

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Institut mezioborových studií Brno

Specifické poruchy učení - možnosti reedukace

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. et Mgr. Vendula Jašková

Vypracovala:

Petra Šebková

Brno 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Specifické poruchy učení- reedukace* zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne 15.04.2010

.....

Petra Šebková

Poděkování

Děkuji paní Mgr. et Mgr. Vendule Jaškové za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěla poděkovat své rodině za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce, dále pak paní PaedDr. Anně Chaloupkové za umožnění odborné praxe, která mi pomohla lépe pochopit problematiku specifických poruch učení.

.....

Petra Šebková

OBSAH

| | |
|---|----|
| ÚVOD | 3 |
| 1. Specifické poruchy učení | 4 |
| 1.1 DEFINICE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ Z HLEDISKA HISTORICKÉHO | 4 |
| 1.2 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ | 6 |
| 2. Přehled jednotlivých poruch učení | 8 |
| 2.1 PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ | 8 |
| PROJEVY DYSLEXIE | 8 |
| PROJEVY DYSGRAFIE | 8 |
| PROJEVY DYSORTOGRAFIE | 9 |
| PROJEVY DYSKALKULIE | 9 |
| PROJEVY ADHD | 10 |
| 2.2 JEDNOTLIVÉ PORUCHY UČENÍ | 10 |
| DYSLEXIE | 10 |
| DYSGRAFIE | 11 |
| DYSORTOGRAFIE | 12 |
| DYSKALKULIE | 14 |
| DYSPRAXIE | 16 |
| DYSPINXIE | 17 |
| DYSMÚZIE | 18 |
| ADHD | 18 |
| 3. Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení | 20 |
| 4. Reeducace specifických poruch učení | 22 |
| ZÁSADY REEDUKACE | 22 |
| REEDUKACE DYSLEXIE | 24 |
| REEDUKACE DYSGRAFIE | 27 |
| REEDUKACE DYSORTOGRAFIE | 28 |
| REEDUKACE DYSKALKULIE | 31 |
| REEDUKACE DYSPRAXIE | 45 |
| REEDUKACE ADHD | 46 |

| | |
|----------------------------------|----|
| ZÁVĚR | 49 |
| RESUMÉ | 50 |
| ANOTACE | 51 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 52 |
| PŘÍLOHA | |

ÚVOD

Specifické poruchy učení patří v dnešní době mezi aktuální témata v oblasti školství. Počet osob postižených některou z poruch, nebo jejich kombinací, se uvádí poměrem 2-4 % populace (dle skriptu IMS- Kapitoly ze speciální pedagogiky).

Pro jedince s poruchami učení je zásadním krokem včasné diagnostikování poruchy. Každá z poruch učení neopomenutelným způsobem ovlivňuje jedince v každodenním životě. Pro osoby se specifickými poruchami učení je velice důležitý přístup okolí k nim samým. Tolerance, chuť pomoci, vytvoření vhodných podmínek je něco neopomenutelného v přístupu k osobám a především k dětem stíženým specifickými poruchami učení. Špatný přístup k osobám se specifickými poruchami učení může značným způsobem poznamenat kvalitu života každého jedince. Může docházet k pocitům méněcennosti, marnosti a sebepodceňování, což může v některých případech vést až ke vzniku poruch chování.

Osobně jsem se s poruchami učení poprvé setkala prostřednictvím mé sestřenice již v útlém věku. Tehdy jsem nechápala, co toto omezení může způsobovat jedinci, který některou z poruch trpí. Začala jsem si to uvědomovat, teprve ve chvíli, kdy jsem se s tímto tématem seznámila blíže prostřednictvím školy. Ale i přes tento kontakt jsem měla mnoho nejasností v této oblasti. Pokusit se pochopit tuto problematiku vnímám jako hlavní cíl mé bakalářské práce. Již pouhé zpracování vedlo, v mém případě, k většímu pochopení a toleranci jedinců se specifickými poruchami učení. Nechácala jsem, jak může někdo mít problémy se čtením jednoduchých slov, s počítáním banálních příkladů, a jak může být někdo neschopen provést jakýkoli snadný úkon, atd. I dnes mohu jen stěží pochopit jaké je mít poruchu učení, ale alespoň si jsem schopna odvodit jak se asi ten který člověk cítí. Díky tomu mohu alespoň trochu pomoci mu s jeho problémy v každodenním životě.

Specifické poruchy učení, v dnešní době, nelze zcela „vyléčit“. U každého jedince je náprava zcela individuálním procesem, který trvá různě dlouhou dobu, a jejíž výsledky nelze předvídat. Z tohoto důvodu je nutné, aby se dítě i jeho okolí neupínalo na výsledek reedukace, ale na její proces. Jakýkoli pokrok v této oblasti je totiž pro dítě velikým úspěchem.

1. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

1.1 DEFINICE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ Z HLEDISKA HISTORICKÉHO

Definice specifických poruch učení prošly od pokusu o první definování těchto poruch do současnosti změnami, které odrážejí vývoj vědních oborů i přístup k problematice autorů, kteří tyto definice formulují.

Definice dyslexie byla přijata Světovou neurologickou federací na konferenci v Dallasu roku 1968 v tomto znění: *„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“*

(Matějček, 1974)

V mnoha směrech byla tato definice východiskem, avšak její neurčitost ve formulacích a nedostatek přesnějších kritérií limitovaly její praktické využití, především v oblastech reedukace a prevence těchto poruch učení.

