak užívat k učení. Děti s touto poruchou často ve vyšších ročnících spontánně samy přecházejí na psanou formu tiskacího písma, které je pro ně snazší a pro ostatní čitelnější.

(Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003).

Typickým pro druhý stupeň ZŠ bývá rozvoj tzv. sekundární problematiky, rozvoj obtíží, které přímo neplynou z poruchy, ale úzce s ní souvisí. Primární problematika zahrnuje obtíže typické pro jednotlivé typy poruch, sekundární problematika zahrnuje v podstatě výukové obtíže, nedostatky ve výuce. Úzce souvisí s poruchou, protože bývají jednak ovlivněny např. sníženým jazykovým citem těchto dětí a jednak tím, že dítě se natolik soustředilo na obtíže plynoucí z poruchy nebo na reedukaci poruchy, že mu unikly některé ze základů ve výuce. Případně u dětí, které nebyly včas diagnostikovány a nebo neprošly reedukací, došlo k takovému nárůstu a kumulaci jejich problematiky, že už nebyly schopny pojmout vše, co jim výuka přinášela. Musíme také počítat s nedostatky, které děti s takovou problematikou nastřádaly vlivem nechuti k výuce nebo vyučujícímu, když nebyly úspěšné a stále jim byla jejich nedostačivost zdůrazňována. Těmto dětem pak často chybí základy učiva, nemají na čem stavět a na co navázat nově získanými poznatky, jejich vědomosti jsou neutříděné, nesystematické (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003).

1.3.2 Psychické prožívání dětí se specifickými poruchami učení

Sekundární problematika se u dětí ale neprojevuje pouze v oblasti výuky a nárůstu výukových obtíží. Jejich situace se často komplikuje psychickým prožíváním pro ně emocionálně náročné situace. Děti s poruchami učení mívají obecně zvýšený sklon k úzkostnému prožívání, bývají emočně labilnější a mívají snížené sebepojetí a sebehodnocení. Úzkost,

nejistota, snížené sebevědomí a sebedůvěra bývají častým rysem, se kterým se u těchto dětí setkáváme. U dětí však dochází i k reaktivním změnám v jejich chování vlivem dlouhodobě působících náročných situací. Svým způsobem jde o obranné reakce. Můžeme zaznamenat neurotické reagování, které se projeví zvýšenou efektivitou, neklidem, nesoustředěností, nebo i psychosomatickými obtížemi (bolesti hlavy, břicha, průjmy, zvracení, tiky, neurózy řeči – koktání, zadrhávání, mohou se dostavit i noční děsy a enurézy). Časté bývá i reaktivní chování ve formě útěků jak z vyučování, tak z rodiny, ale i útky do nemoci, do svého vnitřního světa, do fantazie, útky od reality. Časté bývají negativistické reakce, lhaní k odvrácení potíží. Neúspěšné děti se často uchylují k poutání pozornosti nevhodnými způsoby, když už jiným způsobem nepřipoutají pozornost spolužáků a učitele. Od negativistických reakcí a určitého „předvádění se“ dochází až k agresivním reakcím, kdy dítě reaguje jak slovní, tak fyzickou agresí vůči svému okolí, někdy dochází také k autoagresím. Zvláště ohrožené jsou v této oblasti děti s lehkou mozkovou dysfunkcí. Nezabráníme-li včas tomuto negativnímu vývoji (např. prožitkem úspěšnosti, zmírněním tlaku na domácí přípravu a výuku), může dojít až k disociálnímu a asociálnímu, případně antisociálnímu jednání. Zvláště děti s lehkými mozkovými dysfunkcemi jsou snáze ovlivnitelné a ohrožené působením vlivu disociálních skupin mladistvých a problematikou závislostí všeho druhu od drogové, alkoholové po patologické hráčství (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003).

1.3.3 Metody hodnocení a klasifikace

Metody hodnocení a klasifikace těchto dětí, při kterých je uplatňován tolerantní přístup, pak jsou svým způsobem oceněním snahy dítěte o co nejlepší výkon v rámci jeho možností. Tyto děti totiž, i když se snaží, nedosahují odpovídajících výkonů. Pokud jsou hodnoceny pomocí běžných metod a není oceněna jejich snaha, může u nich dojít k rezignaci na školní práci a k negativním změnám v jejich psychice. U dětí s poruchou učení na druhém stupni již často k takové rezignaci došlo a záleží pouze na přístupu učitele, zda dokáže zájem o školní práci u dítěte znovu vyvolat. Proto musíme volit takové formy práce a ověřování jejich znalostí, na které nemá porucha negativní vliv nebo je zkresluje co nejméně. Z tohoto důvodu je nutné, aby i učitelé druhého a třetího stupně našeho školství znali problematiku poruch a dokázali odlišit, co u dětí plyne z poruchy, za co nemohou a tudíž jakým způsobem je hodnotit a jaké metody práce použít. Zohlednění dítěte s poruchou učení totiž

není jen projevem dobré vůle učitele, ale i jeho povinností, jak vyplývá z obecně platných zákonů, vyhlášek, směrnic a metodických pokynů MŠMT ČR.

(Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003).

Žáky s SPU proto hodnotíme samostatně a srovnáváme jeho dílčí úspěchy či nedostatky s jeho vlastní osobou, jeho možnostmi a schopnostmi. Nemělo by se provádět srovnání s ostatními, úspěšnějšími spolužáky, ve snaze přimět dítě k vyšší výkonnosti (Michalová, 2001).

1.3.4 Možnosti úlev a tolerancí pro integrované žáky s SPU do kolektivu běžné třídy

- preferování ústní formy zkoušení před písemnou
- v písemných projevech volíme takovou formu zkoušení, při níž stačí krátká odpověď na zadanou otázku
- osvědčené je písemné zkoušení formou předtištěného testu s možností zvolení správné odpovědi
- nenecháváme zbytečně žáka psát dlouhé zápisy z probírané látky, tyto zápisy část nejsou použitelné z důvodu nečitelnosti (u dysgrafiků)
- nehodnotíme chyby v písemném projevu u naukových předmětů, ale zaměříme se na obsahovou správnost
- ve výuce cizích jazyků je vhodné preferovat spíše učení se cestou sluchovou než vizuální s cílem soustředit se na ovládnutí základní slovní zásoby
- nehodnotíme chyby vzniklé z nedokonalého přečtení textu, což je typický prohřešek dyslektiků při řešení slovních úloh v matematice, kdy dítě špatně přečte zadání úlohy a celý příklad řeší neadekvátně (Michalová, 2001).

Příklady nesprávného hodnocení uvádím v praktické části. Při rozhovoru s dětmi a jejich rodiči jsem zjistila, že někteří učitelé neberou vůbec na žáky s SPU ohled a hodnotí je stejně jako ostatní žáky ve třídě.

2 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Reedukace je spolu s rehabilitací a kompenzací základní speciálněpedagogickou metodou. Přestože doslovný překlad sova zní převýchova, samotný pojem znamená utváření, výchovu psychických funkcí, popřípadě dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších. V tomto slova smyslu reedukace dyslexie znamená: utváření, rozvíjení psychických funkcí, které ve svém souhrnu vedou ke zvládnutí čtení a utváření dovednosti číst. Nejde o nápravu, ale o utváření nových návyků a dílčích dovedností.

Reedukace bývá některými učiteli zaměňována za doučování. Rozdíl je však značný a je nesprávné provádět doučování v té hodině, která má být věnována reedukaci poruchy u integrovaného žáka. V doučování učitel pomáhá žákovi doplnit mezery ve vědomostech, které vznikly např. absencí z důvodu nemoci, nebo pomáhá žákovi, který potřebuje prodloužený výklad. Při reedukaci však učitel postupuje od nedostatečně rozvinutých psychických funkcí k utváření dovedností bez ohledu na současnou výuku ve třídě. Je možné některé dílčí poznatky z vyučování připomínat nebo je využít při reedukačních cvičeních, ale nelze v žádném případě v reedukačních lekcích dopisovat se žákem to, co nestačil při vyučování (Zelinková, 2003).

Při reedukaci specifických poruch učení je třeba respektovat určité zásady. Z diagnostiky provedené na odborném pracovišti vyplývá, že ve většině případů lze předpokládat nedostatečný vývoj psychických funkcí, které podmiňují nácvik čtení, psaní, počítání. Většinou je to zraková a sluchová percepce, pravolevá a prostorová orientace a další. Vzhledem k tomu, že u většiny jedinců se specifickými poruchami učení jsou příčinami deficity vývoje řeči, je součástí reedukace rozvíjení řeči ve všech složkách. Psychické funkce na určitém stupni vývoje jsou předpokladem zvládnutí základních školních dovedností. Jestliže jejich vývoj přehlízíme a předčasně přecházíme k utváření konkrétních dovedností číst, psát nebo počítat, „stavíme na písku“ (Zelinková, 2003).

Reedukace má vždy navazovat na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy. V praxi je to však opomíjeno, protože v našem školském systému si obtížně dovedeme představit žáka, který ve 3. ročníku čte písmenka a slabiky, nebo žákyni, která si ve 4. ročníku upevňuje počítání v oboru do deseti. Z hlediska reedukace však jiná cesta není, protože vývoj jednotlivých dovedností je kontinuum. Má své etapy, které nelze přeskakovat. Nerespektování této zásady je příčinou přetrvávání obtíží (Zelinková, 2003).

Předpokladem úspěchu je dobrý začátek, soustavná motivace. Dítě, které trpí poruchou, má většinou negativní zkušenosti z předcházející práce, nevěří si. Pohoda, povzbuzení, první úspěchy povedou dítě k víře, že se dobré výsledky mohou dostavit. Dobrý začátek lze navodit zadáváním cvičení, která zdánlivě nemají se čtením, psaním nebo počítáním nic společného. Jsou to úkoly, které přispívají k rozvíjení těch psychických funkcí, jež jsou nezbytně nutné pro utváření požadovaných dovedností, např. rozvíjení sluchového a zrakového vnímání, řeči, cvičení motoriky, vizuomotorické koordinace, pravolevé orientace apod. (Zelinková, 2003).

Důležitý je i multisenzoriální přístup, který při výuce využívá všech smyslů, zapojení hmatu, manipulace, zraku, sluchu. Jedná se tedy o spojení vizuálního, auditivního a kinesteticko-taktilního způsobu předávání informací. Reedukace by měla být individuálním procesem, postup je tedy utvářen pro každého jedince podle jeho aktuálního vývoje. reedukace vychází z pozitivních momentů ve vývoji dítěte. Již při navazování počátečního kontaktu vycházíme z toho, co dítě zajímá, v čem je úspěšné (Zelinková, 2003).

Je velmi obtížné s jistotou říci, jak dlouho bude reedukace trvat, zda se úspěch dostaví, nebo zda budou výsledky minimální. Z toho důvodu nevyvoláváme plané naděje v rodičích ani v dětech. Je velmi nebezpečné motivovat intenzivní cvičení doma přesvědčováním, že vše bude dobré, že čím více bude cvičit, tím dříve se porucha odstraní. Od počátku je třeba vést dítě k uvědomění si své spoluzodpovědnosti za výsledky reedukace. Ty nejsou závislé pouze na učiteli nebo rodičích, ale na spolupráci všech zúčastněných. Směřování pouze do oblasti čtení, psaní, počítání je chybou, protože bez motivace, aktivního zapojení jedince, nácviku sebehodnocení, hodnocení výsledků a zamýšlením se nad způsobem práce jde o pouhý dril. Mladší dítě se spíše podřídí učiteli, ale jedinec s poruchou učení na druhém stupni se mnohdy staví do opozice, protože má za sebou celou sérii neúspěchů, kterým se chce vyhnout. Důležitou roli hrají též vnější vlivy, tj. rodinné prostředí, způsob rodinné výchovy a prostředí školy, kde se předpokládá nejen připravenost učitele v oboru, ale také jeho schopnost motivovat a hledat optimální cesty k zvládnutí učiva i v případě, že dítě má obtíže. Nelze opomíjet přátelské vztahy mezi tím, kdo provádí reedukaci a dítětem, mezi pedagogem a rodiči (Zelinková, 2003).

2.1 Reedukace dyslexie

Reedukace dyslexie začíná rozvíjením percepčně-motorických funkcí, řeči a dalších dovedností, které souvisejí se čtením. Vlastní práci v oblasti čtení provádíme ve dvou oblastech – technika čtení (dekódování) a porozumění.

Proces dekodování znamená zřetelnou identifikaci tvarů písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem (písmeno-hlávka), zřetelnou uspořádání tvarů (vzájemná poloha písmen), spojení zvuků ve správném pořadí (hlávková syntéza). Po dekodování následuje spojení obrazu slova s odpovídajícím významem (Zelinková, 2003).

Porozumění textu je psycholingvistická činnost. Dochází při ní ke spojení mezi prvky textu navzájem, mezi prvky textu, vědomostmi žáka a vnějším světem. K porozumění může dojít pouze tehdy, spojují-li se vědomosti čtenáře, prvky textu a objektivní realita. Návuk porozumění čteného textu se prolíná s dekodováním. Čím lépe je zvládnuto dekodování, tím více pozornosti může dítě věnovat obsahu textu. Porozumění čtenému textu napomáhá návuk čtení obtížných slov, čtení po částech se zdůrazněním základních myšlenek, grafická úprava textu a v neposlední řadě předcházející seznámení s textem ve formě rozhovoru. Porozumění probíhá na více úrovních a je ovlivněno úrovní čtení a věkem (Zelinková, 2003).

Možností reedukace dyslexie je i neuropsychologická terapie. Východiskem terapie je myšlenka, že neuropsychologická stimulace mozku přináší pozitivní změny. Tato stimulace je založena na vztahu překřížení mezi pravou a levou stranou mozku a pravou a levou stranou periferie těla. Východiska terapie spatřuje prof. Dirk Bakker v klasifikaci dětí s poruchou čtení. „Pravohemisférová dyslexie“ (P-typ) je charakteristická pro děti, u nichž obtíže setrvávají na percepčních mechanismech. Tyto děti nemají obtíže na počátku vyučování čtení, zvládají identifikaci písmen i slabikování, ale postupem času se jejich čtenářský vývoj zastavuje a jedinci setrvávají na úrovni počátečního čtení. Obtížně si vybavují obsah čteného. Příčinou je nedostatečný rozvoj nebo léze levé hemisféry. Bakker hovoří o „levohemisférové dyslexii“ (L-typ), pokud při dysfunkčním čtení převažují levohemisférové řečové mechanismy. Děti čtou především na základě porozumění, lingvistických strategií, popř. hodně využívají paměť, hádají slova, domýšlejí si. Jejich čtení je rychlé s vyšší chybovostí

vlivem nedostatečně rozvinutých percepčních funkcí a převažujících sémanticko-syntaktických strategií.

Specifická stimulace hemisfér je cílena na nedostatečně rozvinutou nebo poškozenou hemisféru. Cvičení vedou ke zvýšení levé hemisféry u P-typu dyslexie a pravé hemisféry u L-typu dyslexie. Užívá se stimulace taktilní (čtení písmen a slov na základě hmatu), vizuální (slova jsou promítána do pravé nebo levé strany zorného pole na obrazovce počítače) a auditivní (vnímání slov jedním uchem při vyloučení ucha druhého). Nespecifická stimulace hemisfér je méně direktivní, zaměřena na obě hemisféry, přičemž aktivita jedné z nich je výraznější. Zatímco specifická stimulace je určena spíše pro odborné pracoviště, nespecifická forma byla vypracována pro využití ve škole. S cílem aktivizovat levou hemisféru se provádějí úkoly zaměřené na fonemické uvědomění, sémantickou stránku řeči, syntax, rýmování. S cílem aktivizovat pravou hemisféru se u nás užívají úkoly zaměřené na rozvíjení zrakové a sluchové percepce, na prostorovou orientaci a percepčně-motorické aktivity (Zelinková, 2003).

2.2 Reedukace dysortografie

Specifické dysortografické chyby jsou ovlivněny především nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, vnímáním a reprodukcí rytmu, chápáním obsahu psaného textu, popř. nedostatečným rozvojem grafomotoriky. Chyby, které postihují aplikaci gramatických pravidel, jsou ovlivněny nedostatečným rozvojem řeči, především jazykového citu, nedostatečným osvojením systému mateřského jazyka. Společnými příčinami mohou být poruchy soustředění, oslabení paměti, zvláště pak pracovní paměti, poruchy procesu automatizace a pomalé pracovní tempo. Reedukace dysortografie vychází ze závěrů diagnostického procesu. Vyplynou z nich příčiny obtíží, na které musí být reedukace zaměřena nejdříve (Zelinková, 2003).

Při reedukaci specifických dysortografických chyb je důležité rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek s,c,z,š,č,ž, dodržování hranice slov v písmu atd.

Při nácviku rozlišování kvantity samohlásek je nutné, aby si žáci vše, co píšou, diktovali zřetelně nahlas, nebo alespoň polohlasně a artikulačně zdůrazňovali délku samohlásek. Při psaní je lepší porušovat zásadu plynulého psaní slov a psát znaménka ihned. Dítě totiž není

vždy schopno, ať už z důvodu spěchu nebo nesoustředění, vracet se po napsání slova k doplnění znamének. Při vynechávání, přidávání, přesmykování písmen a slabik je nutné provádět soustavné cvičení sluchové percepce, vyžadovat pečlivou artikulaci nebo alespoň polohlasné diktování žáka, který píše (Zelinková, 2003).

Specifické dysortografické chyby jsou projevem poruchy, měly by být tolerovány a neměly by ovlivňovat výslednou klasifikaci. Na druhé straně pro plnou automatizaci jevu je nutné dlouhodobé intenzivní opakování a procvičování. Reedukace by měla postupovat následujícím způsobem. Primárně se zaměřit na sluchové rozlišování tvarů s využitím multi-senzoriálního postupu (bzučák, tvrdé a měkké kostky, hudební nástroje, pohybový doprovod apod.), poté osvojení jevu ústně (bez psaní), např. ukazování na kartičkách. Další fáze je zaměřena na speciální písemná cvičení, posléze aplikace jevu v běžné praxi – uvědomělé rozlišování jevu v písemných projevech, tj. cvičení, diktáty, ale též zápisky v naukových předmětech apod. a nakonec automatizace jevu, aby se mohlo dítě soustředit při psaní na jiné jevy (Zelinková, 2003).

Gramatické chyby jsou zapříčiněny poruchami paměti, poruchami procesu automatizace, neschopností číst po sobě napsaný text, uvědomovat si chyby a opravovat je. Při reedukaci si žák většinou osvojuje gramatická pravidla znovu. Při osvojování mluvnického učiva klade učitel takové požadavky, které je žák schopen zvládnout. Zápasí-li např. dítě s dysortografií se zachycením všech slov a písmen, nemá význam, aby psalo diktát prověřující zvládnutí vyjmenovaných slov. Při probírání nového učiva se volí takové formy práce, v nichž se žák zaměřuje pouze na nový jev (ústní cvičení, doplňovací cvičení). Je třeba mít stále na mysli, že řada žáků s poruchami učení má obtíže ve sluchové percepci, v grafomotorice, v soustředění, neumí rychle aplikovat gramatická pravidla atd. Nezvládá-li žák např. diktáty, nemusí to vždy znamenat, že si neosvojil uložené mluvnické učivo (Zelinková, 2003).