V následujících letech se pozornost odborníků obrátila na oblast řeči a fonemického uvědomění. V této oblasti jsou dosud prováděny rozsáhlé výzkumy. Jejich výsledky vedou k následujícím definicím.

(srov. Matějček, 1974)

Hoiem a Lundberg doporučují v definici vytyčit spíše to, co poruchu charakterizuje, než specifikování, co porucha není: *„Dyslexie je porucha, která postihuje kódování psaného jazyka a vzniká na základě deficitu fonologického systému mluveného jazyka.“*

(in O. Zelinková, 2009, str. 16)

Definice Mezinárodní dyslektické společnosti z roku 1994 uvádí, že: *„Dyslexie je specifická porucha řeči konstitučního původu charakteristická obtížemi*

v dekódování izolovaných slov často odrážející nízkou úroveň fonologických procesů.“

(in O. Zelinková, 2009, str. 16)

V roce 1995 formuluje Ortonova dyslektická společnost (dnes Mezinárodní dyslektická společnost) novější definici, která zmiňuje konstituční původ poruchy a možnou kombinaci s dyskalkulií: *„Dyslexie je neurologicky podmíněná, často dědičně ovlivněná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti při osvojování receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v aritmetice.“*

(in O. Zelinková, 2009, str. 17)

Definice Britské dyslektické asociace postihuje více oblastí než řeč (1997): *„Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.“*

(in O. Zelinková, 2009, str. 17)

J. Košč zformuloval definici dyskalkulie takto: *„Vývojová dyskalkulie je vývojová strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo v perinatálními noxami podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného vyžívání matematických funkcí, které ale nemají za následek současně i poruchy všeobecných mentálních schopností.“*

(in O. Zelinková, 2009, str. 17)

Je třeba odlišit obtíže v matematice způsobené poruchou od obtíží způsobených nižší inteligencí. Z toho vyplývá, že by diagnóza jakékoli specifické poruchy neměla být stanovena u dětí s IQ nižším než 90 (v odůvodněných případech nižším než 85).

1.2 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

V šedesátých letech 20. století se Otakar Kučera s kolektivem zabýval výzkumem dyslexie, přičemž dospěl k těmto závěrům:

1. LMD objevena u 50% dětí ze sledované skupiny,
2. dědičnost prokázána zhruba ve 20%,
3. skupinu hereditálně-encefalopatickou tvořilo přibližně 15%,
4. neurotická nebo nejasná etiologie u zbývajících 15%.

(in O. Zelinková, 2009)

Dle současné teorie odborníci z celého světa zjišťují, že děti s dyslexií vykazují (kromě obtíží ve sféře čtení a psaní) ve svém chování abnormality v těchto oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce CNS atd. Nejčastěji uváděnými nedostatky je deficit fonologický, deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost provádění procesů. Tyto abnormality se projevují v různých kombinacích a v rozdílných stupních závažnosti.

(srov. O. Zelinková, 2009)

Výzkumy zaměřené na odhalení příčin a následně na reedukaci lze sledovat v následujících rovinách:

1. biologicko-medicínská
2. kognitivní
3. behaviorální

ad. 1. V současné době existují nezvratné důkazy o tom, že vývojové poruchy (např. dyslexie) jsou ovlivněny geny. Přičemž neexistuje pouze jeden gen způsobující poruchu učení. Jedná se o několik klíčových genů, které způsobují posun jedince na pomyslném kontinuu čtenářských dovedností směrem dolů. Přičemž nejbližší realitě je pravděpodobnostní model, dle něhož jisté geny v kombinaci s dalšími faktory, včetně vlivu vnějšího prostředí, přispívají k riziku specifických poruch učení.

(srov. O. Zelinková, 2009)

ad. 2. V rovině kognitivní různí autoři prokázali nedostatky v následujících oblastech:

- fonologický deficit,
- vizuální deficit (nestabilní vnímání tisku),
- deficity v oblasti řeči a jazyka (menší slovní zásoba, obtíže ve vyjadřování, nižší jazykový cit a artikulační neobratnost),
- deficit v procesu automatizace (*„proces učení probíhá zpočátku bez problémů, ale dovednosti nejsou automatizovány tak rychle, jak je tomu u běžné populace. Obtíže nastávají tehdy, kdy se v procesu učení objevují úkoly, které by měli probíhat automaticky, neboť jsou předpokladem zvládnutí úkolů složitějších“*. (O. Zelinková, 2009, str. 29)),
- deficit v oblasti paměti,
- deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů (snížená rychlost reakcí na podněty),
- kombinace deficitů.

(srov. O. Zelinková, 2009)

ad. 3. sem řadíme: rozbor procesu čtení, psaní, chování při čtení, psaní a činnostech běžného života. (O. Zelinková, 2009)

2. PŘEHLED JEDNOTLIVÝCH PORUCH UČENÍ

2.1 PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

„Specifické poruchy učení se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky. V určitém slova smyslu jsou to zároveň kognitivní příčiny poruch. V běžném životě a v průběhu výuky si je však rodiče a učitelé nemusejí uvědomovat a považují dítě za nepozorné, lenivé, nebo dokonce hloupé. SPU však postihují i chování, citový a sociální vývoj. Často vedou k negativním kompenzacím (upozorňování na sebe nevhodnými formami). Jedinec trpí pocity méněcennosti, nepochopením, má problémy v navazování sociálních kontaktů.

(O. Zelinková, 2009, str. 41)

PROJEVY DYSLEXIE

Tato porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu. Těmito znaky jsou:

- rychlost čtení- luštění písmen, hláskování, neúměrná doba slabikování, zbrklé čtení, domýšlení slov,
- chybovost- nejčastěji záměna písmen, která jsou si tvarově podobná nebo písmen, která jsou zvukově podobná, někdy se záměna týká i písmen nepodobných,
- technika čtení- chybou je tzv. dvojí čtení,
- porozumění.

(srov. O. Zelinková, 2009)

PROJEVY DYSGRAFIE

Porucha postihující grafickou stránku písemného projevu. Projevuje se v následujících oblastech:

- *dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje,*
- *písmo je příliš velké, malé, často obtížně čitelné,*
- *obtíže při napodobování písmen a pomalé vybavování tvarů písmen přetrvávající i ve vyšších ročnících,*
- *žák často škrtá, přepisuje písmena,*
- *písemný projev je neupravený,*
- *neúměrně pomalé tempo psaní,*
- *písařský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času.*

(O. Zelinková, 2009, str. 42)

PROJEVY DYSORTOGRAFIE

Tato porucha učení postihuje pravopis. Jejím projevy je zvýšený počet specifických dysortografických chyb, obtíže při osvojování gramatického učiva, obtíže při aplikaci gramatických jevů.

Chyby pramení z nedostatečně rozvinutého fonemického uvědomění i z příčin jiných (např. nesprávná výslovnost, poruchy grafomotoriky).

(srov. O. Zelinková, 2009)

PROJEVY DYSKALKULIE

Dyskalkulie postihuje oblast osvojování matematických dovedností. Chyby typické pro dyskalkulii jsou tyto:

- *dítě chybuje při vzestupném a sestupném počítání,*
- *při sčítání se přepočítává o jednu,*
- *zaměňuje desítky a jednotky,*

- *zaměňuje početní úkony,*
- *slovní úlohy zpracovává pouze schematicky,*
- *špatně se učí nazpaměť malou násobilku,*
- *nesprávně používá desítkovou soustavu .*

(H. Simon, 2006, str. 157)

PROJEVY ADHD

Základními projevy ADHD jsou porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Mezi další projevy patří snížené výkony ve škole, problémy v navazování kontaktů s vrstevníky, agresivní řešení interpersonálních problémů.

U dětí s ADD pozorujeme tyto projevy: neschopnost zaměřit svou pozornost na určitou činnost, denní snění, obtíže v navazování sociálních kontaktů, ve školním prostředí se může projevat úzkost dítěte.

ADHD s agresivitou je velice blízké opozičnímu chování. Při této poruše je charakteristické následující chování: nedostatek sebeovládání, hádavost, asociální chování a nesnášenlivost.

2.2 JEDNOTLIVÉ PORUCHY UČENÍ

DYSLEXIE

Dyslexie je poruchou čtenářských dovedností. Je nejnámějším typem specifických poruch učení. Z historického hlediska byla první poruchou o níž se mluvilo, protože nejnápadněji ovlivňovala školní výsledky.

Několik typů vzniku dyslexie:

- „trauma“- k tomuto typu dochází při poranění mozku. Objevuje se zřídka,
- „primární dyslexie“- vzniká dědičností, jedná se o dysfunkci levé hemisféry, častější u chlapců, nemění se s věkem,
- „střední“ též „vývojová dyslexie“- dochází k ní v prenatálním vývoji, je způsobena hormonálním vývojem v raném stádiu plodu, s věkem se porucha zmenšuje, opět častější u chlapců.

(www.wiki.rvp.cz)

DYSGRAFIE

U dysgrafie se jedná o poruchu grafické stránky písemného projevu.

Při dysgrafii se objevují tyto poruchy:

1. pohybové potíže s plánováním pohybu
 - Dítě umí vytvářet všechny potřebné úkony nutné k vytvoření jednotlivých písmen, ale neumí takto konat v návaznosti, to znamená, že nedokáže tyto úkony provést nepřerušovaně a postupně.
 - Tuto vadu lze pozorovat i u dospělých, kteří prodělali poškození části mozku.
2. vada vizuálního vnímání
 - Děti mají potíže s rozeznáváním tvaru a umístění písmen.
 - Příčinou není špatná funkce očí, ale problémy v té oblasti mozku, která interpretuje podněty přenášené z očí.
 - Výsledkem je kostrbaté písmo, psaní písmen přes sebe, aj.

3. špatné držení tužky

- Špatné držení tužky má na svědomí nízký svalový tonus v malých svalech na ruce (jde o určitou ochablost svalů).

4. poruchy vizuální paměti

- Neschopnost zapamatovat si tvary písmen.
- Tato vada se objevuje zřídka.

5. vada prostorové orientace

- Jde o obtíže s uspořádáním písmena na stránce.

6. snížená rychlost zpracování

- Vyskytuje se u dětí, které píší pomalu.
- Při pokusu psát rychle se písmo stává neuspořádané .

(<http://www.vasedeti.cz>)

DYSORTOGRAFIE

Porucha postihující oblast specifických dysortografických jevů, osvojování gramatických pravidel.

Dysortografie je poruchou postihující pravopis. Tato porucha nepostihuje celou gramatiku. Postihuje specifické dysortografické jevy. Mezi specifické dysortografické jevy patří především rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování dy-ty-ny a di-ti-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen atd..