Chybám se snažíme předcházet. Pravopisné jevy žáci nejdříve zdůvodňují, teprve potom píší. Dokončenou práci si musejí navyknout po sobě kontrolovat. Jestliže žák nestačí tempu třídy, pracuje ve spěchu, zadáváme mu kratší cvičení, která je schopen dokončit. Podporujeme tak jeho sebevědomí, kladně motivujeme k práci a především utváříme návyk pečlivě pracovat, práci dokončit a zkontrolovat. Zároveň se snažíme zjistit, co je příčinou pomalého pracovního tempa. Mohou to být celkově pomalé reakce jako osobnostní charakteristika žáka (v tomto případě není velká naděje na zlepšení), dalšími příčinami mohou být

pomalé vybavování písmen (dítě se při psaní některých písmen zaráží), nevládnutí sluchové analýzy a syntézy (žák si obtížně vybavuje pořadí písmen ve slově), výkyvy v soustředění a další. Učitel je pomalu odhaluje při opakovaném sledování žáka při psaní.

(Zelinková, 2003).

2.3 Reedukace dysgrafie

Dysgrafie je způsobena deficitem především v oblasti hrubé a jemné motoriky, pohybové koordinaci, celkové organizaci organismu, zrakové a pohybové paměti, pozornosti, prostorové orientaci, poruše koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tj. spojení foném – grafém při psaní podle diktátu a spojení mezi tiskacím a psaním písmem. Nejčastěji se ukazuje kombinace následujících deficitů – obtíže s jemnou motorikou, snížená zraková představivost (neschopnost vybavit si tvary písmen) a neschopnost zapamatovat si motorické vzorce tvarů písmen. Reedukace dysgrafie zahrnuje rozvíjení hrubé a jemné motoriky, správné provádění uvolňovacích cviků a předcházení nesprávným návykům v držení psacího náčiní. Psaní písmen následuje až po dostatečné přípravě. Při nácvičení písmen a spojů se zapojuje kinestetická paměť (psaní se zavřenými očima). Respektování tempa při psaní u dítěte je prevencí případných obtíží.

(Zelinková, 2003).

Při psaní je zapojeno mnoho svalů. Nadměrné zatížení svalových skupin způsobuje únavu, která se přenáší na celý organismus, proto je důležité správné držení těla při psaní, poloha dolních končetin, vzdálenost hlavy od papíru a držení psacího náčiní. Před psaním provádíme cvičení paží, uvolnění pletence ramenního. Není-li uvolnění dostatečné, je pohyb křečovitý, svalstvo je ve stálém napětí. Dítě tlačí na psací náčiní, křečovitě je svírá. Písmo není plynulé, ruka brzy bolí, dítě je unavené, ztrácí zájem o práci. U mladších žáků je vhodné i v průběhu psaní zařazovat relaxační cvičení. K rozvíjení jemné motoriky slouží řada cvičení prováděných v rámci jiných předmětů, např. modelování, vytrhávání a skládání z papíru, navlékání korálek, omalovánky (Zelinková, 2003).

Přepisování sešitů je neúčinné. Nezřídka se totiž stává, že přepisovaný úkol je horší než úkol původní. Zvýšenou námahou, vypětím a nervozitou se kvalita písařského výkonu zhoršuje. Na druhé straně nelze tolerovat nedbalost v písemném projevu. V některých případech je velmi obtížné určit, kde končí porucha a začíná nedbalost. Rozlišení a správný

přístup k žákovi předpokládá empatii učitele, jeho diagnostické dovednosti a snahu pomoci dítěti (Zelinková, 2003).

2.4 Reeducace dyskalkulie

Při řešení matematických úloh se uplatňuje faktor verbální, související s řečí mluvenou i psanou, faktor prostorový (psané úkoly, geometrie), usuzování (matematická logika), faktor numerický a další. Proto se setkáváme s různými formami dyskalkulií, které vyžadují různé postupy při reeducaci (Zelinková, 2003).

Při práci s dítětem klade smysluplná reeducace důraz na hlavní témata, jako např. posunout dítě na úroveň třídy (posilováním činností, které se bezprostředně nevztahují k matematice, upevňováním dosavadních znalostí, rozvíjením u dítěte pochopení nového učiva), odstranit u dítěte strach z matematiky a odstranit napětí v rodině dítěte (vyzdvihování zvláštních schopností dítěte pomocí vhodných cvičení, v nichž uplatní své dobře osvojené činnosti, vysvětlit rodičům potíže dítěte ihned poté, co vyšly najevo a navrhnout, jak by měli v tomto ohledu reagovat) (Simon, 2006).

Reeducace dyskalkulie se řídí obecnými principy reeducace. Důležité je respektování vývoje psychických funkcí a především respektování úrovně vývoje dítěte. Bez ohledu na věk i právě probírané učivo ve třídě začínáme rozvíjením právě psychických funkcí. Následují předčíselné představy, utváření a automatizování matematických pojmů. Teprve na tomto základě lze vysvětlovat matematické operace. Úkoly, které dítě s dyskalkulií nezvládá, dělíme na dílčí kroky, důkladně je procvičujeme s využíváním nových situací. Postupně se jednotlivé články vynechávají, dítě provádí celou operaci rychleji, s menším vynaloženým úsilím. Celý úkon se automatizuje. Souběžně s numerickým počítáním se dítě učí pracovat s kalkulačkou. Matematika není pouze počítání. Pro život je třeba osvojit si řadu dalších dovedností, pro které bude dítě s dyskalkulií dobře motivováno, neboť jsou spojeny s běžným životem (odhady vzdáleností, řešení praktických úkolů spojených s měřením, vážením, určování teploty atd.). Výsledky reeducace jsou negativně ovlivňovány dalšími obtížemi: poruchy soustředění, pomalé pracovní tempo, oslabení paměti, poruchy procesu automatizace apod. Uvedené průvodní faktory doprovázejí poruchu a nelze je překonat vůlí, chtěním dítěte, rodičů, učitele. Při reeducaci hledáme tu úroveň, na které dítě aktuálně je a odtud postupujeme k úkolům náročnějším (Zelinková, 2003).

2.5 Reedukace dyspraxie

Stejně jako u dalších dys- poruch i zde platí, že čím dříve začneme s dítětem pracovat, tím je větší naděje na zlepšení. Z toho vyplývá potřeba informovanosti především mezi rodiči, ale též učiteli mateřských škol. Reedukace je vždy dlouhodobý proces a prognóza není vždy jasná. Proto je prvořadým úkolem bez ohledu na věk a metody naučit dítě žít v běžných životních podmínkách. K tomu je třeba zajistit takové prostředí, které umožňuje dítěti maximálně využít existujících dovedností a schopností, otevírá cesty pro přijímání nových dovedností a rozvíjení nových strategií. Zároveň kompenzujeme jeho obtíže a provádíme reedukaci u nedostatečně rozvinutých funkcí (Zelinková, 2003).

V předškolním věku probíhá největší rozvoj motoriky a percepce. Pro dítě s dyspraxií je třeba utvořit strukturovaný program, který směřuje k rozvoji hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky, motoriky artikulačních orgánů, tělového schématu, zrakové a sluchové percepce, sensorické integrace, prostorové orientace, pravolevé orientace a případně i další oblasti. Důležitým předpokladem úspěchu je podnětné prostředí a podněcování. Pozorování dítěte, vnímání jeho obtíží a přiměřená pomoc přispějí k pohybovému vývoji, ale především jsou prevencí odchylek psychického vývoje. Již tříleté dítě si uvědomuje svou odlišnost – pomalu se obléká, dlouho sedí u jídla, neumí správně jíst, ačkoli se snaží. Není třeba za něj vše udělat, ale pomoci, aby se neutvářely pocity méněcennosti, osamění a dítě se nevydělovalo z kolektivu.

V mladším školním věku pokračuje u dítěte s dyspraxií dozrávání organizace pohybů, utváření tělového schématu. Problémy v adaptaci na školní režim a prostředí lze překonávat individuální péčí. Dítě nesmí zažívat výsměch a tresty při pohybové neobratnosti, špatné koordinaci ve třídě či nešikovnosti v tělesné výchově a pracovním vyučování. Dítěti prospěje pomoc učitele nebo kamaráda při plnění úkolů, zadávání kratších úkolů, tolerance pomalého tempa doma i ve škole. Jestliže si dítě nepamatuje více instrukcí, neví, jak má začít úkol, zadáváme instrukce postupně, dítě je opakuje a pomáháme mu s postupem po menších krocích. Dítě se stále vrtí, neposedí, má nekoordinované pohyby, vyučování ruší motorické stereotypy (ťuká tužkou, rukou, kýve nohou), zvláště v případě stresu, vypětí, rozčilení. S tolerantním přístupem učitele se může intenzita těchto projevů snižovat. Mohou se objevit i somatické potíže – bolesti hlavy, břicha, únava, nevolnost, pocity na zvracení. V případě

diagnostikované závažné dyspraxie by měl být vypracován individuální vzdělávací program (Zelinková, 2003).

Přechod na druhý stupeň je náročný pro všechny děti, tím spíše pro děti s dyspraxií. Pomalé tempo a nedostatek sebeorganizace jsou závažnými příčinami školního neúspěchu. Nešikovnost ztěžuje život při plnění běžných denních činností (jídlo ve školní jídelně, příprava pomůcek na vyučování, převlékání na tělesnou výchovu). Učitel v běžné třídě může pomoci tím, že poskytne více času na plnění úkolů či zadaný úkol zkrátí. Při utváření adekvátního sebehodnocení by měl klást takové úkoly, které jsou splnitelné, pochválit za každý úspěch, analyzovat úkoly, které nezvládl a vést k cíli po jednotlivých krocích.

(Zelinková, 2003).

2.6 Reedukace ADHD

Uvádí se, že jedno z dvaceti dětí trpí poruchou ADHD. U chlapců je porucha diagnostikována tři až sedmkrát častěji než u dívek (Kirbyová, 2000).

Východiskem cílené reedukace je rozbor všech dostupných informací vyplývajících z diagnostiky dítěte, sledování rodičů, učitelů i dalších dospělých a dětí, s nimiž jedinec s ADHD přichází do styku. Na základě syntézy poznatků vytyčujeme hlavní postupy při reedukaci. Při počátečním působení nemůže být prvotním cílem úprava chování dítěte, ale kroky směřují nejprve ke změně podmínek, v nichž dítě žije, aby ubylo negativních podnětů, které mohou působit jako spouštěcí mechanismy. Z toho vyplývá, že účastníky reedukačního procesu musejí být dospělí (rodina i škola), vrstevníci a dítě samo. Nelze provádět reedukaci zaměřenou pouze na dítě, neboť jeho chování je výslednicí nejen osobnostních charakteristik a získaných vzorců chování, ale také odpovědí na podněty z prostředí, odpovědí na způsoby chování rodičů a vrstevníků. Jednotlivé postupy tedy nevedou jen ke snížení četnosti problémového chování, ale zaměřují se na způsob života dítěte, snaží se měnit jeho životní styl, podmínky, v nichž dítě žije a které jsou živnou půdou pro vznik konfliktů (Zelinková, 2003).

Pozitivní posilování spolu s mírnými tresty je základním prvkem v intervenci zaměřené na poruchy chování. Musí následovat ihned po splnění úkolu, protože vede k uspokojení dítěte a ukazuje, že provedený postup byl žádoucí. Častá zpětná vazba vede k optimalizaci chování. Pochvala a pozitivní hodnocení působí jako zpevnění žádoucího chování. Je-li

zpětnou vazbou upozornění na chybu, musí následovat doporučení, jak se chyb vyvarovat. V jednání s dítětem s ADHD zachováváme klid, mluvíme klidným hlasem, preferujeme kontakt z očí do očí. Instrukce a pokyny musejí obsahovat pouze několik kroků, dítě instrukci zopakuje, aby bylo zřejmé, že ví, co má dělat. Na kvalitní plnění a dokončování úkolů klademe větší důraz než na chování. Úkoly, které dítě dostává, musejí být jednoduché, splnitelné a krátké. Nediskutujeme o vhodnosti chování. Dospělý musí jednoznačně stanovit mantinely, které je třeba dodržovat. Jednoznačně vytyčená pravidla přispívají k pocitu bezpečí, který je velmi nutný pro další vývoj dítěte. Spolužákům a kamarádům je třeba přiměřenou formou sdělit podstatu obtíží. Nelze dopustit, aby dítě bylo pro své obtíže izolováno od ostatních. Musíme hledat příležitosti, aby se cítilo součástí kolektivu, zapojovalo se do aktivit ve třídě (Zelinková, 2003).

Důležité je i respektovat styl učení. Pro dítě s ADHD je většinou charakteristický globální styl učení. Dítě vnímá především celek, proto bychom mu měli předkládat úkol jako celek, vycházet z toho, co dítě o jevu ví a nechat jej sbírat informace různými cestami, nepředpokládat systematičnost. Učitel by měl dítěti pomáhat hledat souvislosti, zájem žáka upoutat personalizací obsahu a pomoci mu utvářet automatismy. Z hlediska organizačních forem globálnímu stylu učení odpovídá skupinová práce spojená s výměnou názorů a nápadů. Pomůcky, úprava třídy jsou významným prvkem působení na dítě s ADHD. Příliš mnoho pestrosti, pomůcek a podnětů rozptyluje.

Nácvik metakognitivních strategií učí dítě o vlastním stylu učení. Dává odpověď na otázku, jakým způsobem se učím, jak aplikuji své vědomosti, proč se učím. Impulzivní dítě neuvažuje o nejvhodnějších postupech při řešení úkolů, pracuje rychleji, než myslí, nekontroluje svou práci, přeskakuje od jednoho úkolu k druhému. Sebekontrola a sebehodnocení jsou obtížné u běžné populace, tím spíše u jedinců s ADHD. Soustavně vedeme dítě k tomu, aby si uvědomovalo své chování, hodnotilo je, snažilo se nejdříve přemýšlet a potom jednat. Optimismus a pevné nervy dospělých při výchově dítěte s ADHD jsou nezbytné. Sociální kontakty jsou charakteristické vyžadováním pravidel, dodržováním vhodných forem kontaktu se spolužáky a dospělými, účastí ve společenských aktivitách. Tyto požadavky jsou neslučitelné s charakteristikami dětí s ADHD. Jejich základní projevy narušují proces učení ve škole a vedou k sociálně obtížně přijatelnému chování mimo školu. Kromě uvedených doporučení je třeba, aby rodiče zajistili pravidelný denní režim, dostatek spánku, zdravou stravu, pravidelnou přípravu na vyučování v klidném prostředí a účast v zájmové činnosti. Na druhé

straně je třeba vyloučit příliš divoké aktivity a poskytnout správný vzor chování (Zelinková, 2003).

3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Pedagogická diagnostika je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhnována pedagogická opatření (Zelinková, 2001, s.11).

Vědecká disciplína zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí. Formuluje teorii pedagogického diagnostikování a také způsoby interpretace pedagogických diagnóz (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.154).

Pedagogové se shodují na tom, že sledování a hodnocení žákova rozvoje je jednou z nejvýznamnějších trvalých komponent vyučování a výchovy. Klade se navíc důraz na zjišťování obtíží v práci a výchově a na hledání příčin těchto obtíží. Učitel musí objevovat a sledovat silné i slabé stránky osobnosti žáka, a to v jeho vnímání, pamatování, myšlení, pozornosti a vůli. Má zjišťovat příčiny zaostávání, charakter těžkostí, má sledovat, v jakých podmínkách žák pracuje. Rovněž je důležité pozorovat sklony žáka, jeho zájmy, schopnosti a nadání a rozvíjet kladné vlastnosti osobnosti (Mojžíšek, 1986).

Pedagogickou diagnózou lze objektivně zjistit předpoklady pro oprávněný přechod žáka z jednoho ročníku do vyššího v témže typu školy či z jednoho typu školy do jiného, ale také školní zralost při přechodu dítěte z mateřské školy do základní. Pedagogickou diagnózou lze rozpoznat četné vzdělávací a výchovné obtíže, které vyplývají z defektu žáka, z oblasti logopedických zvláštností, z psychopatie, ze sociálních a zdravotních zvláštností. Pedagogickými diagnostickými metodami lze zjistit většinu předpokladů pro profesionální orientaci žáků. Lze žáky tedy již předběžně orientovat na profese, pro něž mají předpoklady (Mojžíšek, 1986).

Do pedagogické diagnostiky patří hodnocení úrovně motoriky (grafomotorika, pohybová koordinace, jemná a hrubá motorika, motorika artikulačních orgánů, mikromotorika očních pohybů, senzomotorika), diagnostika úrovně percepce (vestibulární – rovnovážná percepce, taktilní, kinestetická, zraková, sluchová percepce, vnímání a reprodukce rytmu), diagnostika rozumových schopností, pravolevé orientace a laterality, diagnostika vnějších sociálních vlivů, diagnostika úrovně čtení, písemného projevu a matematických schopností či diagnostika chování dítěte (dětská agresivita, ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou) (Zelinková, 2001).

Pedagogická diagnostika se zaměřuje na posuzování individuálních zvláštností jedince, které ovlivňují efektivnost výchovného působení, a všechny vnitřní a vnější příčiny. Cílem je poznat důkladně celou osobnost dítěte, změny v jeho dlouhodobém vývoji, podmínky a příčiny jeho zdravotního stavu, specifčnosti jeho obtíží, jeho celkového tělesného, duševního a společenského vývoje. V popředí diagnostické činnosti je odhalit způsobilost dítěte rozvíjet se na optimální úrovni. Výsledkem pedagogické diagnostiky je pedagogická diagnóza, která umožňuje postihnout stupeň celkového rozvoje dítěte a nalézat na základě příčinných faktorů správné pedagogické rozhodnutí (Monatová, 2000).

Zvláště aktuální a naléhavá je dle Monatové diagnostika speciálně pedagogická, jež se orientuje na děti, které vyžadují zvláštní péči. Speciálně pedagogická diagnostika tvoří základní předpoklad pro navazující reedukaci, kompenzaci a socializaci dítěte (Monatová, 2000).

3.1 Těžiště zkoumání

Těžištěm speciálně pedagogické diagnostiky je zkoumat:

- specifčnost rodinného prostředí, v němž dítě žije,
- vyšetřit kvalitu jeho motoriky, zvláště lateralitu,
- zjistit, jaký je jeho zrak a sluch,
- zhodnotit jeho rozumové schopnosti
- posoudit jeho řeč,
- kvalitu jeho citových a volních procesů,
- úroveň činností při hře, kresbě i dalších aktivitách,
- sociabilitu – způsobilost uplatnit se v rodině i mimo ni,
- způsob jeho výchovy.