(<http://www.zschodov.cz>)

Příčiny dysortografie:

- porodní trauma s následnou LMD,
- špatně nebo nedostatečně rozvinuté funkce důležité pro psaní diktátů- nedostatky v oblastech sluchového a zrakového vnímání, reprodukce a vyvozování rytmu (délky slov),
- negativní vývoj v řečové složce rozumových schopností,
- nedostatky v jemné motorice,
- obtíže ve sladování vnímaného s koordinovanými pohyby ruky,
- specifické poruchy řeči,
- problémy v pravolevé orientaci a v orientaci na ploše, nevyhraněná lateralita,
- tempo zpracovávání informací, zpomalené psaní,
- oslabená paměť pro verbální logický materiál,
- spojení s dyslexií a dysgrafií,
- specifické spouštěcí faktory (např. traumatická záležitost, snížená motivace atd.). (<http://www.zschodov.cz>)

Možné projevy dysortografie:

- pomalé psaní, úprava sešitu je neúhledná,
- malá motivovanost dítěte pro práci v hodinách českého jazyka i jiných předmětů,
- záměna písmen (například b-d-p, m-n),
- obtíže v diktátech s měkčením (dy-di, ty-ti, ny-ni),
- vynechávání písmen nebo vkládání písmen, která do slov nepatří,
- spojování jednotlivých slov do celku,
- znalost gramatiky neodpovídá výsledkům v diktátech,

- vynechávání nebo vkládání čárek,
- neschopnost rozložit slova na slabiky nebo ze slabik slova složit,
- chyby plynoucí ze specifické asimilace- dítě píše tak, jak samo sebe slyší,
- nezvládání souhláskových shluků,
- záměna sykavek,
- problémy s osvojováním gramatického učiva.

DYSKALKULIE

„Projevuje se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací.“

(O. Zelinková, 2009, str. 10)

Dyskalkulie by měla být zjišťována pomocí kombinovaného testu, přičemž jeho součástí by měl být test inteligence a test matematických schopností. Aby mohla být dyskalkulie diagnostikována je třeba, aby změřená inteligence dítěte dosáhla 70 bodů, zatímco výsledky matematické části testu se musí pohybovat v dolních 10 % stejné věkové skupiny. Výsledek matematického testu musí být zřetelně horší než výsledek inteligenčního testu.

(srov. H. Simon, 2006)

Typické projevy dyskalkulie:

1. problémy při vyjmenování číselné řady
 - Problémy při samotném řazení číslovek za sebou, vynechávání číslovek se dvěma stejnými číslicemi.
2. problémy při počítání předmětů

- Při počítání předmětů dojdou k výsledku, ale po kontrolní otázce na množství počet předmětů opakovaně počítají.

3. problémy se sčítáním

- Některé děti stále počítají pomocí prstů, což může vést k výsledkům o jeden větší či menší. Děti nejsou schopné si zapamatovat výsledky jednoduchých příkladů více než několik dní.

4. problémy s odčítáním

- Některé děti, přestože již ovládli sčítání, potřebují na odčítání nepřiměřeně dlouhou dobu. Některé z dětí odčítají tak, že přičítají od menšího čísla (přestože je to pomalejší a mnohdy neúčinné).

5. problémy s násobením a dělením

- *„Řady násobků některým dětem zůstávají v paměti většinou jen krátce, navíc s chybami. Často nepoznají, že výsledek se nachází v jiné řadě násobků, jindy dojdou k číslu, které se nenachází v žádné řadě. Některé děti navíc ani nerozpoznají situace, kdy je zapotřebí použít násobení. Dostanou-li otázku, zda dokážou úlohu vyžadující násobení znázornit pomocí kostek, pak na lavici položí pouze počet kostek, které představují činitele, a mezi ně postaví jednu kostku se slovy: „To je znaménko -krát.“*

(H. Simon, 2006, str. 33)

6. problémy se slovními úlohami

- *„Pro většinu dětí s dyskalkulií jsou slovní úlohy řešitelné pouze tehdy, pokud obsahují známá „napovídající“ slova, která nevedou špatným směrem.“*

(H. Simon, 2006, str. 43)

7. problémy s desítkovou soustavou

- Jednou z častých chyb u dětí trpících dyskalkulií je obrácení pořadí číslic v čísle, popřípadě záměna jednotek, desítek a stovek.

8. problémy spojené s písemným prováděním výpočtů

- Jednou z hlavních nevýhod písemného počítání je, že se výpočty provádějí zprava doleva, což je nebezpečné zvláště u dětí, které mají problémy s porozuměním zápisu čísla v desítkové soustavě.

9. problémy s počítáním z paměti

DYSPRAXIE

„Dyspraxie je porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. V zahraniční literatuře je užívána řada jiných označení (např. vývojová verbální dyspraxie).“

(O. Zelinková, 2009, str. 10)

Dyspraxie jako problematika poruch motoriky se v naší literatuře objevuje již od šedesátých let dvacátého století, a to především v souvislosti s LMD. V roce 1960 byl Z. Žlabem sestaven soubor zkoušek k diagnostice LMD. Tvoří ho soubor sedmi zkoušek. Tyto zkoušky jsou zaměřeny na percepci a motoriku (házání a chytání tenisového míčku, koordinace horních a dolních končetin při pochodu na místě, vizuomotorická zkouška barevným kruhem aj.).

(in O. Zelinková, 2009)

Pipeková charakterizuje dyspraxii jako: *„specifickou poruchu obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony.“*

(in A. Kirby, 2000, str. 172)

Dyspraxie jako porucha postihuje až každého dvanáctého člověka v populaci. Nepostihuje pouze děti, ale i dospělou populaci. U dětí je tato porucha patrná ve škole, kde se projevuje následujícími způsoby: *„Dítě nemusí být schopné třeba chytat míč nebo mají tak špatný rukopis, že ho ostatní nemohou přečíst.“*

(A. Kirby, 2000, str. 9)

Problémy v dospělém věku se projevují především obtížnou komunikací, zmateností, obtížemi při zvládnání domácích prací, nebo při řízení auta.

(in A. Kirby, 2000)

Lidé trpící dyspraxií mají zejména tyto obtíže:

- *„problém základní struktury - svalová ochablost a nepružnost nebo snížený svalový tonus provázený naopak zvýšenou pružností a pohyblivostí,*
- *přijímání informací a plánování aktivit -obtíže promyslet a naplánovat co a jak má být uděláno,*
- *percepční obtíže - v oblasti zrakového nebo sluchového vnímání,*
- *obtíže vykonat pohyb (činnost) - děti mohou mít problémy s tím, že neví, jaký první krok mají udělat, mají potíže s časovou posloupností a návazností pohybů,*
- *porucha v koordinaci očních pohybů patrná obzvláště při čtení,*
- *porucha motoriky mluvidel.“*

(<http://www.wiki.rvp.cz>)

DYSPINXIE

Dyspinxie je poruchou postihující oblast kreslení. Příčinami této poruchy jsou buď poruchy v oblasti vizuální, motorické, nebo v jejich kombinaci.

Problémy se projevují ve formě nízké úrovně kreslení, ale i obkreslování, neobratného používání psacích a kreslicích potřeb, také ve formě obtíží při jemné motorice a v chápání perspektivy.

Dle Michalové dyspinxie postihuje: *„ jak složku vizuální (neschopnost napodobit předlohu), tak motorickou (neobratnost). Držení kreslicích potřeb je křečovitě*

a neobratné, tahy jsou tvrdé a nejisté. Dítě nedovede graficky znázornit svoji představu, přenést trojrozměrnou představu na dvojrozměrný papír. Kresba má nízkou, primitivní úroveň, odpovídající věkově mladším dětem. Tvary jsou nedokonalé.“

(<http://www.wiki.rvp.cz>)

DYSMÚZIE

Porucha dysmúzie se velmi často objevuje izolovaně. Tato porucha celkem snadno identifikovatelná. Nemá tak závažné společenské důsledky jako ostatní specifické poruchy učení.

Při dysmúzii může jít o: „poruchu v receptivní složce (neschopnost správně rozpoznat tóny a melodie, identifikovat jednotlivé hudební nástroje poslechem, atd.) nebo ve složce expresivní (nesprávné hlasové vyjadřování tónů, melodií a písní, neobratnost například při prstokladu nebo v zacházení se smyčcem aj.), což se samozřejmě může kombinovat.“

(<http://www.wiki.rvp.cz>)

ADHD

ADHD je vývojovou poruchou, která se projevuje nepřiměřeným stupněm hyperaktivity, pozornosti a impulzivity. Obtíže v této oblasti jsou chronické. Do dnešní doby se nepodařilo tyto obtíže vysvětlit na základě neurologických, senzorických, motorických postižení, nebo na základě mentální retardace. Deficity jsou patrné již v časném dětství. S věkem se mohou projevy zmírňovat- díky dozrávání CNS.

Symptomy ADHD lze rozdělit do tří subkategorií (dle Davidson a Neale):

- prostá porucha pozornosti (ADD),
- hyperaktivita a impulzivita,
- spojení předcházejících typů poruch - porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou (ADHD).

Mezi předcházející subkategorie je možné zařadit i následující pojmy (dle Barkley):

- ADHD s agresivitou, ADHD bez agresivity,
- opoziční chování (ODD).

(srov. O. Zelinková, 2009)

3. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Základní možnosti provádění péče o děti se specifickými poruchami učení:

1. Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy
 - Uplatňuje se u mírnějších forem poruchy.
 - Uplatnění v rámci běžné třídy základní školy.
 - Je nezbytné, aby pedagog měl alespoň základní vědomosti a dovednosti potřebné k dané problematice.
 - U dětí s těžší formou je možná integrace jen v případě splnění určitých podmínek (tzv. podmínky integrace). Integrace doporučována žákům s průměrným a nadprůměrným intelektem.

2. Individuální péče prováděná učitelem, který je absolventem speciálního kurzu
 - Péči v tomto případě zajišťuje speciální pedagog nebo školní psycholog.
 - Péče je prováděná v rámci školy.
 - Činnost konzultována s poradenskými pracovišti.

3. Třídy individuální péče zřizované při základních školách
 - Péči ve většině případů zajišťuje speciální pedagog.
 - Tyto třídy jsou zaměřeny na reedukační péči.
 - Do této třídy děti docházejí během dne.

4. „Cestující učitel“
 - Nejčastěji je péče zajištěna pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo pracovník SPC.

- Pracovník dochází do školy, během vyučování provádí reedukační péči.
- Péče je také zajišťována před i po vyučování.

5. Speciální třídy pro děti s poruchou učení a chování

- Výuka zajišťována speciálním pedagogem.
- Třída je charakteristická menším počtem žáků.
- Třídy jsou zřizovány při základních školách.
- Žáci jsou zařazeni do speciální třídy na základě odborného vyšetření a doporučení poradenského pracoviště se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce.
- Tento druh péče je určen pro žáky, pro které není vhodná integrace do běžné třídy.

6. Speciální školy pro děti s poruchami učení

- Individuální péče během celého vyučovacího procesu.
- O dítě se stará tým odborníků.

7. Třídy při dětských psychiatrických léčebnách

- Zajišťují vzdělávání dětí s těžkým stupněm postižení.
- Poskytují také péči terapeutickou.

8. Individuální a skupinová péče v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně- pedagogickém centru

- Péče prováděna ve skupinách nebo individuálně.
- Účast rodičů při výuce (motivační efekt).