(Monatová, 2000).

3.2 Pedagogické diagnostikování dětí

Obě skupiny dětí, jak ty nadané, talentované, tak i neúspěšné, potřebují zvýšenou péči. U dětí nadaných uvažujeme o tom, jak využít jejich nadprůměrné schopnosti, aby se v prostředí třídy mohly rozvíjet a nestagnovaly. Pro kvalitnější život dětí se specifickými potřebami (dětí se specifickými poruchami učení, děti ze znevýhodněného prostředí, děti handicapované, ale i děti z nějakého důvodu neúspěšné) je třeba na základě hlubší diagnostiky, popř. konzultace s dalšími odborníky, hledat nejvhodnější cesty individuálního působení (Zelinková, 2001).

Velmi závažným úkolem pedagogické diagnostiky je zjištění úrovně, na které lze se žákem úspěšně pracovat. U dětí se speciálními potřebami není rozhodující požadovaná úroveň ve třídě daná učebními osnovami. Chceme-li s dítětem efektivně pracovat, musíme stavět na tom, co je hotové, co existuje. Rychlost, s jakou si žák osvojuje nové poznatky, úroveň a trvalost osvojení jsou též ovlivněny vrozenými dispozicemi. Jsou-li nároky příliš vysoké, nestačí méně nadaní jedinci velké kvantum vědomostí zvládnout. Z každého úseku učiva si osvojí pouze část, která je ale s přibývajícími lety a nároky menší a menší. Posléze je učitelé vnímají jako žáky, kteří nic neumí a nechytí se na žádném úkolu. Na základě zhodnocení možností žáka je třeba individuálně určit takový rozsah učiva, které bude žákovi předkládáno a umožní mu postupovat do vyšších ročníků, aby si osvojil potřebné učivo základní školy (Zelinková, 2001).

3.2.1 Kdo provádí diagnostiku

Diagnostika není předmětem pouze pedagogiky, psychologie nebo lékařských věd. Provádí ji každý, kdo se zamýšlí nad dítětem, každý na úrovni dané svými vědomostmi a specializací. Laickou diagnostiku provádí i rodiče (Zelinková, 2001).

Diagnostika ve vztahu ke školskému systému se provádí v těchto institucích:

- rodina
- škola, třída
- pedagogicko-psychologická poradna, speciálněpedagogické centrum
- zdravotnické instituce
- zájmové organizace (Zelinková, 2001).

3.2.2 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologické poradny patří mezi školská poradenská zařízení. Poskytují pedagogické a psychologické služby při výchově a vzdělávání žáků. Zabývají se připraveností žáků na povinnou školní docházku, poskytují pomoc jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami a metodickou pomoc školám, zajišťují prevenci sociálněpatologických jevů. Slouží jako poradny žákům, kteří nejsou ve škole úspěšní, pomáhají odhalovat příčiny neúspěchu. Jsou také zaměřeny na poradenské služby týkající se osobních perspektiv žáků.

Na tyto poradny se lze obrátit s žádostí o pomoc právě tehdy, mají-li rodiče pochybnosti o správném vývoji dítěte nebo si nevědí rady s určitým výchovným problémem, popř. jim návštěvu této instituce doporučil učitel. Včasné vyšetření a odborná pomoc jsou prevencí proti prohlubování obtíží a školní neúspěšnosti.

Vyšetření v PPP provádí podle typu obtíží psycholog, speciální pedagog, popř. je dítě posláno na další vyšetření k jiným odborníkům. Jedním z prvních kroků je vyloučení jiných příčin, které mohou vést k neúspěchu ve škole, než je porucha čtení a psaní (nízké rozumové schopnosti, častá onemocnění dítěte a absence ve škole, nepodnětné rodinné prostředí apod.). Pracovníci poraden také zjišťují, jaký byl jeho dosavadní zájem o školu, ptají se, jak tráví s kamarády volný čas a sledují další ukazatele, které pomohou pochopit jeho obtíže (Zelinková, 2008).

Osobně jsem navštívila Pedagogicko-psychologickou poradnu v Loukách, abych sama zkusila, čím musí děti při testování projít, ukázky testů uvádím v příloze, stejně jako výsledky diagnostikování chlapce, s kterým jsem do poradny docházela.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Výzkumný problém mé bakalářské práce se týká jak samotných dětí, u kterých byla diagnostikována některá ze specifických poruch učení, tak jejich rodičů. V praktické části jsem se snažila objasnit, jak jednotlivé děti vnímají své SPU a konfrontovala jejich postoje s vnímáním rodičů. Ve výzkumu jsem se opírala o své praktické zkušenosti, ale také o nastudovanou literaturu.

Budu se zabývat postojem rodičů a žáků 2. stupně ZŠ ke specifickým poruchám učení.

4.1 Motivace k volbě tématu

Dané téma jsem si zvolila proto, že již osm let doučuji děti ze základních škol, u kterých byla diagnostikována některá specifická porucha učení, potažmo více poruch. S dětmi jsem v kontaktu dvakrát týdně, navštěvuji s nimi i Pedagogicko-psychologickou poradnu v Loukách.

K volbě tématu mě přiměl především fakt, že dětem s SPU mnohdy není na základních školách věnována dostatečná pozornost. Proto chci zjistit názory samotných dětí trpících těmito poruchami, ale také se seznámit s názory jejich rodičů.

4.2 Druh výzkumu

Výzkum je kvalitativní. Snažila jsem se do hloubky zjišťovat postoje a vnímání dotazovaných.

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek je záměrný. Výzkum probíhal ve 3 rodinách žijících ve Zlínském kraji. Jedná se o rodiny, s kterými jsem pravidelně v kontaktu a u nichž vyrůstá dítě trpící specifickou poruchou učení.

4.4 Metoda výzkumu

Základní metodou bylo interview. Na základě rozhovorů s dětmi a následně rodiči jsem se pokoušela zjistit jejich postoj ke specifickým poruchám učení. Pro lepší obraz výzkumu jsem kromě rozhovoru, který byl po souhlasu s recipienty nahráván, využila dlouhodobé

pozorování a vyprávění osobního příběhu. Pozorování dětí probíhalo soustavně po dobu několika let, proto mi výzkum usnadnil fakt, že přesně vím, jak se žáci učí, jaký mají přístup k povinnostem, jak jsou schopni se soustředit, zapamatovat si věci atd. Výhodou mého zkoumání byl již uskutečněný raport, jelikož navázání vzájemného vztahu a dobré atmosféry proběhlo již v uplynulých letech, kdy jsem v rodině pracovala.

5 ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMU

Výzkum probíhal v březnu 2008 ve třech rodinách, u nichž dlouhodobě pracuji. Nejdříve jsem prováděla rozhovor s dětmi, následně s rodiči, resp. s matkami těchto dětí. Jednalo se o žáky druhého stupně základní školy, ve všech případech o chlapce.

Délka interview byla zhruba 15-20 minut. Následoval přepis zvukové nahrávky každé zkoumané osoby a důkladné pročtení. Snažila jsem se najít signifikantní výroky, tedy věty, které mají přímý vztah ke zkoumanému jevu. Na základě kódování jsem vytvořila kategorie, které uvádím spolu s vybranými výpověďmi v 6. kapitole – přepisu nahrávky metodou kódování dat. Nejdříve popisují názory chlapců, s kterými probíhal výzkum bez problému, jelikož mě dobře znají, poté jsem se snažila utřídit a sepsat názory rodičů. Vzniklý opis výpovědí jsem dala k ověření respondentům, aby potvrdili, zda formulované významy odpovídají jejich verbálnímu vyjádření.

Domnívám se, že závěry výzkumu mohou mít dopad na oblast vzdělávání dětí, učitelů, spolupráci školy a pedagogicko-psychologické poradny, školy a rodičů, rodičů a PPP, rodičů a žáků a celkově na vzájemnou kooperaci těchto subjektů. Moje práce může mít odborný přínos za předpokladu, že zmíněné subjekty budou mít snahu v budoucnu spolupracovat a ve výzkumném projektu zjištěná fakta využít pro lepší začlenění a výuku dětí s SPU.

5.1 Žák 6.třídy - Jakub

Jakub, narozený v roce 1995, navštěvuje Základní školu Zlín, Okružní, nyní chodí do 6.třídy. V roce 2004 u něj byla diagnostikována dyslexie, dysortografie a ADHD. Jakub je komunikativní, bystrý, snaží se dokončit zadaný úkol, má nadprůměrné rozumové předpoklady. Lepších výkonů dosahuje ve verbálním projevu, pokud se má písemně vyjádřit, pak se jeho výkon velmi snižuje. U Jakuba je patrná vysoká úroveň logického abstraktního myšlení.

Čtenářský výkon nedosahuje úrovně jeho nadprůměrných rozumových předpokladů, čtení není plynulé, zaráží se u těžších slov, výkon s časem klesá. V psaném textu se vyskytují specifické chyby, zkomoleniny slov, chybí diakritická znaménka, dochází k záměně tvarově podobných písmen. Vlivem ADHD neudrží pozornost, stále se vrtí, s něčím si hraje, nedává pozor. Než napíše větu, musí být dostatečně motivován, neustále při učení jí, pije, od-

bíhá. Běžný domácí úkol píše často celé odpoledne, dělá cokoliv, aby se povinností vyhnul.

Kuba má ve škole problémy v kontaktech s vrstevníky, objevují se u něj časté výchovné problémy. O svých problémech nechce moc hovořit, snaží se je bagatelizovat. Nerad připouští svůj podíl na konfliktech. Často se projevuje jako osobnostně a sociálně nevyzrálý, s tendencí k úzkostnému prožívání či příklonem k agresi.

Jakub má dva o mnoho let starší sourozence, oba jsou již odstěhovaní, takže vyrůstá jako jedináček. Od dětství byl zvyklý spíše na kontakt se staršími lidmi, proto má problémy v kontaktech s vrstevníky. Otec je pracovně často pryč, matka je tedy na výchovu převážně sama. Kuba jakoby postrádá vliv autority, mnohdy je na matku drzý, případné pokárání řeší buď agresivním chováním, nebo pláčem a litováním se.

5.2 Žák 8.třídy – Jiří

Jiří, narozený v roce 1994, navštěvuje Základní školu Emila Zátopka ve Zlíně, nyní chodí do 8.třídy. V páté třídě absolvoval vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, kde mu byla zjištěna dyslexie a dysortografie. Problémy měl pouze v českém jazyce a později v angličtině. Jedná se o velmi komunikativního, družného, přátelského chlapce, který navštěvuje sportovní třídu se zaměřením na atletiku. Jirka je dobrý v matematice, ale ve všech předmětech je snaživý, zadaný úkol se pokouší vždy splnit, lepších výsledků dosahuje v ústním projevu.

Ve čtení má problém jak s tempem, tak s domýšlením slov. Má obtíže učit se z psaného textu, jelikož nevnímá obsah napsaného. Paměťové předpoklady má velmi dobré, pokud není odkázán na samotný akt čtení, dosahuje nadprůměrných výsledků. Teoreticky zná všechny poučky a gramatická pravidla, při písemném projevu se však soustředí na psaní jako takové a není schopen je správně aplikovat.

Jirka je třídní bavič, v kolektivu je velmi oblíbený. Případné problémy je schopen řešit, nese za své jednání odpovědnost. Má smysl pro spravedlnost a disciplínu, je vytrvalý, pravděpodobně díky aktivnímu sportování.

Jiří má staršího bratra, kterému učení příliš nejde. Rodiče nad přípravou do školy moc nedohlíží, kontrolují pouze dosažené výsledky. Matku vnímá Jirka jako autoritu,

s otcem společně sportují, proto je pro něj spíše kamarád. Jako mladší ze dvou sourozenců je doma více hýčkán a leccos mu projde.

5.3 Žák 9.třídy – Bohdan

Bohdan, narozený v roce 1993, je žák Základní školy ve Vizovicích, nyní chodí do 9.třídy. Od páté třídy pravidelně navštěvuje pedagogicko-psychologickou poradnu, kde mu diagnostikovali dyslexii, dysortografii, dysgrafii a ADD. Problémy má téměř ve všech školních předmětech, do školy proto chodí nerad, nic ho tam nebaví, pokyny a domácí úkoly téměř neregistruje.

Vlivem ADD neudrží pozornost. Vyučovací hodina je pro něj nekonečná, často udělá při výuce něco neobvyklého, např. běhá po třídě, chodí po čtyřech jako pes, vyklání se z okna atd. U zadaného úkolu nevydrží déle než několik minut. Problémy se u něj vyskytují ve čtení, v aplikaci gramatických pravidel, ale především v samotném psaní. Písmo je nečitelné, Bohdan zapomíná tvary jednotlivých písmen, rychle se unaví a odmítá psát dál. Psací písmo bylo téměř nečitelné, proto podle rady specialistů z PPP začal psát tiskacím písmem, čímž se obtíže trochu zmírnily.

Bohdan je na učitele často drzý, nerespektuje autority, z poznámek a napomenutí si nic nedělá. Vše se snaží zlehčovat, neúspěch mu navenek nevadí. Pokud z některého předmětu propadá, je to pro něj komické. V současné době se připravuje na přijímací zkoušky na střední odborné učiliště ve Valašských Kloboukách, obor opravář zemědělských strojů.

Bohdan má mladší sluchově postiženou sestru, která je přes týden ve speciální škole mimo domov, proto je veškerá pozornost věnována právě jemu. Matka se s Bohdanem denně učí a píše s ním úkoly. Doma se chlapec snaží plnit své povinnosti, rodiče jej vychovávají docela přísně.

5.4 Rodiče Jakuba – Irena a Miloš

Paní Irena má dvě dospělé děti z prvního manželství, s Milošem manželé nejsou, ale již 14 let žijí ve společné domácnosti, mají třináctiletého syna Jakuba. Rodina žije na sídlišti ve Zlíně, v panelákovém bytě bydlí pouze tři, dospělé děti paní Ireny jsou již odstěhované.

Paní Irena pracuje ve fotoateliéru, z práce se vrací nejdříve v 5 hodin. Pan Miloš má, jako stavební technik, časově náročnou práci, mnohdy pracuje i několik dní mimo domov.

S Jakubem se po práci učí matka, ale často jí na to nevyjde čas. Paní Irena obstarává také téměř veškerou výchovu sama, otec do chodu domácnosti zasahuje pouze finančně.

5.5 Rodiče Jiřího – Iveta a Jiří

Rodiče Jirky jsou manželé již 18 let, paní Iveta má z předchozího vztahu ještě syna Milana, který je již plnoletý, pracuje v rodinné firmě a stále bydlí doma. Rodina žije v rodinném domě na okraji Zlína.

Pan Jiří začal před několika lety podnikat ve strojírenství, nyní má velmi dobře prosperující firmu, v které ale tráví veškerý čas, na Jirku přes týden moc času nemá. Přes víkend se snaží Jirkovi s učením pomoci. Paní Iveta je v domácnosti, příležitostně si přivydělává jako kosmetička a manikérka. Přestože je doma, s Jirkou se neučí, kontroluje pouze žákovskou knížku a splněné úkoly.

5.6 Rodiče Bohdana – Martina a Bohdan

Martina a Bohdan mají kromě syna Bohdana ještě dceru Blanku, která je sluchově postižená, přes týden studuje ve speciální škole mimo město. Rodina žije v rodinném domě ve Vizovicích.

Pan Bohdan má soukromou firmu na činění kůže, ve které pracuje i manželka Martina. Přestože mají mnoho zakázek, snaží se s Bohdanem denně učit, matka s ním píše úkoly a vzhledem k tomu, že je dysgrafik, pomáhá mu i s psaním zápisů do školy. Rodiče jsou na Bohdana přísní, za výchovné problémy ve škole je potrestán různými zákazy, špatné známky ale tolerují.

6 PŘEPIS NAHRÁVKY METODOU KÓDOVÁNÍ DAT

Na základě kódování jsem vytvořila seznam kódů a následně kategorie, které uvádím spolu s vybranými výpověďmi dotazovaných.

6.1 Děti se specifickými poruchami učení

1.kategorie – Mám poruchu, ale neumím ji pojmenovat

Všichni dotazovaní chlapci vědí, že trpí některou specifickou poruchou učení, uvědomují si, že mají oproti ostatním spolužákům ve škole problémy, ale neumějí poruchu přesně pojmenovat. Znají pouze dyslexii, o pojmu dysortografie nikdo z nich nevěděl, přestože touto poruchou všichni trpí. Význam ADHD ani ADD kluci neznají, pouze o sobě vědí, že se nevydrží dlouho soustředit.

„Poruchy učení má v naší třídě víc dětí, zjišťují se v poradně. Já mám dyslexii a ještě problémy s pravopisem, ale nevím, jak se ta porucha jmenuje.“ (Jiří, 14 let)

„Mamka mi říkala, že jsem hyperaktivní, ale jinak jsem to slyšel poprvé od tebe. Prostě mě nebaví sedět celou hodinu na místě a něco psát, jenže když se zvednu z lavice a chodím po třídě, tak dostanu poznámku.“ (Jakub, 13 let)

2.kategorie – Vím, co mi nejde

Kluci dobře vědí, který předmět jim nejde. V oblíbě mají naopak ty vyučovací předměty, ve kterých dostávají dobré známky. Všichni dotazovaní jsou dyslektici a dysortografici, proto jim dělá problémy především čeština a cizí jazyky. Vlivem ADHD a ADD je baví takové předměty, v nichž nesedí celou hodinu v lavici.

„Skoro ze všech předmětů mám čtyřku, nejhorší je čeština a matematika, ale nejde mi i angličtina, fyzika a chemie.“ (Bohdan, 15 let)

„Baví mě fyzika a přírodopis, protože tam není nuda, pořád něco zkoumáme a děláme pokusy.“ (Jakub, 13 let)

„Nejraději mám tělocvik, protože jsem ve sportovní třídě.“ (Jiří, 14 let)

3.kategorie – Na poznámky jsem zvyklý

Kuba, který trpí poruchou pozornosti s hyperaktivitou a Bohdan prostou poruchou pozornosti dostávají často poznámky a to především z důvodu neplnění domácích úkolů či kázeňských prohřešků. Ve vyučování nevydrží celou hodinu sedět, chodí po třídě, vyrušují, což bere spousta vyučujících jako provokaci a potrestají je poznámkou.

„Poznámku dostávám tak jednou týdně, měl jsem i ředitelskou důtku, protože nevydržím v hodině sedět, mamka říká, že jsem hyperaktivní a učitelé mi za to vždy dají poznámku.“

(Jakub, 13 let)

„Poznámky dostávám často, buď nemám úkol, nebo něco udělám ve vyučování, protože se nudím. Jedna učitelka mi dává poznámky pořád a rodiče jsou pak naštvaní a mívám domácí vězení.“ (Bohdan, 15 let)

4.kategorie – Mírnější známkování či znevýhodnění?