(srov. Skripta IMS- Kapitoly ze speciální pedagogiky, 2008)

4. REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

ZÁSADY REEDUKACE

Reedukace vychází z rozboru příčin, z diagnostiky odborného pracoviště

Na základě diagnostiky odborného pracoviště, které určí příčinu neúspěchu v oblastech čtení, psaní, počítání, lze přistoupit k reedukaci. Ve většině případů jde o deficit ve vývoji psychických funkcí. Pokud je tento deficit přehlížen, je předčasně přecházeno k utváření dovedností číst (psát, počítat,...), nelze dosáhnout úspěchu v oblasti reedukace. Dítě se namísto utvoření jednotlivých dovedností učí zpaměti.

Reedukace navazuje na dosaženou úroveň (bez ohledu na věk dítěte a na učební osnovy)

Pokud dojde k opomíjení zásady navazování na dosaženou úroveň, tak obtíže přetrvávají. Nelze vynechávat jednotlivé etapy výuky, protože tato je kontinuem. Jednotlivá cvičení nejsou určena pro určitý věk, nýbrž pro etapu, které dítě dosáhlo.

Předpokladem kladného výsledku reedukace je dobrý začátek, soustavná motivace

Děti trpící některou z poruch učení mají negativní zkušenosti, proto si mnoho nevěří. Z tohoto důvodu je u reedukace žádoucí utvořit pohodovou atmosféru, dítě chválit, povzbuzovat. Dítě je pak klidnější, dostaví se lepší výsledky v práci. Dobrým způsobem, jak lze navodit začátek, je zadávání úkolů, které zdánlivě s poruchou nesouvisí (úkoly rozvíjející např. sluchové, zrakové vnímání, řeč,...)

Metody preferující multisenzoriální přístup

Multisenzoriální přístup se uplatňuje například při osvojování nového písmene, kdy dítě spojuje písmeno s nahlas vyslovovanou hláskou, kterou sluchově diferencuje od hlásek podobných. Dále dítě písmeno vyznačuje v textu, modeluje jej, nebo ho

vytrhává z papíru. Z historického hlediska tento přístup považoval za velmi podstatný ve výuce již J. A. Komenský.

Reedukace je individuálním procesem

Postup při reedukaci je tvořen pro každého jedince na základě jeho aktuálního vývoje. Reedukace může probíhat i ve skupinkách. Tento přístup má i svá omezení, a to taková, že skupinka by se měla skládat maximálně ze 2-5 jedinců. Tato podmínka je tu z důvodu nutnosti cílené práce s každým jedincem.

Reedukace vychází z pozitivních momentů ve vývoji dítěte

Při reedukaci vycházíme ze zájmů dítěte, z toho, co ho zajímá. Dítě rádo hovoří o tom, co ho baví. Necháme dítě napsat několik slov, nebo krátkých vět, z nichž později při reedukaci vycházíme.

Reálné hodnocení výsledků reedukace, sebehodnocení

Není možné předem říci, do jaké míry bude mít reedukace úspěch. Z tohoto důvodu nevyvoláváme falešné naděje rodičů ani dětí. Je možné, že ani nejintenzivnější cvičení, pravidelně prováděná, nebudou mít očekávané výsledky. V těchto případech, kdy bude dítě přesvědčováno, že všechno bude dobré, se u dítěte může projevit zhoršení psychického stavu, pokud ke zlepšení nedojde v předpokládané míře. Již od počátku je nutné vést dítě ke spoluzodpovědnosti za výsledek reedukace, protože tyto výsledky nejsou závislé pouze na rodičích či učitelích, ale na všech zúčastněných.

Reedukace je zaměřena na celou osobnost dítěte

Reedukaci nelze zaměřit pouze na postiženou oblast (čtení, psaní, počítání,...). Při reedukaci je třeba zapojit celou osobnost jedince, motivovat jej. Je třeba se vyvarovat drilu, protože pokud k němu dojde, tak se dítě stává pouze bezmocnou figurkou. Dále je třeba brát ohled na zdravotní stav jedince (dítě, které je často nemocné je handicapované ve svých výkonech), vnější vlivy z okolí (prostředí rodiny, školy,...), důležitými jsou také vztahy dítě- rodiče, dítě- pedagog, dítě-osoba

provádějící reedukaci.

(srov. O. Zelinková, 2009)

REEDUKACE DYSLEXIE

Reedukace dyslexie spočívá v začátcích rozvíjením percepčně-motorických funkcí, rozvojem řeči a dalších dovedností souvisejících se čtením. Práci v oblasti čtení provádíme v těchto oblastech:

- technika čtení (dekódování textu),
- porozumění čtenému textu.

Obě tyto oblasti se vzájemně ovlivňují. Například pokud má dítě obtíže s dekodováním textu, vkládá do této činnosti mnoho pozornosti, která později chybí při fázi porozumění.

TECHNIKA ČTENÍ

Proces dekodování znamená zřetelnou identifikaci tvarů písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem, zřetelné uspořádání tvarů, spojení zvuků ve správném pořadí.

(srov. O. Zelinková, 2009)

Zřetelná identifikace písmen

Vnímání písmen zřetelně podporujeme také hmatem. V této etapě je za cíl kladeno zřetelné a prostorové vnímání písmen. Není zde ještě kladen důraz na samotné čtení.