Jakub i Bohdan vnímají SPU jako znevýhodnění, jelikož nejsou schopni podávat stejné výkony jako ostatní děti ve třídě. Přestože mají mít úlevy v psaní, ve skutečnosti tomu tak není. V diktátech mají pouze doplňovat gramatické jevy, ale přesto píšou celý diktát a dostávají tak zbytečně špatné známky. Špatná známka nepramení u těchto dětí z nevědomosti, ale z přílišného soustředění se na samotný akt psaní a neuvědomování si gramatických pravidel, přestože je mají již osvojené. Jirka taky ve škole nezaznamenal poradnou předepsané úlevy, na druhou stranu mu ale vyučující, po připomenutí dyslexie, známku o stupeň zlepšil.

„Neměl bych psát diktát jako všechny děti ve třídě, jen doplňovat, ale přitom píšou s ostatními a vždycky dostanu pětku. Mamka byla několikrát ve škole, ale nic se nezlepšilo. V poradně nám řekli, že mám být zkoušený spíš ústně, ale učitelé chtějí, ať píšou normálně písemky.“ (Jakub, 13 let)

„Špatné známky dostávám jen z češtiny a angličtiny, ale máme dobrou učitelku, takže když jí připomenou, že jsem dyslektik, tak mi vždycky známku o stupeň zlepšil.“ (Jiří, 14 let)

„Žádný učitel mě nehodnotí mírněji než ostatní žáky, i když jsem nesl do školy papír z poradny, kde bylo napsané, že mám při zkoušení jenom doplňovat, nemám psát úkoly“

navíc, protože jsem dysgrafik a zápisy z hodin bych měl dostávat okopírované, ale vůbec to tak ve skutečnosti není.“ (Bohdan, 15 let)

5.kategorie – Kdybych nebyl pomalý, třeba bych měl kamarády

Myslím si, že největší vliv na postavení v kolektivu a navazování přátelských vztahů má povaha jedince, přesto ale ani odpovědi dotazovaných nejsou zanedbatelné. Jirka i Bohdan jsou baviči, ve třídě mají spoustu kamarádů. Vzhledem k tomu, že je Bohdan vůdčí typ, nikdo se mu za prospěch ani kázeňské prohřešky nesměje, což je u Jakuba přesně naopak. Kuba ve třídě žádného kamaráda nemá, v lavici sedí sám, musí čelit výsměchu spolužáků a dokonce se setkává i s naschvály.

„Sedím v lavici sám, s nikým se moc nebavím, děcka se mi spíš smějí, že jsem pomalý a mám nejhorší známky ve třídě. Někdy mi i dělají naschvály, jednou mi třeba schovaly věci do tělocviku, nebo mě kluci zamknuli v šatně.“ (Jakub, 13 let)

„Zrovna teď sedím ve třídě sám, učitelka mě pořád přesazuje, nyní musím za trest sedět v první lavici. Kamarádů mám ale dost, i ve vedlejší třídě.“ (Bohdan, 15 let)

6.kategorie – Úlohy trvají věčnost

Domácí úkol a učení se na další den zabere dětem spoustu času. Jirka tráví dlouhou dobu na tréninku, školní povinnosti plní až večer, se mnou se ale učí dvakrát týdně dvě hodiny, kde se snaží dohnat všechno učivo, které ve škole nepochopil. Nebýt ale dohledu rodičů, pak by Jakub ani Bohdan věci do školy neplnili. Psaní úkolů je pro ně jako za trest, protože jim tato činnost zabere hodně času. Nedokáží se soustředit, jako ostatní děti, místo psaní stále dělají něco jiného, snaží se úlohám vyhnout, mnohdy si je ve škole z nepozornosti ani nepoznamenají.

„Často mám poznámky kvůli nesplnění domácího úkolu, protože si ho třeba ve škole zapomenou poznačit. Musím se ale každý den učit s mamkou, protože ona mě vždycky zkouší z nového učiva, ale když něčemu nerozumím, tak mi to vysvětlíš ty, protože mamka už si to ze školy nepamatuje. Učím se tak půl hodiny, ale když píšu úlohu, tak mi to zabere i hodinu.“

(Bohdan, 15 let)

7.kategorie – Rodiče už známky neřeší

Kluci mnohdy využívají toho, že rodiče se kvůli špatným známkám nezlobí, v podstatě je tolerují a neúspěchy přikládají specifickým poruchám učení. Často je to ze strany dětí ale pouze výmluva a potíže nemusí plynout pouze z poruchy samotné, ale z lajdáctví. Zkoumaným žákům pouze vadí, když mají za poznámku domácí vězení či zákaz oblíbené činnosti.

„Mamka mě chválí za dobré známky, když dostanu trojku, tak je ráda, ale horší známky už moc neřeší, ani na mě nekřičí. Poznámky jí ale vadí, protože je nosím často. Mamku mrzí, když zapomínám pomůcky nebo nenapišu úkoly, ale za pětku mi nenadává, ani nedostanu žádný trest. Když je doma tatka, tak ten se trochu zlobí.“ (Jakub, 13 let)

„Rodiče už si na špatné známky zvykli, nosím je často. Za známky mi nenadávají, jen pokud dostanu pětku za nesplněný úkol nebo přinesu poznámku, tak mívám domácí vězení. Nesmím třeba na ryby a musím se učit.“ (Bohdan, 15 let)

8.kategorie – Kdybych mohl něco změnit

Každý z chlapců by ve škole změnil něco jiného, všichni by si ale přáli omezit vliv poruchy na školní úspěšnost. Jakub by se chtěl lépe učit, aby se mu spolužáci nesmáli a našel si mezi nimi kamaráda, Jirka by si přál mít určité úlevy v matematice, která jej sice velmi baví, ale vlivem dyslexie má potíže se slovními úlohami, přestože počítá výborně a Bohdan by ve škole změnil všechno, jelikož ho učení nebaví. Kdyby nedostával tolik poznámek, neměl by z domu zákaz chodit na ryby, proto by všechny své poruchy učení nejraději „zrušil“.

„Chtěl bych se líp učit, pak by si na mě učitelé třeba „nezasedli“ a ostatní by se mi nesmáli. Kdybych dostával místo diktátů doplňovací cvičení, možná bych měl lepší známky. Taky bych chtěl mít ve třídě víc kamarádů a nasedět sám v lavici.“ (Jakub, 13 let)

„Libilo by se mi, kdyby mi učitelé vycházeli víc vstříc, když jsem dyslektik. Sice v některých předmětech mám výhody a známku mi zlepší, ale stejně mám někdy se čtením problémy a třeba při slovních úlohách v matematice žádné úlevy nemám. Počítat umím dobře, ale když mám slovní úlohu číst, trvá mi to delší dobu než ostatním.“ (Jiří, 14 let)

6.2 Rodiče dětí se specifickými poruchami učení

1.kategorie – SPU není jen dyslexie

Matky, kterých jsem se dotazovala na specifické poruchy učení jejich dětí, dříve tuto terminologii neznaly, slyšely pouze o dyslexii. Potřebné informace o poruchách učení se dozvěděly až po vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, některé pojmy jsem ji vysvětlovala já. Paní Martina si půjčila odbornou literaturu, aby se o dané problematice dozvěděla více.

„Já této oblasti moc nerozumím, pouze vím, že syn je dyslektik. V poradně s ním byl jednou manžel a podruhé absolvoval vyšetření s tebou. Jirka má problémy hlavně se čtením a pravopisem. Ty přesné názvy poruch ale neznám.“ (paní Iveta)

„O specifických poruchách jsem se dočetla z knih, když synovi diagnostikovali dyslexii, dysortografii, dysgrafii a poruchu pozornosti. Dříve jsem netušila, co přesně některé pojmy znamenají, znala jsem jen dyslexii. Vzhledem k tomu, že jsme pravidelně navštěvovali Pedagogicko-psychologickou poradnu v Loukách, začala jsem se specifickými poruchami více zabývat.“ (paní Martina)

2.kategorie – Je nutné zachovat chladnou hlavu

Všechny dotazované jsou s horším prospěchem svých synů více méně smířené, špatné známky nijak zásadně neřeší, nezvyšují kvůli nim hlas, pouze netolerují neplnění domácích úkolů a nošení poznámek za nevhodné chování. Případné prohřešky řeší domácím vězením.

„Nezbývá mi nic jiného, než reagovat klidně, protože Kuba je někdy dost vznětlivý, někdy naopak lítostivý. Špatné známky jsem se naučila tolerovat, jen mi vadí zbytečné poznámky. Snažím se Jakobovi vysvětlit, aby dával aspoň pozor a plnil zadané úkoly, ale za horší známky na něj nekřičím. Manžel se ale mnohdy neudrží a zvýší na syna hlas.“ (paní Irena)

„Špatné známky a poznámky jsou u nás bohužel na denním pořádku. Dříve jsme byli s manželem zoufalí, ale postupem času si člověk zvykne. Jde-li o špatnou známku vlivem poruchy, tak to neřešíme, jen se snažíme se synem víc učit, pokud má ale poznámky za nevhodné chování, tak to netolerujeme. Bohdan má někdy zákaz koníčku, občas domácí vězení.“ (paní Martina)

3.kategorie – Děti potřebují při učení dohled

Matky se shodly také na tom, že děti nejlépe pochopí učivo ode mě, protože je do-
kážu zabavit. Jinak se ale se synem snaží denně učit, píše s nimi úkoly, jen Jirka je oproti
zbylým dvěma více samostatný. Psaní úloh je ale u Jakuba i Bohdana náročné, protože ani
jeden nevydrží delší dobu sedět bez nějaké další činnosti. Matky jsou mnohdy zoufalé, ale i
tak se snaží syny vybičovat k co nejlepšímu výkonu.

*„S Kubíkem se učím já, píšeme spolu úkoly, což je opravdu někdy náročné. On u žádné
činnosti dlouho nevydrží, stále si s něčím hraje, dělá něco jiného než má, jednu větu píše
třeba čtvrt hodiny. Často už na to nemám ani trpělivost. Nejvíce se dokáže soustředit
s tebou, umíš ho zaujmout, i učivo od tebe lépe pochopí. Ještě, že tě máme.“* (paní Irena)

*„Jirka se učí převážně sám. Hodně sportuje, takže věci do školy plní až večer. Manžel ho
někdy vyzkouší nebo mu vysvětlí učivo, Jirka se ale nejraději učí s tebou. Za těch 8 let už
jsi jako naše rodina (pozn. – dříve jsem učila i jejich staršího syna Milana). Kolikrát je mi
i hloupé, že ti volá večer a chce se poradit s úlohou, jako by se nemohl poradit s námi.“*

(paní Iveta)

4.kategorie – Škola nám vstříc nevychází

Na otázku zvýhodnění žáků s SPU měly paní Irena a Martina úplně stejnou odpo-
věd'. Dle nich škola vůbec vstříc žákům s poruchami učení nevychází, obě přístup školy vidí
velmi negativně. Děti píše celé cvičení, místo aby doplňovaly, dysgrafik za „trest“ opisuje
spoustu stran a někteří vyučující vůbec neberou v potaz diagnostikované poruchy, přestože
je to jejich povinnost. Osobní návštěvy školy a snaha o nápravu dle matek nikam nevedla,
dokonce ani pedagogicko-psychologická poradna nezařídila zlepšení, přestože se za to za-
ručila. Pouze paní Iveta nevidí v tomto směru problém, její syn Jirka má v českém a anglic-
kém jazyce určité úlevy.

*„Můžu odpovědět naprosto jednoznačně, škola Kubíkovi vůbec vstříc nevychází. Několikrát
jsem posílala do školy dopis, okopírované výsledky vyšetření z PPP, přestože to tam posíla-
li i z poradny, byla jsem ve škole osobně, ale nic nepomohlo. Kubík dál píše celé diktáty,
přestože má jen doplňovat, přepisuje zápisy z tabule, přitom je má dostávat předepsané,
protože to v hodině nestíhá a dopisuje to pak o přestávce. V důsledku toho potom svačí*

v hodině a hned donese poznámku. Je to jako začarovaný kruh. Mám pocit, že ani písemky nemá hodnocené mírněji. Věc řešila i samotná poradna, že Jakubův případ prošetří a budou školu kontaktovat, žádné změny jsem ale nezaregistrovala. Stížnosti nepomohly, proto jsme jednu dobu uvažovali o změně školy, ale Kubík chtěl nakonec zůstat kvůli volejbalu, jelikož je na něj škola zaměřená a syna to baví.“ (paní Irena)

„Bohdan žádné úlevy ve škole nemá, přestože jsme několikrát apelovali na vyučující. Jako dysgrafik by vůbec neměl psát zápisy v hodinách, protože mu to zabere mnohem víc času než ostatním, ale přesto je píše. Sešity pak vypadají otřesně, ani on sám po sobě zápis nepřečte, takže se musí učit jen z učebnic, což je opět čas navíc. Nestíhá si ani poznačit domácí úkol, tím pádem dostane další den poznámku. Tohle všechno se denně opakuje. Koli-krát mě napadlo, že kdyby neměl poruchu pozornosti, mohlo by být všechno jinak. Syn nevydrží sedět v lavici, začne běhat po třídě, což učitelku pochopitelně naštvě a pak už se na něj dívá jako na provokatéra, přitom on za projevy svého chování mnohdy nemůže. Nejvíce nepochopitelné je pro mě ale to, když dávají dysgrafikovi za trest opisovat nějaké cvičení. Bohdan má problém napsat běžný domácí úkol, natož ještě opisovat něco navíc. Je to pro něj obrovská zátěž a nad takovým cvičením strávíme třeba i dvě hodiny.“ (paní Martina)

5.kategorie – SPU mohou přinést výsměch spolužáků

V otázce týkající se kolektivu se odpovědi matek shodly s odpověďmi dětí. Jirka i Bohdan mají mnoho kamarádů a to jak ve třídě, tak mimo školu, zatímco Jakub mezi spolužáky přátele nemá, děti se mu spíš posmívají a dělají mu naschvály. Kuba si vše moc bere, neumí se vyrovnat s neúspěchem, proto je často plačtivý, někdy se u něj objevují i agresivní reakce.

„Kuba moc kamarádů ve škole nemá. V lavici sedí sám, aby jej měla učitelka na dohled. Spolužáci se mu spíš smějí, protože je v učení pomalejší. Dokonce se stalo, že Kubík přišel ze školy s pláčem, že mu kluci schovali věci. Syn se kamarádi spíš se staršími kluky, možná proto, že má o dost starší sourozence. Mám obavy, že mezi vrstevníky moc přátel nemá. Někdy se jim chce přiblížit, ale ne zrovna vhodným způsobem. Víckrát již donesl ze školy poznámku za špatné chování jen proto, aby se zavděčil spolužákům. Například vylepil nevhodný obrázek na nástěnku, sebral spolužačce časopis atd. Myslím, že se chce ostatním

klukům ve třídě tímto chováním zalíbit. Několikrát jsem byla jeho přestupky řešit ve škole. Loni to vyvrcholilo dokonce důtkou ředitele. “ (paní Irena)

6.kategorie – Komunikace vážne

Komunikace školy, rodiny a pedagogicko-psychologické poradny nebude dle dotazovaných optimální. Matky tak usuzují z toho, že ve škole nezaregistrovaly pozitivní přístup k dětem s SPU. Dle mého názoru, i dle mínění paní Ireny a Martiny je komunikace pracovníků PPP k rodičům velmi dobrá, horší je to ve spolupráci poradny a školy. Na opakované výzvy paní Ireny škola nezareagovala a ke slíbenému prověření pedagogicko-psychologickou poradnou zřejmě nedošlo. Matky uvedly, že největší problém mají s učitelkami starších ročníků, protože ty nejsou dle nich schopny tolerovat žáka s ADHD či ADD. Domnívají se, že vyučující vnímají projevy dětí jako provokaci a drzost, která nemá s poruchami učení a chování nic společného. Postupem času si na děti „zasednou“ a trestají je tím nejméně vhodným způsobem, např. tím, že dají dysgrafikovi opisovat dlouhá cvičení.

„Stane se, že školu navštěvuji individuálně, to ale většinou v případě, když se u syna vyskytnou nějaké kázeňské problémy. Vícekrát jsem byla ve škole také z důvodu netolerování poruch učení. Kubík neumí snášet neúspěchy, kvůli špatným známám je často lítostivý a pláče. Když jsem se snažila s učiteli promluvit, většinou se mi dostalo negativní reakce. Možná to vyzní špatně, ale starší učitelky na něj neberou ohled vůbec, mladší se snaží alespoň o nějaké úlevy. Velká část učitelů Jakuba „nemusí“, protože vyrušuje, ale v mnoha případech jde o projevy poruchy pozornosti a hyperaktivity, za což Kuba vlastně nemůže. Učitelé to však vnímají jako nevychovanost, jak už mi mnohokrát naznačili. Komunikace se školou určitě není ideální. Někdy jsem z toho všeho už zoufalá, snad se to časemlepší. Učitelé neberou v potaz diagnostikované poruchy učení, a přestože má škola ze zákona povinnost dodržovat stanovy týkající se integrace dětí a péče o děti se specifickými poruchami učení, tak se to neděje. Já osobně jsem kontaktovala pedagogicko-psychologickou poradnu, když dlouhodobě nezabral žádný apel vůči škole, ale k žádným změnám nedošlo, přestože PPP slíbila, že do školy vyšle svého pracovníka a celou situaci prověří.“

(paní Irena)

„Moje zkušenosti s komunikací ve škole moc pozitivní nejsou. Nechci to samozřejmě zevšeobecnovat, problémy jsem zaregistrovala jen u některých učitelů, ale celkově bych čekala lepší přístup. V pedagogicko-psychologické poradně jsem se naopak setkala s velmi vstřícným jednáním. Podle mého názoru tam pracují opravdoví odborníci, kteří to s dětmi umí. Ve škole však Bohdan předepsané úlevy nemá, proto nevím, jestli si to mám vysvětlit jako malou angažovanost učitelů či nedostatečnou kontrolu ze strany pracovníků poradny.“
(paní Martina)

6.3 Shrnutí výsledků výzkumu

6.3.1 Výpovědi dětí

Dotazované děti si uvědomují, že mají při učení určité problémy. Vědí o tom, že u nich byla některá porucha diagnostikována, dokáží popsat její projevy, ale nejsou schopni poruchu pojmenovat. Všichni chlapci znají pouze pojem dyslexie, ale ostatní SPU správně nazvat neumějí.

Kluci reálně vnímají dopad jednotlivých specifických poruch učení na konkrétní předměty. Uvědomují si, který předmět jim činí potíže, ve kterém dostávají špatné známky a vlivem těchto skutečností jej nemají v oblibě. Všichni dotazovaní mají rádi ty předměty, v nichž dostávají lepší známky. U Jakuba s poruchou ADHD a Bohdana s ADD stojí v popředí zájmu činnostní předměty, protože u prostého výkladu se nevydrží dlouho soustředit.

Poznámky jsou u těchto dětí velmi časté. Jedná se především o kázeňské přestupky, protože žáci s poruchou pozornosti se v hodinách často nudí, nevydrží sedět na místě, vyrušují, za což jsou poté potrestáni právě poznámkami. Dalším obvyklým jevem je zapominání domácích úkolů či pomůcek na vyučování.

Škola ne vždy dodržuje předepsané úlevy. Jakub i Bohdan se z toho důvodu cítí v nevýhodě, protože vlivem SPU nejsou schopni podávat shodné výkony jako spolužáci. Učitelé na ně kladou stejné nároky jako na ostatní děti a neúspěchy žáků se specifickými poruchami učení přikládají neznalosti učiva. Skutečnost je ale taková, že tyto děti pouze potřebují delší čas na vypracování úkolu a individuální přístup při ověřování znalostí. Pouze Jirka se ve škole setkal s mírnějším hodnocením.

Z rozhovoru vyplynulo, že specifické poruchy učení mohou mít vliv na interpersonální vztahy ve třídě. Jakub čelí častému posměchu a je, v negativním slova smyslu, středem pozornosti. Spolužáci na něj nahlíží jako na pomalého a hloupého. Jirka i Bohdan jsou ve třídě považováni za dominantní osobnosti, proto se s výsměchem nesetkávají.

Plnění školních povinností stojí děti s SPU mnoho času a úsilí. Každý úkol jim zabere delší dobu než ostatním. Výpovědi chlapců potvrzují, že nebýt daného režimu a dohledu rodičů, úlohy by neplnili vůbec. Mnohdy si domácí úkol z nepozornosti ani nepoznačí či se jej snaží před rodiči úmyslně zatajit, jen aby se vyhnuli jeho vypracování. Z vlastní zkušenosti vím, že přemluvit děti k učení, závisí na správném motivování.

Rodiče žáků s SPU jsou na špatné známky zvyklí. Všichni dotazovaní odpověděli, že za horší hodnocení potrestání nebývají a rodiče se za známky nezlobí. Pokud se ale jedná o lajdáctví, výmluvu na specifické poruchy učení či poznámku za nevhodné chování, pak je rodiče určitým způsobem potrestají.

Zkoumaní chlapci si uvědomují negativní dopady SPU, proto by si přáli zmírnit projevy poruchy, aby byli ve škole stejně úspěšní jako ostatní, měli mezi spolužáky kamarády, nemuseli se potýkat s výsměchem a nedostávali tolik poznámek z nepozornosti.

6.3.2 Výpovědi rodičů

Dotazované matky měly o problematice specifických poruch učení pouze zevrubné informace, vysvětlit původně dokázaly pouze pojem dyslexie. Teprve po návštěvě pedagogicko-psychologické poradny, kde byly jejich synům diagnostikovány SPU, se začaly o danou problematiku zajímat více do hloubky.

Horší prospěch je u těchto dětí více či méně očekávaný, proto jej matky příliš neřeší. Dbají na plnění školních povinností, snaží se vysvětlit synům nové učivo, učí se s nimi, ale případný školní neúspěch berou klidně. Problém vidí pouze v nepozornosti a laxním přístupu dětí, který ovšem nelze svalovat na specifické poruchy učení.

Je zcela evidentní, že žáci s SPU potřebují při učení dohled. Děti si nejsou schopny samy efektivně rozložit práci, a pokud jim s úkolem někdo nepomůže, pak jej píšou klidně celé odpoledně, nebo jej na úkor poznámky nenapiší vůbec.

Škola má ze zákona povinnost dodržovat u dětí se specifickými poruchami učení předepsané úlevy, což se ale, dle paní Ireny a Martiny, vůbec neděje. Učitelé jejich synům

vstříc nevyhází, musejí plnit stejné úkoly a ve stejném časovém termínu jako jiné děti ve třídě. Logicky tak dosahují horších výsledků. Situace se nezlepšila ani po několika návštěvách školy.

Paní Irenu trápí také vztahy ve třídě. Jakub nemá mezi spolužáky žádného kamaráda, v lavici sedí sám a posmívání, se kterým se ve škole potýká, nese psychicky velmi špatně. Doma je poté plačtivý, lítostivý, často má však i návaly zlosti. Spolužákům se snaží zavděčit nejméně vhodným způsobem – dalšími přestupky, které končí poznámkou či dokonce důtkou.

Matky se shodly také v odpovědi na otázku týkající se komunikace školy, rodiny a pedagogicko-psychologické poradny a jejich vzájemné kooperace. Dotazované ženy v rozhovoru uvedly, že mají při komunikaci s některými učiteli negativní zkušenost. Problém vidí především ve zlehčování specifických poruch učení a jejich netolerování. Všechny tři maminky byly spokojené s přístupem pracovníků PPP, ale co se týká spolupráce školy a poradny, tam zaregistrovaly významné nedostatky.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem nastínila nejen terminologii specifických poruch učení, popsala jejich příčiny, projevy, možnosti nápravy, ale také jsem u konkrétních jedinců, kteří trpí některou z těchto poruch, zjišťovala názor na ovlivnění jejich výkonu ve škole.

Vzhledem k faktu, že se jednalo o kvalitativní výzkum a výzkumný vzorek čítal pouze šest osob, nemůžu závěry zkoumání zevšeobecnit. Přesto se ale domnívám, že situace ve školství, co se týká specifických poruch učení, není právě ideální. Dětem s SPU se nevěnuje dostatečná pozornost, mnohdy chybí tolerantní přístup a nejsou dodržovány předepsané úlevy, což těmto žákům způsobuje stres, narůstá u nich nechuť chodit do školy, strach z výsměchu a může se objevit pocit méněcennosti.

Mnohé názory dětí i rodičů, kterých jsem se ptala, naznačují, že spolupráce školních subjektů často vázne. Včasnost a správnost diagnózy ještě neznamená, že budou žákovi s SPU poskytnuty podmínky pro jeho optimální rozvoj, protože dle výpovědí respondentů někteří učitelé dané směrnice nedodržují. Řešení zmíněného problému určitě nevyřeší jedna bakalářská práce, pokud by ale spolupráce pedagogicko-psychologické poradny, školy a rodiny byla efektivnější, předcházelo by se školním neúspěchům i emocionálnímu trápení u spousty dětí s SPU.

Díky tomu, že se touto problematikou zabývám již několik let, dokáži u dětí ocenit jakýkoliv úspěch a vážím si všech pedagogů, kteří svou činností pomáhají dětem se specifickými poruchami učení dosahovat byť jen minimálních zlepšení. Základem řešení je podle mého názoru vědomí důležitosti individuálního přístupu.

Jsem ráda, že jsem měla možnost zabývat se tímto tématem více do hloubky a snad se mi podařilo dostatečně zmapovat specifické poruchy učení jak teoreticky, tak prakticky. Myslím si, že některé postřehy jsou pro mě nové, budou mi přínosem v mé budoucí profesi a jsem přesvědčená o tom, že napsání bakalářské práce mě obohatilo o další zkušenosti v této oblasti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H.** *Specifické poruchy učení na 2. stupni ZŠ.* Praha: nakl. D+H, 2003. ISBN 80-239-4464-9
- KAPROVÁ, Z.** *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení.* Praha: Tech-Market, 2000. ISBN 80-86114-32-5
- KIRBYOVÁ, A.** *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9
- KUCHARSKÁ, A.** (ed) *Specifické poruchy učení a chování (Sborník 1997-98).* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-244-0
- KUCHARSKÁ, A., CHALUPOVÁ, E.** (ed) *Specifické poruchy učení a chování (Sborník 2005).* Praha: IPPP ČR, 2006. ISBN 80-8656-13-5
- LESNÝ, I., ŠPITZ, J.** *Neuropsychologie a psychiatrie pro speciální pedagogy.* Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-22922-0
- MATĚJČEK, Z.** *Dyslexie – Specifické poruchy učení.* Jinočany: H a H, 1993. ISBN 80-85467-56-9
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M.** (ed) *Sociální aspekty dyslexie.* Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2
- MICHALOVÁ, Z.** *Specifické poruchy učení na druhém stupni a na školách středních.* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8
- MOJŽÍŠEK, L.** *Základy pedagogické diagnostiky.* Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 14-557-86
- MONATOVÁ, L.** *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9
- MUNDEN, A., ARCELUS, J.** *Poruchy pozornosti a hyperaktivita.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-625-X
- PIPEKOVÁ, J. a kol** *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6

- POKORNÁ, V.** *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9
- POKORNÁ, V.** *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-326-9
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.** *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- SELIKOWITZ, M.** *Dyslexie a jiné poruchy učení.* Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7
- SERFONTEIN, G.** *Potíže dětí s učením a chováním.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-315-3
- SIMON, H.** *Dyskalkulie.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-104-2
- SINDELAROVÁ, B.** *Předcházíme poruchám učení.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4
- TRAIN, A.** *Specifické poruchy chování a pozornosti.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2
- ZELINKOVÁ, O.** *Poruchy učení.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7
- ZELINKOVÁ, O.** *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X
- ZELINKOVÁ, O.** *Dyslexie v předškolním věku.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5

POUŽITÉ ZDROJE

- MŠMT:** *Vzdělávání, Speciální školství, Pro odborníky,* [online], 2004 - [citace 4.března 2008], dostupné na internetu: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimivzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skol-skych-zarizeni> >

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SPU	Specifické poruchy učení
LMD	Lehká mozková dysfunkce
ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)
ADD	Prostá porucha pozornosti (Attention Deficit Disorder)
ZŠ	Základní škola
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
např.	například
aj.	a jiné
popř.	popřípadě
atd.	a tak dále
tzv.	takzvaný
atp.	a tak podobně
apod.	a podobně
tj.	to jest
resp.	respektive

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Žáky předpokládané chování učitele vůči špatnému žáku

Tabulka 2: Žáky předpokládané chování spolužáků k neúspěšnému žáku

Tabulka 3: Žáky předpokládané chování neúspěšného spolužáka na vlastní špatný výkon

Tabulka 4: Žáky předpokládané chování rodičů na neúspěšný výkon jejich dítěte

Tabulka 5: Klasifikace žáků s SPU

Tabulka 6: Přehled míry znalostí rodičů o dyslexii

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Příběhy dětí s SPU – Příběh dyslektický

Příloha II: Příběhy dětí s SPU – Příběh dysgrafický

Příloha III: Výzkum E. Höhnové

Příloha IV: Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení

Příloha V: Rovnost vzdělávacích šancí u žáků s SPU

Příloha VI: Přehled míry znalostí rodičů o dyslexii

Příloha VII: Koordinace oka a ruky

Příloha VIII: Rozdíly v párových obrázcích

Příloha IX: Paměť na tvary

Příloha X: Paměť na obrázky

Příloha XI: Rozdíly v párových obrázcích

Příloha XII: Rozlišování pozadí a figury

Příloha XIII: Rozlišování pozadí a figury

Příloha XIV: Sekvence čísel

Příloha XV: Návčik vyjmenovaných slov

Příloha XVI: Postřehování počtu

Příloha XVII: Záznam z vyšetření z PPP ve Zlíně

Příloha XVIII: Záznam z vyšetření z PPP ve Zlíně

Příloha IXX: Rozhodnutí o individuálním plánu

Příloha XX: Testování pravopisu v PPP ve Zlíně

Příloha XXI: Testování vztahů v PPP ve Zlíně

Příloha XXII: Dotazník profesionálních zájmů z PPP

Příloha XXIII: Dotazník profesionálních zájmů z PPP

PŘÍLOHA I: PŘÍBĚHY DĚTÍ S SPU

Příběh dyslektický

„Chodiš ráda do školy?“

„No“.

„A co tam nemáš ráda?“

„Češtinu.“

„A co všechno v češtině?“

„Čteme tam. Paní učitelka má hodinky a čteme. Každý čte chvíli a pak se spočítá, co kdo přečetl. Já přečtu nejmiň.“

„Jak to víš, žes přečetla nejmiň?“

„Je to potom na nástěnce, ten seznam. Jsou tam jména a u každého, kolik kdo přečetl. A já jsem vždy poslední.“

„Vždycky jsi poslední?“

„Vždycky. A děti říkají – Zuzana je poslední. Kluci se mi smějí. Veronika řekla – Ty nemluv, stejně tomu nerozumíš. Ty ani neumíš číst, jsi hloupá.“

„A jsi hloupá?“

„Jsem. Pořád čtu a pořád mi to nejde.“

(Naděžda Verecká, Specifické poruchy učení a chování, sborník 1997-98, s.169)

PŘÍLOHA II: PŘÍBĚHY DĚTÍ S SPU

Příběh dysgrafický

„Kluk moc brečel, paní doktorko, a já nevěděla, co mu mám říct. Víte, jak my máme potíže s tím psaním, ono to vypadá pořád stejně hrůzně a čím déle ten úkol píše, tím je to horší.“

„Jistě. Jak je ta ruka unavená.“

„Ale předevcírem, to se nám povedl ten úkol, představte si, jen s jedním škrtačcem, a skoro se udržel na řádcích a ty písmena byly skoro stejně velké, to u něj ještě nebylo. Musela jsem ho pochválit.“

„No zaplaťpánbůh, vidíte, že ta vaše práce přece jen k něčemu vede.“

„Já to klukovi také řekla – víte, on už skoro nevěřil, že se to někdy zlepší. A pak nemohl večer usnout, jak se těšil do školy, a pořád mi v posteli vykládal, co na to asi paní učitelka, že se zlepšil. Ráno se vzbudil a představte si, třikrát kontroloval, jestli ten úkol fakt v tašce má. Víte, on je hroznej bordelář, a že si má připravit tašku, to mu musím říkat pořád dokola a dokola.“

„A paní učitelka?“

„Včera ten úkol přinesl vytržený ze sešitu, škrtnutý červeně a že to má přepsat.“

(Naděžda Verecká, Specifické poruchy učení a chování, sborník 1997-98, s.170)

PŘÍLOHA III: VÝZKUM E.HÖHNOVÉ (1967)

Autorka výzkumu předložila žákům páté až osmé třídy, celkem tisíci chlapců a děvčat, dva obrázky. Na jednom byl znázorněn hoch, na druhém dívka, oba ve skleslém postoji. Höhnová jim dala instrukci: „Na obrázcích vidíte špatného žáka a špatnou žákyni. Vymyslete příběh o tom, co se děje na obrázku, co tomu předcházelo a co teď bude následovat.“ Vyprávění dětí analyzovala a sestavila tabulky, ve kterých kvalitativně i kvantitativně hodnotila reakce učitelů, reakce tzv. špatných žáků na jejich nezdary, reakci spolužáků a konečně reakce rodičů (Pokorná, 2001, s.123).

Reakce učitele vůči neúspěšnému žáku	Kolikrát děti uvedly
Pokárání, výčitka	205
Poznámka rodičům	195
Trest ve škole	150
Napomenutí	61
Vyhrožování přeřazením do jiné školy	58
Izolace	51
Utěšování, povzbuzování	38
Rozhovor mezi čtyřma očima	37
Tělesný trest	29

Tab.1 Žáky předpokládané chování učitele vůči špatnému žáku

Reakce spolužáků na neúspěšného spolužáka	Kolikrát děti uvedly
Odmítnutí	145
Podpora	26

Tab.2 Žáky předpokládané chování spolužáků k neúspěšnému žáku

Reakce neúspěšného dítěte na špatný výkon	Kolikrát děti uvedly
Je smutný, pláče	424
Uzavře se	361
Má strach	293
Vyhýbá se učení	170
Opisuje	122
Je lhostejný	107
Vzdoruje	105
Izoluje se	100
Je zklamaný	92

Tab.3 Žáky předpokládané chování neúspěšného spolužáka na vlastní špatný výkon

Reakce rodičů na špatný výkon dítěte	Kolikrát děti uvedly	
	Oba rodiče	Matka
Bití	132	13
Výčitky	113	25
Jsou smutní	87	37
Napomenutí	84	36
Útěcha, pomoc	78	42
Zákazy	69	12

Tab.4 Žáky předpokládané chování rodičů na neúspěšný výkon jejich dítěte

PŘÍLOHA IV: SMĚRNICE MŠMT K INTEGRACI DĚTÍ A ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI DO ŠKOL A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ

č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen "ministerstvo") k zabezpečení úkolů vyplývajících z ustanovení § 4 odst. 1 a § 8 odst. 2 zákona č. 132/2000 Sb., a k zajištění procesu integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do mateřských škol, základních škol, středních škol, vyšších odborných škol a speciálních škol (dále jen "škol"), vydává podle § 92 zákona č. 129/2000 Sb., a § 11 zákona č. 147/2000 Sb., tuto směrnici:

Čl. 1

Vymezení pojmů

(1) Dítětem nebo žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se pro účely této směrnice rozumí dítě nebo žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s lékařskou diagnózou autismus, se specifickými poruchami učení nebo chování, dítě nebo žák zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci (dále jen "žák"), u kterého byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a jejich rozsah a závažnost opravňuje žáka k zařazení do režimu speciálního vzdělávání a čerpání navýšených finančních prostředků.

(2) Speciální vzdělávací potřeby žáků uvedených v odstavci 1 jsou zajišťovány formou individuální integrace nebo formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání individuálně integrovaného žáka se uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu. Doporučené náležitosti individuálního vzdělávacího programu jsou uvedeny v příloze č. 1 této směrnice. Doporučená rámcová struktura individuálního vzdělávacího programu je uvedena v příloze č. 2 této směrnice. Strukturu a náležitosti individuálního vzdělávacího programu je možné rozšířit podle individuální potřeby žáka.

(3) Individuální integrací žáka se rozumí:

a) jeho vzdělávání ve třídě mateřské školy, základní školy, střední školy nebo vyšší odborné školy, která není samostatně určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami při současném zajištění odpovídajících vzdělávacích podmínek a nezbytné speciálně pedagogické nebo psychologické péče

b) jeho vzdělávání ve třídě speciální školy samostatně určené pro žáky s jiným druhem nebo stupněm postižení

(4) Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve speciální třídě nebo specializované třídě zřizované podle zvláštních předpisů. V některých vyučovacích předmětech se žáci mohou vzdělávat společně s ostatními žáky školy a v rámci svých možností jsou zapojeni do všech aktivit mimo vyučování.

Čl. 2

Ekonomické zabezpečení

(1) Příslušný orgán kraje nebo okresní úřad (dále jen "územní orgán") poskytne škole finanční prostředky na příplatek na nezbytné zvýšení nákladů spojených s výukou žáka a zabezpečení jeho vzdělávacích potřeb (dále jen "příplatek") v případě, že speciálně pedagogické a psychologické vyšetření žáka podle čl. 1 odst.1 provede pedagogicko- psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum nebo středisko výchovné péče (dále jen "poradenské zařízení") zařazené do sítě škol, předškolních zařízení a školských zařízení ministerstva s působností v kraji podle sídla školy. Doporučené náležitosti speciálně pedagogického a psychologického vyšetření žáka jsou uvedeny v příloze č. 3 této směrnice.