Spojení hláska-písmeno

Dítě zřetelně vnímá tvar a zároveň si vybavuje odpovídající zvuk (intersenzorická

integrace). K vyvozování písmen a tvoření spojů se při reedukaci vracíme u všech dětí, které při čtení písmena zaměňují nebo luští. Tyto děti mají obtíže se zafixováním spojení hláska-písmeno. Pokud dojde k opominutí tohoto kroku, ať již z jakéhokoli důvodu, následkem bývá opakovaně pomalé čtení.

V této etapě jsou největší obtíží záměny písmen. K záměnám dochází v těchto případech:

- záměny písmen tvarově podobných
- při tomto typu záměn provádíme cvičení zrakové percepce
- specifickým jevem je záměna písmen b-d-p
- záměny písmen zvukově podobných
- při záměně písmen zvukově podobných zjišťujeme, zda dítě tato písmena sluchem rozlišuje, a zda tato písmena správně vyslovuje

Spojování písmen do slabik

„K automatizaci slabik používáme slabiky psané na kartách, postřehování slabik i úkoly uváděné v počítačových programech. Zautomatizované čtení slabik znamená rychlé postřehnutí a současné vyslovení slabiky.“

(O. Zelinková, 2009, str. 82)

V případech, kdy jsou děti příliš brzy vedeny k plynulému čtení (bez zvládnutí slabik), čtou nejprve slova potichu pro sebe a až poté je vyslovují nahlas. Tento jev bývá označován jako dvojí čtení.

Čtení slov se zvyšující se náročností hláskové stavby

Cílem je zvládnutí slov jako celku. K výsledkům lze dojít čtením slov se stoupající náročností a odpovídajících textů z těchto slov složených.

Čtení vět, souvislého textu

Je možné opakovat čtení téhož textu. Chybou však je, pokud dítě četlo text tolikrát, že ho odříkává z paměti. Pokud nejsou zvládnuta předchozí kritéria není možné k tomuto kroku přistoupit. Je nutné, bez ohledu na věk, používat snadné a krátké texty.

POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU

Nácvik porozumění textu je úzce spjat s dekodováním. Čím lépe dítě zvládne dekodování, tím více pozornosti může věnovat obsahu textu. Porozumění textu pomáhá nácvik obtížných slov, grafická úprava textu, čtení textu po menších částech, předchozí seznámení s textem. Porozumění čtenému textu souvisí také s věkem čtenáře a úrovní čtení, které daný čtenář dosáhl. (srov. O. Zelinková, 2009)

Porozumění izolovaným výrazům

Jde o počáteční etapu nácviku čtení. Dítě povrchně spojuje slovo s jeho významem.

Mechanické porozumění na základě paměti

Základem jsou různé formy asociací. U dětí s dyslexií tento způsob porozumění přetrvává, pokud jim není nabídnuta jiná možnost práce s textem. Tento druh porozumění textu spočívá ve spojení jednoho poznatku s jiným. Není zde používáno logické spojení.

Porozumění na základě pochopení souvislostí

Je nutný určitý stupeň abstrakce a logického uvažování. Projevuje se též schopností spoluutvářet text. Důležitým aspektem je grafická úprava textu.

REEDUKACE DYSGRAFIE

„Dysgrafie je způsobena deficitem především v následujících oblastech: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, celková organizace organismu, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, porucha koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby.“

(O. Zelinková, 2009, str. 92)

ROZVÍJENÍ MOTORIKY

Při psaní je zapojeno velké množství svalů. Jde především o svaly ruky, horního plotence, zádové svalstvo. Při nadměrném zatížení svalů dochází k únavě, proto je vhodné zařazovat cvičení v průběhu psaní.

(srov. O. Zelinková, 2009)

Hrubá motorika

Cvičení provádíme především před psaním, ale lze je zařadit i v jeho průběhu. Pokud není uvolnění svalstva provedeno dostatečně, dochází ke křečovitému psaní. Provádíme cvičení paží (kroužení, mávání, upažení a vzpažení, kroužení předloktím) a dlaní (kroužení dlaněmi, pohyby vpřed, vzad, vpravo, vlevo, zavírání dlaní v pěst,...).

Jemná motorika

K rozvoji jemné motoriky slouží řada cvičení, která lze provádět v rámci jiných předmětů (např. vykreslování omalovánek, navlékání korálků, navlékání nitě na jehlu,...). Cvičení prováděná před a v průběhu psaní jsou cvičení pohybů prstů (mávání prstů, postupné dotýkání palce s ostatními prsty, dotýkání prstů obou rukou,...) a sestavy dlaní (hnízdo z dlaní, dotyk špičkami prstů o sebe, dotyk palců a ukazováčků).

DRŽENÍ PSACÍHO NÁČINÍ

S nácvičkem správného držení psacího náčiní začínáme již v předškolním věku. Správné držení tužky je předpokladem plynulého psaní. Pro nácvičku správného držení psacího náčiní lze použít pastelek, nebo tužek, které mají trojhranný tvar (popř. existují násadky tohoto tvaru, které lze na psací náčiní navléci).

UVOLŇOVACÍ CVIKY

Při uvolňovacích cvičích užíváme papír o velké ploše (např. balící papír), přičemž tuto plochu postupně zmenšujeme. Dále pak tyto cviky provádíme nejprve na svislé ploše, poté na ploše šikmé, až nakonec dojdeme na používání plochy vodorovné. Zpravidla užíváme psacích pomůcek, které snadno zanechávají na podkladu stopu, to především z toho důvodu, aby si dítě nezvyklo na nesprávné užívání silného tlaku při psaní. Uvolňovací cviky provádíme několikrát, pokud možno před každým psáním. U uvolňovacích cviků nejde o naprosto správnou reprodukci písmen, nýbrž o plynulost tahu a rytmus pohybu (lze podpořit říkačkami, písničkami).