(2) Územní orgán poskytne příplatek na základě podkladů předložených školou do 30. listopadu kalendářního roku. Jednotlivé případy, kdy je žák integrován v průběhu školního roku, řeší územní orgán operativně a bez zbytečného odkladu.

(3) Územní orgán posoudí oprávněnost ekonomických požadavků školy zpracovaných na základě návrhu poradenského zařízení a vyjádřených v individuálním vzdělávacím programu žáka. Výše příplatku je stanovena individuálně podle konkrétních vzdělávacích potřeb žáka, rozsahu poskytované péče a s ohledem na odbornou a ekonomickou náročnost výuky v jednotlivých ročnících školy.

(4) Příplatek je určen na mzdové prostředky pedagogů a dalších pracovníků podílejících se na práci se žákem, na nákup potřebných speciálních učebnic, speciálních učebních a kompenzačních pomůcek, případně na jejich zapůjčení na základě písemné smlouvy.

Čl. 3

Závěrečná ustanovení

Tato směrnice nabývá účinnosti dnem vyhlášení ve Věstníku vlády pro orgány krajů, okresní úřady a orgány obcí.

Ministr školství, mládeže a tělovýchovy

Mgr. Eduard Zeman v.r.

Příloha č.1

ke směrnici MŠMT

č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002

Doporučený postup zpracování individuálního vzdělávacího programu

1. Individuální vzdělávací program (dále jen "IVP") je podkladem pro uplatňování požadavku ředitele školy na navýšení finančních prostředků a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
2. IVP vypracovává třídní učitel nebo učitel vyučovacího předmětu, pro který IVP s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáka upravuje organizaci nebo obsah vzdělávání žáka, ve spolupráci s poradenským zařízením, tj. speciálně pedagogickým centrem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou nebo střediskem výchovné péče, případně ve spolupráci s výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem, školním psychologem a zákonným zástupcem žáka a se spoluúčastí žáka v případě jeho zletilosti. Kopie zpracovaného IVP je zaslána příslušnému poradenskému zařízení.
3. IVP je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu žáka do školy a je doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.
4. IVP podepisuje ředitel, třídní učitel, popřípadě další pedagogičtí pracovníci školy podle odst. 2 tohoto doporučení, pracovník příslušného poradenského zařízení a zákonný zástupce žáka, v případě zletilosti sám žák jako východisko společného postupu k vhodnému zabezpečení procesu integrace žáka.

5. IVP vychází z učebních dokumentů školy, závěrů speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a doporučení odborného lékaře žáka, zohledňuje názor zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. IVP žáka se sníženou úrovní rozumových schopností vychází z učebních dokumentů příslušné školy určené pro tyto žáky. IVP obsahuje všechny skutečnosti důležité pro úspěšnou integraci žáka, zejména:

a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi,

b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek, absolutoria,

c) potřebu dalšího pedagogického pracovníka k výuce speciálních dovedností (např. čtení Braillova bodového písma, psaní na Pichtově psacím stroji, práce se speciálními informačními technologiemi, výuka prostorové orientace a samostatného pohybu zrakově postižených, výuka prostřednictvím znakového jazyka, individuální logopedická péče, náprava specifických poruch učení nebo chování) nebo dalšího pracovníka podílejícího se na práci se žákem. U žáka se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah.

V případě potřeby zajištění nezbytné pomocné činnosti se uvede návrh na zapojení občana ve výkonu civilní služby apod.

6. Seznam kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek, speciálních učebnic a učebních textů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek.

7. Jmenovité určení pracovníka poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

8. Předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků včetně zdůvodnění.

9. Změny obsahu IVP projednává škola se zákonným zástupcem žáka, v případě jeho zletilosti s žákem.

Příloha č.2

ke směrnici MŠMT

č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002

Doporučená rámcová struktura individuálního vzdělávacího programu

Jméno žáka: Datum narození:

Škola:

Třída:

Vyšetření dne:

(závěr vyšetření je přílohou IVP)

Kontrolní vyšetření dne: (závěr vyšetření je přílohou IVP)

Učební dokumenty: (určení je třeba zejména v případě žáka s mentálním postižením)

Vyučovací předmět:

(konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové rozvržení učiva, forma zadávání úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, pedagogické postupy, organizace závěrečných zkoušek apod.)

Speciálně pedagogická a psychologická péče:

(konkrétní určení a rozsah péče podle druhu postižení žáka a jeho vzdělávacích potřeb, organizace a způsob jejího zabezpečení, poskytovatel)

Nezbytné kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty apod. včetně zdůvodnění:

Návrh případného snížení počtu žáků ve třídě včetně zdůvodnění:

Účast dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka znakového jazyka, dalšího pracovníka včetně zdůvodnění:

Předpoklad navýšení finančních prostředků:

Další důležité informace:

Spolupráce se zákonnými zástupci:

(domácí příprava, doporučené aktivity žáka ve volném čase, požadavek na lékařské vyšetření apod.)

Podíl žáka na řešení problému:

Jmenovité určení pracovníka poradenského zařízení spolupracujícího se školou:

Na vypracování IVP se podíleli: (vypsat příslušné spolupracující účastníky):

Datum:

Podpisy ředitele školy, třídního učitele, vyučujícího, zákonného zástupce, odpovědného pracovníka poradenského zařízení , případně též žáka:

Příloha č.3

ke směrnici MŠMT

č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002

Doporučené náležitosti speciálně pedagogického a psychologického vyšetření

1. Výsledek speciálně pedagogického a psychologického vyšetření žáka spolu s případným doporučením odborného lékaře je podkladem pro správné rozhodnutí, východiskem pro zpracování IVP, zajištění odpovídajících podmínek pro vzdělávání žáka včetně zajištění potřebné speciálně pedagogické a psychologické péče žákovi v průběhu jeho vzdělávání.

2. Pedagogicko-psychologická poradna provádí psychologické a speciálně pedagogické vyšetření a zajišťuje psychologickou a speciálně pedagogickou péči zpravidla žákům se specifickými poruchami učení nebo chování, speciálně pedagogické centrum provádí odborné vyšetření a zajišťuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči žákům podle svého zaměření na konkrétní druh postižení, středisko výchovné péče provádí speciálně pedagogické a psychologické vyšetření a zajišťuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči žákům

se specifickými i nespecifickými poruchami chování a žákům ohroženým negativními společenskými jevy.

3. Poradenské zařízení zpracovává na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření žáka odborný posudek. Pokud to charakter postižení vyžaduje, doporučí zákonným zástupcům žáka požádat příslušného lékaře o výpis ze zdravotní dokumentace s uvedením důležitých informací a doporučení pro potřeby vzdělávání žáka.

4. Obsahem odborného posudku pro potřeby vzdělávání žáka a pro potřeby správního rozhodnutí je zejména:

- a) informace o druhu a stupni zdravotního postižení žáka a závěr, zda závažnost postižení, jeho charakter a rozsah opravňuje žáka k zařazení do speciální školy nebo speciální mateřské školy a k čerpání zvýšených finančních prostředků
- b) výklad závěrů vyšetření pro potřeby vzdělávání, jednoznačný konkrétní popis vzdělávacích potřeb žáka včetně doporučených pedagogických postupů
- c) návrh organizační formy vzdělávání žáka, tj. návrh na individuální integraci, návrh na zařazení do speciální nebo specializované třídy, návrh na zařazení do speciální školy, návrh na zařazení žáka do speciální školy pro žáky s jiným druhem postižení, případně návrh na diagnostický pobyt včetně zdůvodnění
- d) návrh obsahu, rozsahu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi
- e) návrh potřeby dalšího pedagogického pracovníka k výuce speciálních dovedností nebo pracovníka k zajištění nezbytné pomoci žákovi v průběhu vzdělávání včetně specifikace jeho činnosti a zdůvodnění potřeby
- f) návrh potřebných kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic nebo učebních pomůcek apod. pro výuku žáka nebo pro konání zkoušek
- g) stanovení doby platnosti posudku pro účely vzdělávání žáka a správního rozhodnutí; doba platnosti vychází z prognózy vývoje zdravotního stavu žáka s ohledem na konkrétní případ a typ postižení. Je-li zdravotní postižení trvalého charakteru, může být v posudku stanovena doba jeho platnosti pro celou dobu školní docházky žáka

h) návrh na případné snížení počtu žáků ve třídě včetně zdůvodnění

i) pro potřeby vzdělávání žáka ve středních školách nebo vyšších odborných školách obsahuje posudek konkrétní doporučení pro úpravu způsobu konání přijímacích zkoušek, pro průběh vzdělávání žáka, případně i doporučení způsobu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek, absolutoria

5. Pokud speciálně pedagogické a psychologické vyšetření žáka zpracovalo pracoviště klinické psychologie, klinické logopedie, odborný lékař, jiné odborné pracoviště zaměřené na danou problematiku, posoudí poradenské zařízení jeho náležitosti pro účely vzdělávání žáka a správného rozhodnutí. Jestliže vyšetření neobsahuje všechny náležitosti uvedené v bodech a) až i) odstavce 4 tohoto doporučení, vyžádá si poradenské zařízení doplnění vyšetření. Pokud potřebná dokumentace není jinak k dispozici, provede vlastní vyšetření.

6. Poradenské zařízení spolupracuje se školou při sestavování IVP a zajišťuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči integrovaným žákům, u kterých provedlo speciálně pedagogické a psychologické vyšetření a vypracovalo posudek, pokud tuto péči nezajišťuje škola.

PŘÍLOHA V: ROVNOST VZDĚLÁVACÍCH ŠANCÍ U ŽÁKŮ S SPU

Doc.PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D. se ve svém výzkumu zabývala klasifikací žáků s SPU a jejich prospěchem vzhledem k věku.

Výzkum probíhal u žáků středního školního věku (3.-6.ročník ZŠ). Z výsledků je patrný trend zhoršování prospěchu v českém jazyce i matematice s věkem dětí. Zvláště markantní je zhoršení prospěchu při přechodu na 2.stupeň ZŠ, které je výraznější v českém jazyce. Nepřekvapují lepší výsledky dívek, ale překvapivé jsou malé rozdíly v klasifikaci českého jazyka a matematiky. Před 30 lety byl pro žáky s poruchou učení signifikantní dvou-
stupňový rozdíl v klasifikaci v českém jazyce a matematice.

Další sledovanou položkou představovaly údaje o typu specifické poruchy, která byla u žáků referována. Jednoznačně nejčastější poruchou byla dyslexie. Zjištěné údaje dokládají známý fakt, že jednotlivé poruchy se často kombinují. Za nejčastější kombinaci bývá považován dyslekticko-dysortografický syndrom, což doložil i tento výzkum.

věk	Průměrný prospěch v Čj			Průměrný prospěch v M		
	všichni	chlapci	dívky	všichni	chlapci	dívky
8	2,14	2,16	2,1	1,73	1,75	1,7
9	2,63	2,68	2,52	2,23	2,28	2,12
10	2,63	2,74	2,37	2,24	2,29	2,14
11	2,63	2,79	2,37	2,30	2,31	2,13
12	3,11	3,23	2,72	2,72	2,78	2,56

Tab.5 Klasifikace žáků s SPU

(Kucharská, Chalupová, (ed), Sborník 2005, s.23)

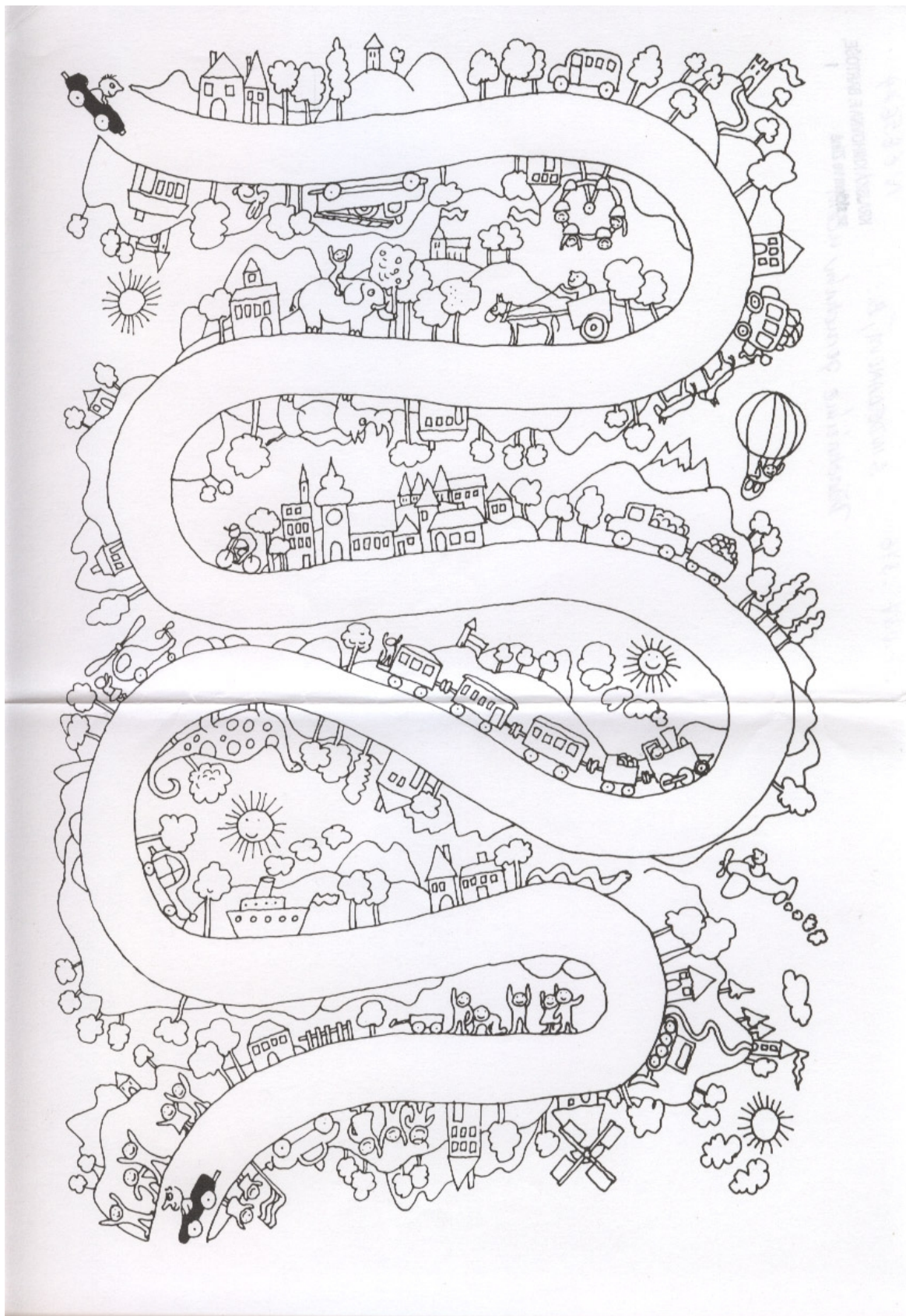
PŘÍLOHA VI: PŘEHLED MÍRY ZNALOSTÍ RODIČŮ O DYSLEXII

	Rodiče dětí bez dyslexie			Rodiče dyslektických dětí		
	ANO	NE	NEVÍM	ANO	NE	NEVÍM
Informovanost o dyslexii	Hodnoty v %			Hodnoty v %		
Termín dyslexie je mi znám	99,2	0,8	0	98,7	1,3	0
Dokázal/a bych vysvětlit, co je dyslexie	81,6	0,8	17,6	86,5	1,4	12,1
Dyslexie je porucha učení	77,4	17,6	5,0	76,8	16,4	6,8
Znám někoho s dyslexií	70,7	29,3	0	83,6	16,4	0
Dyslektici mívají problémy i s psaným projevem	71,0	15,1	13,9	78,4	13,5	8,1
Dyslektické děti mohou mít vysokou inteligenci	92,0	0,4	7,6	94,3	1,7	4,0
Dyslexii trpí častěji chlapci než dívky	29,5	10,2	60,3	31,1	13,5	55,4
Znalost příčin dyslexie	Hodnoty v %			Hodnoty v %		
Příčinou je poškození CNS	64,7	14,0	21,3	72,3	6,9	20,8
Dyslexie může být dědičná	38,7	20,9	40,4	38,7	32,0	29,3
Může být způsobena výchovným zanedbáním	6,6	79,0	14,4	6,7	72,0	21,3
Dyslexie může být způsobena špatnou výukou	5,6	79,9	14,5	9,3	72,0	18,7

Tab.6 Přehled míry znalostí rodičů o dyslexii

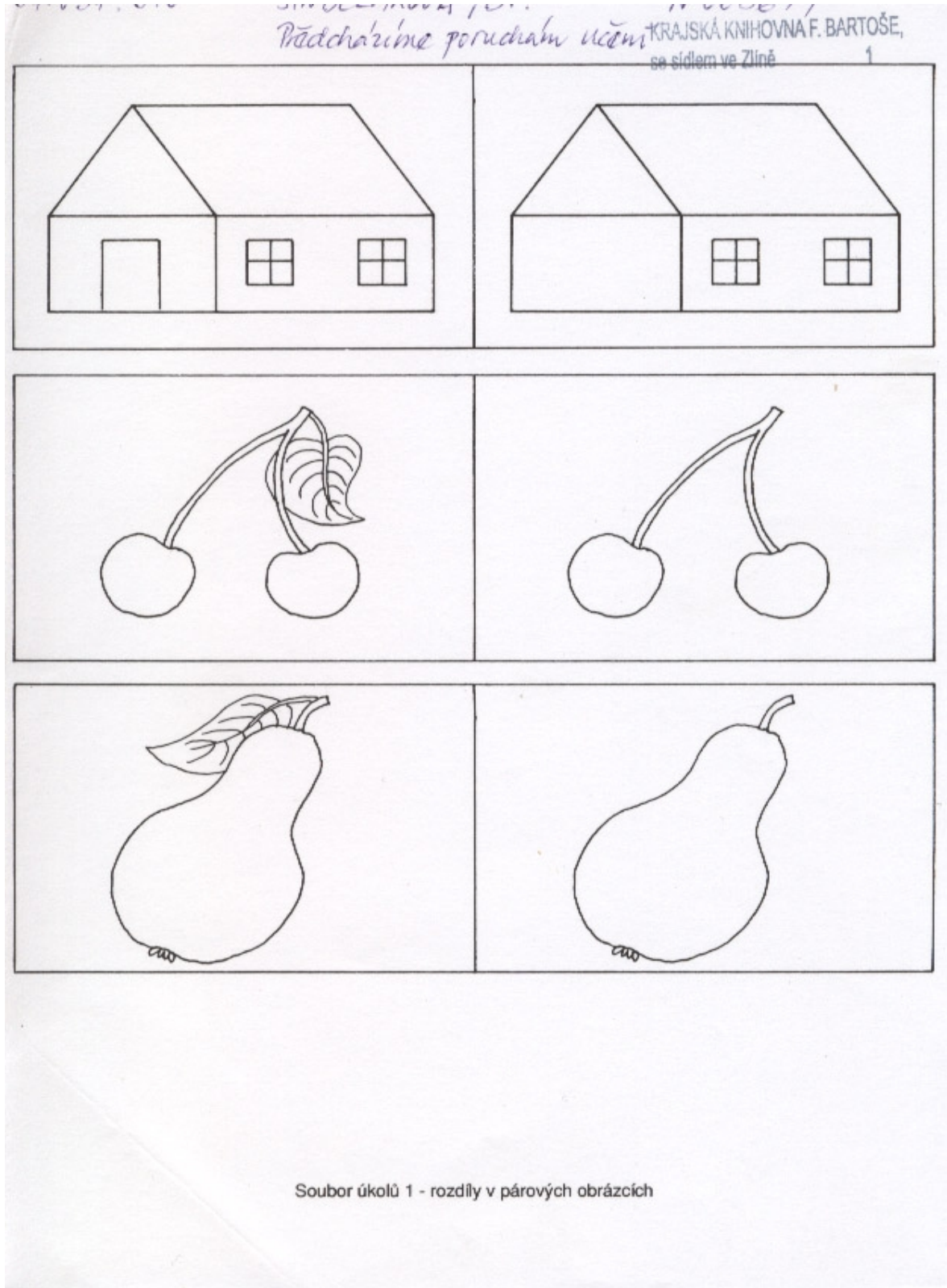
(Matějček, Vágnerová (ed), 2006, s.127)

PŘÍLOHA VII: KOORDINACE OKA A RUKY



(Sindelarová, 1996)

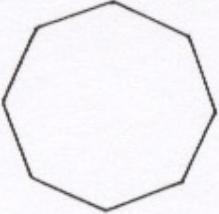

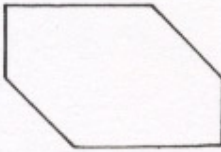


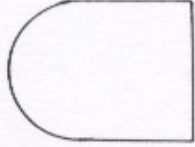

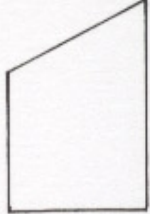


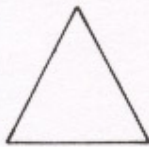

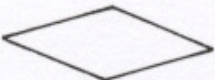
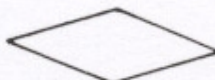
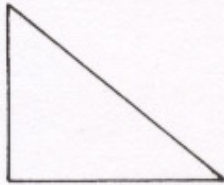
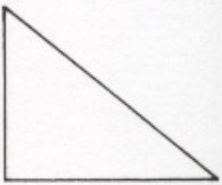
PŘÍLOHA VIII: ROZDÍLY V PÁROVÝCH OBRÁZCÍCH



(Sindelarová, 1996)

PŘÍLOHA IX: PAMĚŤ NA TVARY

37.037: 076 SINDELAROVÁ, B.: IV 665674
Předcházíme poruchám učení MĚSTSKÁ KNIHOVNA F. BARTOŠE,
se sídlem ve Zlíně 1











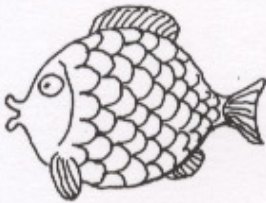
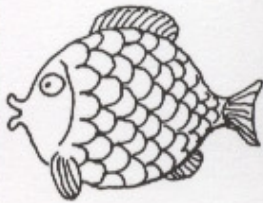
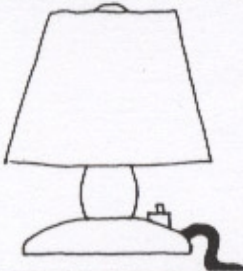



			
			
			
			

Soubor úkolů 10 - paměť na tvary

(Sindelarová, 1996)

PŘÍLOHA X: PAMĚŤ NA OBRÁZKY

37.037; 376 SINDELAROVÁ B.: N 665674
Přecházíme porouchaný strom - Městská knihovna F. BARTOŠE,
se sídlem ve Zlíně 1

Soubor úkolů 9 - paměť na obrázky

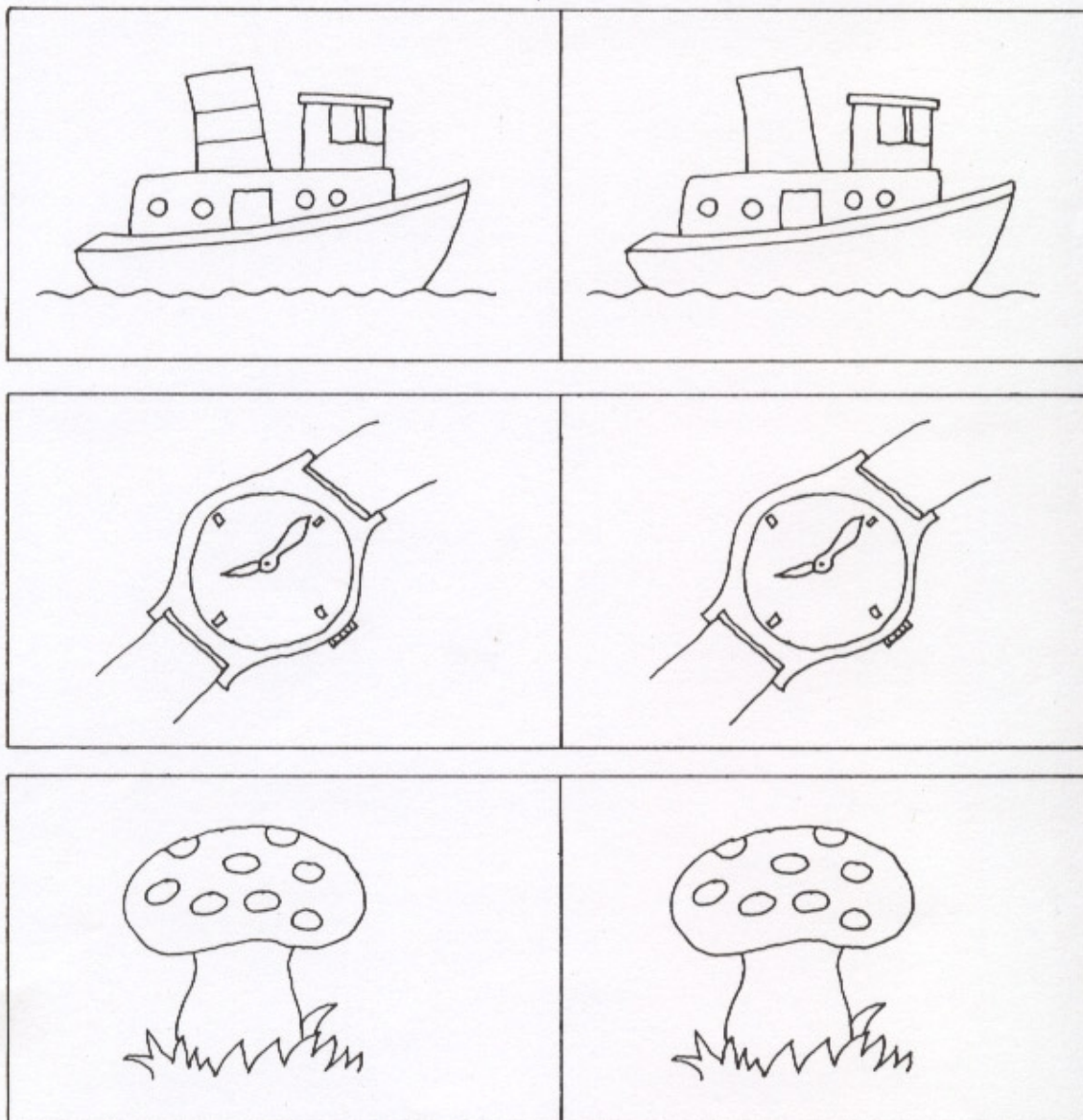
(Sindelarová, 1996)

PŘÍLOHA XI: ROZDÍLY V PÁROVÝCH OBRÁZCÍCH

37.037:376

SINDELAROVÁ, B.:
Předcházející poruchám učení

N. 6656/44
KRAJSKÁ KNIHOVNA F. BARTOŠE,
se sídlem ve Zlíně 1



Soubor úkolů 1 - rozdíly v párových obrázcích

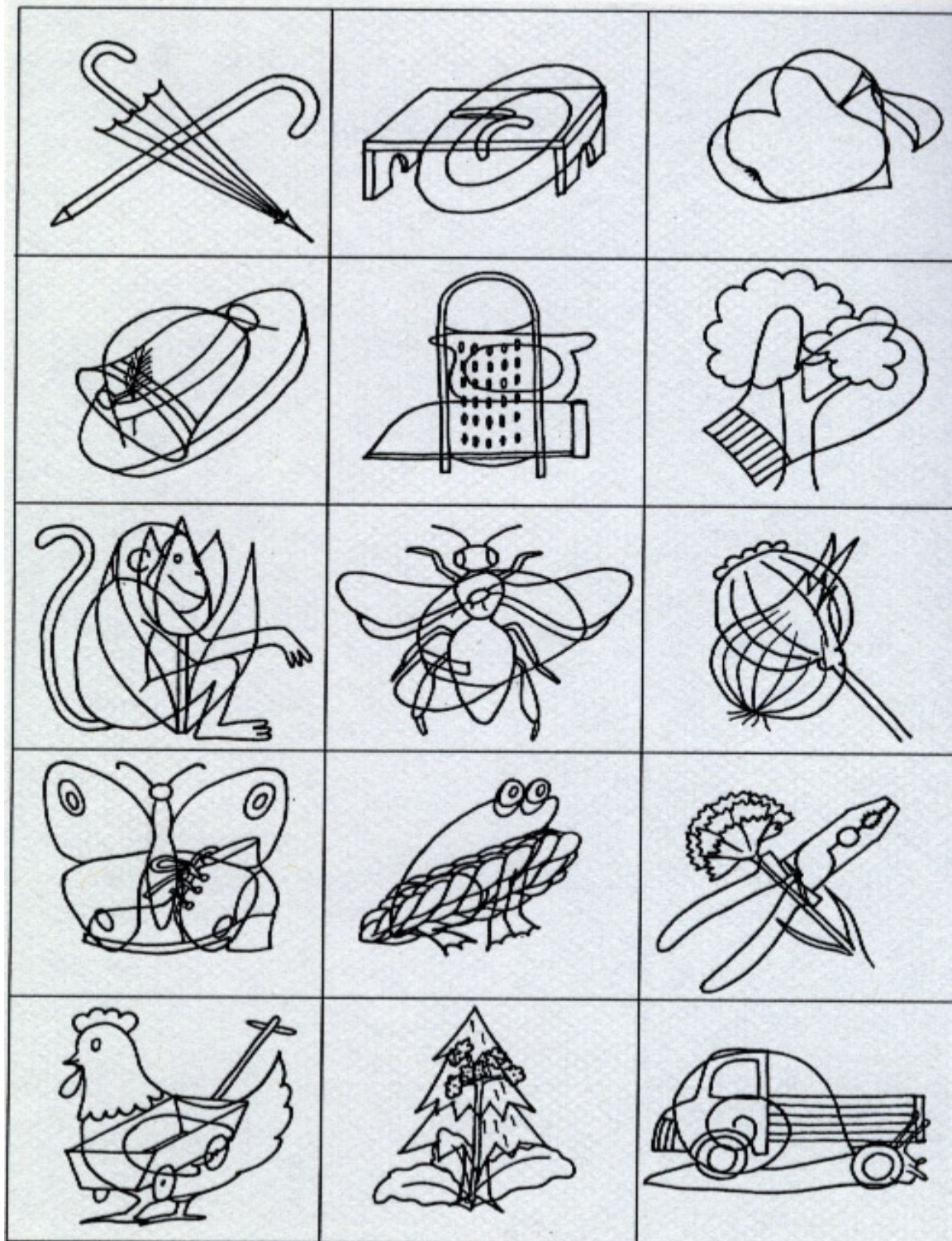
PŘÍLOHA XII: ROZLIŠOVÁNÍ POZADÍ A FIGURY

Příloha č. 4 - Rozlišování pozadí a figury (viz s. 13)



PŘÍLOHA XIII: ROZLIŠOVÁNÍ POZADÍ A FIGURY

Příloha č. 4 - Rozlišování pozadí a figury (viz s. 13)



PŘÍLOHA XIV: SEKVENCE ČÍSEL

Příloha č. 7 - Sekvence čísel

Vyhledej násobek čísla 3, který stojí v číselné řadě mezi čísly:

0 __ 6	18 __ 24	9 __ 15
12 __ 18	6 __ 12	21 __ 27
15 __ 21	24 __ 30	3 __ 9
27 __ 33	27 __ 21	6 __ 0
15 __ 9	18 __ 12	30 __ 24
9 __ 3	21 __ 15	12 __ 6
1 __ 5	7 __ 10	19 __ 23
4 __ 7	28 __ 32	2 __ 4
25 __ 28	26 __ 29	13 __ 17
5 __ 8	20 __ 23	14 __ 16
20 __ 23	10 __ 14	16 __ 20
17 __ 20	8 __ 11	22 __ 26

Vyhledej násobek čísla 4, který stojí v číselné řadě mezi čísly:

16 __ 24	4 __ 12	36 __ 44
0 __ 8	20 __ 28	8 __ 16
32 __ 40	24 __ 32	28 __ 36
12 __ 20	24 __ 16	40 __ 32
16 __ 8	20 __ 12	8 __ 0
44 __ 36	12 __ 4	32 __ 24
6 __ 10	23 __ 27	2 __ 7
15 __ 19	25 __ 31	27 __ 30
10 __ 15	38 __ 43	18 __ 22
33 __ 37	11 __ 14	7 __ 11
29 __ 33	31 __ 35	21 __ 26
19 __ 23	34 __ 39	37 __ 42

Vyhledej násobek čísla 5, který stojí v číselné řadě mezi čísly:

25 __ 35	0 __ 10	30 __ 40
10 __ 20	35 __ 45	5 __ 15
15 __ 25	20 __ 30	40 __ 50
45 __ 55	40 __ 30	20 __ 10
10 __ 0	45 __ 35	25 __ 15
50 __ 40	15 __ 5	35 __ 25
19 __ 22	0 __ 9	33 __ 38
13 __ 19	41 __ 47	6 __ 12
27 __ 34	47 __ 54	22 __ 29
36 __ 41	21 __ 28	11 __ 17
38 __ 44	0 __ 7	42 __ 49
7 __ 17	32 __ 37	26 __ 32

PŘÍLOHA XV: NÁCVIK VYJMENOVANÝCH SLOV

Příloha č. 12 - Nácvik vyjmenovaných slov

Ly-li

holič	lyžovat	plýtvat	plyn
líheň	rozlišit	mlýnice	lyže
plísnit	nalinkovat	klížit	lízat
	splývat	plynojem	
plivat	oliva	plíšek	rozlícený
	plížit se	polibek	nadlidský
poličit	plyš	rozlít	plít
	zablýsknout se	plíseň	
	plynoměr	plynulý	

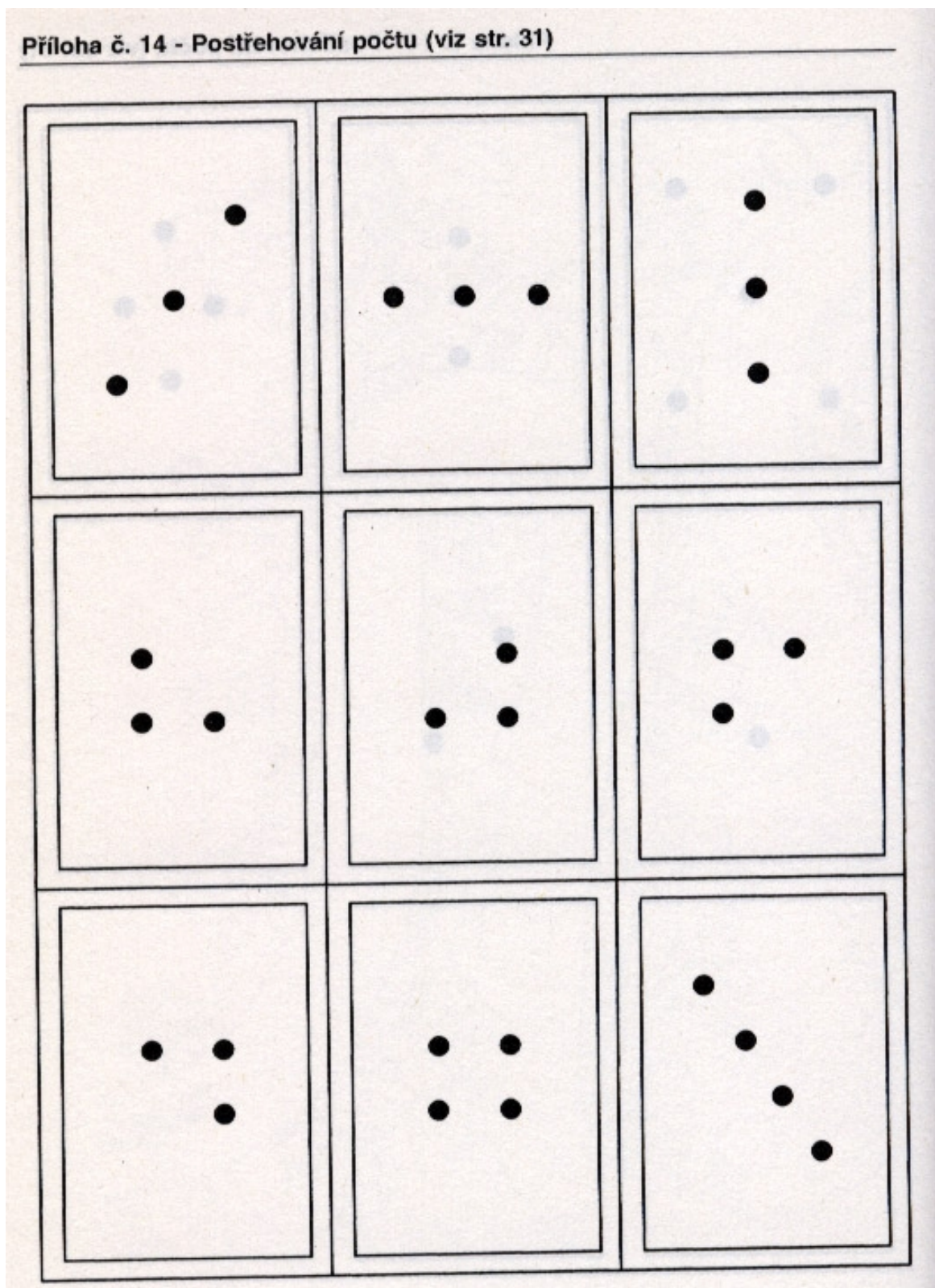
zabl__sknout se, spl__vat, rozl__šit, rozl__cený, rozl__t,
 pol__bek, pol__čit, pl__tvat, pl__n, pl__snit, pl__nojem,
 pl__vat, pl__šek, pl__žit se, pl__š, pl__t, pl__seň, pl__noměr,
 pl__nulý, ol__va, nal__nkovat, nadl__dský, ml__nice, l__žovat,
 l__heň, l__že, l__zat, kl__žit, hol__č.

My-mi

miska	minule	domýšlivý	myška
ohromit	kormidlo	omyl	
pramice	mydlina	hřmít	smyčec
	mina	mys	promítat
omítka	pomýšlet	kmín	lomit
	milosrdný	myčka	smích
mimoškolní	neodmyslitelný	ramínko	
	umíněný	míra	smír
	zmije	chmýří	odmykat

zm__je, um__něný, sm__čec, sm__ch, sm__r, ram__nko,
 prom__tat, pram__ce, pom__šlet, om__l, om__tka, ohrom__t,
 odm__kat, neodm__slitelný, m__ska, m__nule, m__ška,
 m__dlina, m__na, m__s, m__losrdný, m__čka, m__moškolní,
 m__ra, lom__t, korm__dlo, km__n, hřm__t, dom__šlivý,
 chm__ří.

PŘÍLOHA XVI: POSTŘEHOVÁNÍ POČTU



(Pokorná, 2002)

PŘÍLOHA XVII: ZÁZNAM Z VYŠETŘENÍ Z PPP VE ZLÍNĚ

PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÁ PORADNA VE ZLÍNĚ
Louky 206, 763 02, tel.: 577104053, fax: 577104853, objednávky: 577102108

Ve Zlíně dne 10.5.2004

Jednací číslo: P809/0621/04

Závěrečná zpráva o výsledku pedagogicko-psychologického vyšetření ze dne 10.5. a 9.6.04

DŮVĚRNÉ

Klient: [redacted] Jakub
Narozen: [redacted] 1995
Adresa: [redacted] Zlín 1. 760 01
Škola: 16. ZŠ Zlín, Okružní 4685, Zlín 5. 760 05
Třída: 3

Mgr. Audová Blanka, speciální pedagog
Mgr. Mikulková Greta, psycholog

Rodičům

Důvod: na žádost školy - pomalé prac. tempo, potíže v psaní, zejména v opise, problémy v Ma.

Z psychologického vyšetření:

V kontaktu spontánní, komunikativní. Bystrý chlapec, ochotný, vstřícný, dokončuje všechny úkoly i po vypršení časového limitu, velmi se snaží, reaguje na pochvalu. Mírný neklid, zvýšená unavitelnost.

Rozumové předpoklady celkově nadprůměrné. Lepších výsledků (tj. jednoznačného nadprůměru) dosahuje Kuba ve verbální části, zejména díky vysoké úrovni logického abstraktního myšlení. Kvalitní je rozsah všeobecných poznatků, schopnost porozumět různým situacím z reality a aplikovat na ně předchozí zkušenosti spolu s obecným úsudkem. Nadprůměrná je také opora bezprostřední sluchové paměti (vštipivost paměti). Vzhledem k vyšší úrovni těchto funkcí se jeví slabší početní úsudek (avšak odpovídající věku), kde dochází k latencím v odpovědích i na jednodušší příklady, obtíže v násobilce. Výkon ve složce názorové odpovídá celkově hornímu průměru - drobné potíže se objevují pouze při přepisu symbolů podle předlohy a ve skládání geometrických tvarů.

Ve figurální kresbě a překreslování prostorově uspořádaných obrazců se objevují nedostatky v grafickém zpracování (disproporce, roztřesené linie, obtíže s napojováním linií..).

Speciálně-pedagogické vyšetření:

Aktuální čtenářský výkon nedosahuje kvantitativně zjištěných nadprůměrných rozumových předpokladů chlapce, čtení není plynulé, zaráží se u těžších slov, výkon s časem klesá. Základ děje reprodukuje samostatně.

Písemný projev: píše pravou rukou, silnějším tlakem na podložku, ruka neuvolněná, písmo je kostrbaté, nejednotná výška, píše pomalým tempem. V psaném textu se vyskytují specif. chyby, zkomoleniny slov, chybí diakrit. znaménka, záměna tvarově podobných písmen. Jakub pracuje samostatně, ochotně, verbálně reaguje rychle, správně, v okamžiku, kdy se má písemně vyjádřit, jeho výkon se velmi snižuje

Specifické zkoušky: nápadnosti ve sluch. analýze slov

Závěr: Dyslexie, dysortografie rozvíjející se na podkladě susp.organického terénu u chlapce s nadprůměrnými rozumovými schopnostmi. S maminkou konzultována vhodnost neurologického vyšetření (prosíme o zaslání zprávy od neurologa do PPP Zlín) Doporučujeme hodnocení dle Metodického pokynu č.j.: 13 711/2001 - 24 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení na ZŠ. Rozsah poruchy odpovídá **integraci žáka (do 31.12.2006)**. Vhodné ve škole navštěvovat individuální nebo skupinovou (dyslektický kroužek) nápravu.

Navrhujeme:

*každý den doma hlasitě číst, výběr čteného dle zájmu dítěte

*tolerovat pomalé tempo psaní, využívat kratšího zadání, místo diktátů -doplňovací cvičení (doplňování slov, písmen), vhodné využívat psaní přes fólii

*zbytečně neopisovat dlouhé texty doma ani ve škole (doma ústně zdůvodňovat, kratší písemné úkoly.

PŘÍLOHA XVIII: ZÁZNAM Z VYŠETŘENÍ Z PPP VE ZLÍNĚ

PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÁ PORADNA VE ZLÍNĚ
Louky 206, 763 02, tel.: 577104053, fax: 577104853, objednávky: 577102108

Ve Zlíně dne 21.6.2005

Jednací číslo: P1362/1061/05

Zpráva o psychologickém vyšetření ze dne 21.6.2005

Klient: ██████████ Jakub
Narozen ██████████ 1995
Adresa: ██████████ Zlín 1, 760 01
Škola: ZŠ Okružní, Okružní 4685, Zlín 5, 760 05
Třída: 4

PhDr. Szpaková Milena, psycholog

Rodičům dítěte

Důvěrné

Důvod: vyšetřen na žádost rodičů - problémy v kontaktech s vrstevníky, výchovné problémy

Chlapec je v evidenci PPP od r.2004, kdy byly diagnostikovány vývojové poruchy učení, pravděpodobně na bázi ADHD a doporučena integrace dítěte s platností do 12/06. Aktuálně problémy spíše s nižší tolerancí dítěte k neúspěchu, konflikty se spolužáky.

Z psychologického vyšetření:

Kontakt s mírnou tenzí, která přetrvává po celou dobu vyšetření. O svých problémech ve škole příliš nechce hovořit, snaží se je bagatelizovat, svůj podíl na konfliktech připouští jen nerad (nápadně narůstá ternze). Při projektivních technikách pozorujeme výraznou snahu vyhnout se splnění úkolů, pracovní tempo je nápadně pomalé, některé úkoly nedokončí. I zde se projevuje jako osobnostně a sociálně nevyzrálý, s tendencí k úzkostnému prožívání a neschopností adekvátně řešit náročnější situace - výsledkem je pak buď přiklon-k-agresi-nebe naopak snaha vyhnout se překážce či problému "útekem ze situace".

Závěr a doporučení:

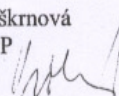
Chlapec s VPU, veden jako integrovaný žák. Aktuální konflikty a výchovné problémy mohou souviset s již dříve avizovanou poruchou pozornosti, sociální nezralostí dítěte i typem rodinné výchovy (převažující role matky, nedostatečná podpora dítěti ze strany otce). na základě těchto skutečností doporučujeme:

- zapojit chlapce do kolektivních aktivit (sportovních, zájmových - ve škole i mimo ni)
- jelikož se jedná o dítě s kvalitní strukturou schopností byla matce nabídnuta i možnost zapojení se chlapce do programu pro nadané děti (Menzička) - od září 2005
- důsledné, ale také tolerantní vedení - zejména neustupovat argumentům dítěte ve snaze vyhnout se subjektivně zátěžové situaci
- motivovat a ocenit snahu dítěte při korekci postojů či projevů
- stanovit pravidla a režim práce - doma i ve škole - a důsledně vyžadovat jejich dodržování
- s ohledem na charakter obtíží a jejich možné příčiny bylo doporučeno rodičům kontaktovat MUDr. Březíkovou.

PhDr. Milena Szpaková
psycholog



PhDr. Božena Veškrnová
ředitelka PPP



Pedagogicko - psychologická
poradna Zlín
763 02 ZLÍN - Louky 206
IČO: 617 16 458
Tel. 577104053, Tel./Fax 577104835

PŘÍLOHA IXX: ROZHODNUTÍ O INDIVIDUÁLNÍM PLÁNU



Základní škola Zlín, Okružní 4685, příspěvková organizace
IČO 46307745

Č.j.: 3921/2005
Zlín, 28.11.2005

Paní
Irena
Zlín 5
760 05

Rozhodnutí o povolení individuálního vzdělávacího plánu

Ředitelka Základní školy Zlín, Okružní 4685 rozhodla v souladu s § 18 a § 165 odst. 2 a) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání povolit

individuální vzdělávací plán

pro Jakuba
nar.: 1995
bytem:
Zlín 5
760 05

Odůvodnění: Povolení individuálního vzdělávacího plánu je na základě doporučení Pedagogicko-psychologické poradny Zlín se sídlem Louky 206, 763 02 Zlín 4 ze dne 14.11.2005.

Poučení: Proti tomuto rozhodnutí lze do 15 dnů ode dne doručení podat odvolání prostřednictvím ředitelky Základní školy Zlín, Okružní 4685, 760 05 Zlín 5, k odboru školství, mládeže a tělovýchovy Krajského úřadu Zlínského kraje.

Základní škola Zlín, Okružní 4685
příspěvková organizace
Okružní 4685, 760 05 Zlín
IČO: 463 07 745
tel.: 577 112 361, fax: 577 142 371

RNDr. Lenka Honová
ředitelka školy

Převzala:

PŘÍLOHA XX: TESTOVÁNÍ PRAVOPISU V PPP VE ZLÍNĚ

Písemný projev - pravopis 2. stupeň ZŠ a výš

T-239

Jméno, příjmení: <i>IVANA VESELA</i>	Datum vyšetření: <i>20.4.2006</i>
Ročník ZŠ: <i>PRAHE 15</i>	Věk: . r. m. Examin.:

DIKTÁT

Na námsi vysázkeli mlade' brá'ay. I prá'teli jome ochutnali
pravý' veči' med. Všechny nové' vy'varnickovy návrhy
byly přijaty. Po teplých letních nocích se v saří
objeví' příjemní' mraky. I milanovými' svítavými
kamarády jome se setkali i na čechomorské'
vrchovině. V Harlových kárech jome navštívili
výstavu nádherných šperků. Objimné' koruny starých
dubů, porostlých mechy a lišejníků, se vepínaly
k modré' obloze. V dřevěných chalupách bývaly
brámové' seropy. Zásilku dalších výrobků doručili
do Lokolavi u Tá'ora.

Rozbor: 1) Gramatická vyspělost: Perc.: Úroveň:

2) Pravopis (z hlediska sociální únosnosti a charakteru chyb):

3) Grafická stránka (tempo psaní, stupeň písátských návyků):

PŘÍLOHA XXI: TESTOVÁNÍ VZTAHŮ V PPP VE ZLÍNĚ

FIRO – B
Testovací arch

T - 132
TZ / čes.

	e	w	+	-
I				
C				
A				

JMÉNO:

Bc. IVANA VESELA (V ZÁHČI PRAXE)

Pro každé tvrzení vyberte odpověď, která se na Vás nejlépe hodí. Číslo odpovědi napište do závorčky vlevo od každé položky. Prosím, buďte co nejpřímější.

(1) obvykle (2) často (3) někdy (4) příležitostně (5) málokdy (6) nikdy

- (4) 1. Snažím se být pohromadě s ostatními
- (5) 2. Nechávám ostatní rozhodovat o tom, co se bude dělat
- (3) 3. Stávám se členem různých skupin
- (1) 4. Snažím se mít blízké vztahy k ostatním
- (2) 5. Mám-li příležitost, mám sklon stát se členem zájmových organizací
- (5) 6. Připouštím, aby ostatní silně ovlivňovali moji činnost
- (2) 7. Snažím se začlenit do neformálního společenského života
- (1) 8. Snažím se mít blízké a vřelé vztahy k ostatním
- (3) 9. Snažím se začlenit ostatní do svých plánů
- (6) 10. Dovoluji druhým, aby rozhodovali o tom, co dělám
- (2) 11. Snažím se mít okolo sebe lidi
- (1) 12. Snažím se navazovat s ostatními blízké a vřelé vztahy
- (2) 13. Mám sklon připojit se k ostatním, kdykoli dělají něco společně
- (5) 14. Nechávám se snadno vést ostatními
- (1) 15. Snažím se vyhýbat se tomu, abych byl sám
- (2) 16. Snažím se účastnit se společenských akcí

U každého z dalších tvrzení zvolte jednu z těchto odpovědí, označujících počet lidí, jímž jste ovlivněn nebo kterého se Vaše chování týká.

Týká se: (1) většiny lidí (2) mnoha lidí (3) některých lidí (4) několika lidí (5) jednoho, dvou lidí (6) nikoho

- (1) 17. Snažím se být k ostatním přátelský
- (6) 18. Nechávám ostatní rozhodovat o tom, co se bude dělat
- (5) 19. Mé osobní vztahy k ostatním jsou chladné a neosobní
- (6) 20. Nechávám ostatní, aby řídili běh věcí
- (3) 21. Snažím se mít blízké vztahy k ostatním
- (5) 22. Připouštím, aby ostatní silně ovlivňovali moji činnost
- (3) 23. Snažím se získávat blízké a vřelé vztahy k ostatním
- (6) 24. Dovoluji ostatním, aby rozhodovali o tom, co dělám
- (6) 25. S ostatními jedním chladně a neosobně
- (5) 26. Nechávám se snadno vést ostatními
- (1) 27. Snažím se mít blízké a vřelé vztahy k ostatním

PŘÍLOHA XXII: DOTAZNÍK PROFESIONÁLNÍCH ZÁJMŮ Z PPP

DOTAZNÍK PROFESIONÁLNÍCH ZÁJMŮ

Příjmení a jméno: *IVANA VESELA*

Datum vyšetření: *20.4.2006*

INSTRUKCE

Různé druhy práce i různá zaměstnání se od sebe liší v mnohých směrech. Tento dotazník obsahuje padesát čtyři charakteristik různých druhů práce, sestavených do dvojic tak, že v každé dvojici jsou dvě protikladné charakteristiky. Přečtete si pozorně každou dvojici a rozhodnete se, který druh práce vám lépe vyhovuje. Mezi každou dvojicí charakteristik je pět závorek.

Když vám rozhodně lépe vyhovuje práce, jejíž charakteristika se nachází na levé straně, udělejte křížek v první záorce, tak jak to ukazuje následující příklad:

/-X- - - - - / - - - - -

Když dáváte přednost práci popsané na levé straně, ale přitom ne tak rozhodně, udělejte křížek v druhé záorce zleva.

Když vám oba druhy práce vyhovují stejně, udělejte křížek v prostřední záorce.

Když vám nevyhovuje žádný druh práce, udělejte v prostřední záorce „O“ (ale to jen v krajním případě). Když trochu víc dáváte přednost práci popsané na pravé straně, udělejte křížek ve čtvrté záorce. Když rozhodně dáváte přednost této práci, udělejte křížek v páté záorce. Pamatujte, že v každém řádku můžete udělat jen jeden křížek.

Protože každému může vyhovovat jiný druh práce, nevíšmejte si, jak jednotlivé řádky vyplňují jiní. Pracujte rychle a neztrácejte mnoho času přemýšlením nad každou charakteristikou. Nevynechejte žádnou dvojici charakteristik.

Obrátíte stránku a začnete!

PŘÍLOHA XXIII: DOTAZNÍK PROFESIONÁLNÍCH ZÁJMŮ Z PPP

- | | | |
|--|---|--|
| 1. Práce, která se provádí převážně venku | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce, která se provádí převážně v místnosti. |
| 2. Rozmanitá a proměnlivá práce, při které je třeba dělat stále něco nového. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Jednotvárná práce, která spočívá v provádění stále stejných činností. |
| 3. Práce, která vyžaduje velkou sílu. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce, která nevyžaduje sílu, ale zato tělesnou obratnost a zručnost. |
| 4. Práce, při které je třeba být stále v pohybu. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce, při které je možno stále stát nebo sedět. |
| 5. Práce vykonávaná ve společnosti druhých, ve skupině. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce, která se koná o samotě. |
| 6. Práce vyžadující odvahu, spojená s určitým nebezpečím. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Bezpečná práce, při které nehrozi žádný úraz. |
| 7. Práce spočívající v řízení a kontrole druhých. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce spočívající ve vykonávání instrukcí a nařízení vydaných jinými. |
| 8. Práce, která vyžaduje přemýšlení a soustředění. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práci, kterou je možno provádět, i když myslíme na něco jiného anebo na nic. |
| 9. Práce, která vyžaduje velkou přesnost v detailech. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce, která nevyžaduje ani přesnost ani pečlivost. |
| 10. Práce, kterou možno vykonávat pomaleji nebo rychleji, podle libosti. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce, která má danou neměnnou rychlost. |
| 11. Práce, která vyžaduje diskutování na veřejnosti. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce, která neposkytuje příležitost ke styku s veřejností. |
| 12. Práce, při které je třeba hodně samostatného rozhodování. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce, při které o všem rozhoduje někdo jiný. |
| 13. Práce, při které je třeba hodně mluvit s lidmi. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce, která nevyžaduje mluvení s lidmi. |
| 14. Neobvyklá práce, kterou může provádět jen málo výjimečných osob. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Obvyklá, běžná práce vykonávaná mnoha lidmi. |
| 15. Práce, při které je třeba mít hodně iniciativy a vlastních nápadů. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce, která vyžaduje naučené odborné operace. |
| 16. Práce, při které je třeba hodně zacházet s materiálem a stroji. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce, při které je zapotřebí hodně jednat s lidmi. |
| 17. Práce, která vyžaduje značnou zodpovědnost. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce, při které není třeba být zodpovědný. |
| 18. Práce, která si vyžaduje více-méně uměleckých schopností. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce, která nevyžaduje žádných uměleckých schopností. |
| 19. Práce, která dává velké osobní uspokojení. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce, která se těší velkému uznání u druhých. |
| 20. Práce, která vyžaduje rychlé pohyby. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce, která spočívá v pomalých pohybech. |
| 21. Práce, prováděná na základě ústních pokynů. | /---/---/---/---/---/---/---/---/---/---/ | Práce, prováděná na základě písemných pokynů. |