PSANÍ PÍSMEN A SPOJŮ MEZI NIMI

Dítě by mělo zjistit jak tvary písmen vznikají. To je úkol pro učitele, který nejprve napíše písmeno na tabuli, přičemž popisuje svůj pohyb. Následovně děti tento vzor obtahují. Je vhodné též zařadit psaní slov do vzduchu se zavřenýma očima. Kvůli náročnosti zapamatování si tvarů písmen používáme pomocné linky. Jestliže ani po tomto dítě nezvládá psát písmeno, nebo spoje mezi nimi, je třeba začít od začátku a celý postup opakovat.

REEDUKACE DYSORTOGRAFIE

REEDUKACE SPECIFICKÝCH DYSORTOGRAFICKÝCH CHYB

Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

Příčinami těchto typů chyb je nedostatečné rozvinutí sluchového vnímání, chybějící sebekontrola, nesoustředěnost, spěch nebo nedbalost. Při nácviku rozlišování množství samohlásek je nutné, aby si děti, to co píší, diktovali nahlas (nebo alespoň polohlasně) a při tom si artikulačně zdůraznili délku jednotlivých samohlásek. U procesu psaní je pro dítě vhodnější porušit zásadu plynulého psaní slov tím, že může psát znaménka ihned, ne až po dokončení slova. Dítě totiž ve většině případů není schopno vracet se po napsání slova k doplňování znamének.

Pro reedukaci rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek jsou vhodné tyto pomůcky: bzučák nebo zvonek, různé hudební nástroje, stavebnice s krátkými a dlouhými prvky.

Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni

Příčinami těchto typů chyb jsou nedostatky v oblasti sluchového rozlišování, snížená schopnost aplikovat učivo o měkkých a tvrdých slabikách, nedostatečné zafixování učiva o měkkých a tvrdých slabikách, příčiny pramenící z psychických vlastností žáka. Při procesu psaní je opět nutností, aby si dítě diktovalo to, co píše. Dále je třeba, aby se dítě naučilo zkontrolovat si napsaný text.

Pro reedukaci rozlišování měkkých a tvrdých slabik jsou vhodné tyto pomůcky: tvrdé kostky (se slabikami dy-ty-ny), měkké kostky (se slabikami di-ti-ni).

Rozlišování sykavek

Problémy rozlišování sykavek jsou ve většině případů podmíněny nesprávnou výslovností a nedostatečně vyvinutým sluchovým vnímáním. Nedostatečně vyvinuté sluchové vnímání a špatná výslovnost se navzájem podmiňují, což se následovně negativně projevuje v písemném projevu. Asimilace sykavek spadá do oblasti specifických logopedických nálezů.

Pro reedukaci rozlišování sykavek jsou vhodné tyto pomůcky: karty s písmeny, obrázky se slovy, která obsahují dané sykavky.

Přidávání, přesmykování, vynechávání písmen nebo slabik

Příčinou tohoto typu chyb jsou nedostatky ve sluchové syntéze a analýze, poruchy soustředění, grafomotorické obtíže, snížená schopnost vybavovat si jednotlivá písmena, spěch, nesprávná výslovnost, možné nezvládnutí časoprostoru. Abychom odstranili tento typ chyb provádíme cvičení sluchové percepce, vyžadujeme správnou a pečlivou artikulaci, nebo alespoň polohlasné diktování si při psaní.

Pro reedukaci tohoto typu chyb užíváme následující pomůcky: písmena, ze kterých děti tvoří slova.

Rozlišování hranice slov v písmu

Tento typ chyb je charakteristický tím, že dítě píše dvě a více slov dohromady, spojuje slova s předložkami, špatně nebo vůbec nerozlišuje začátek a konec věty. Příčinou tohoto typu chyb jsou obtíže ve sluchové analýze a syntéze, obtíže v oblasti grafomotoriky, obtíže v chápání obsahové stránky psaného. Tento typ chyb úzce souvisí se zvládnutím systému jazyka a s fonémickým uvědoměním.

Pro reedukaci tohoto typu chyb jsou vhodné tyto pomůcky: obrázky, karty s předložkami, stavebnice, různé prvky znázorňující slovo.

REEDUKACE GRAMATICKÝCH CHYB

„Chyby jsou způsobeny nedostatečným rozvojem řeči, především jazykového citu, dále rozsahem pracovní paměti a poruchami paměti vůbec, poruchami procesu automatizace, neschopností číst po sobě napsaný text, uvědomovat si chyby a opravovat je. Při reedukaci si žák většinou osvojuje gramatická pravidla znovu.“

(O. Zelinková, 2009, str. 106)

Osvojování gramatických pravidel

Při osvojování učiva by na žáka měly být kladeny jen takové požadavky, které je schopen zvládat. V případech kdy se učí novému učivu je zapotřebí, aby byly voleny takové formy práce, ve kterých se žák zaměřuje pouze na nový jev (např. doplňovací cvičení). Protože v případech, kdy má dítě obtíže například v oblasti dysortografie (psaní slov a písmen), nemá smysl aby psalo diktát, který prověřuje zvládnutí vyjmenovaných slov. V tomto případě pak nutně nemusí jít o gramatické chyby (dítě se soustředilo jen na to, aby diktát napsalo, a ne na používání gramatických pravidel).

Pro reedukaci tohoto typu chyb jsou vhodné tyto pomůcky: karty s párovými souhláskami, karty s měkkým a tvrdým i-y, doplňovací cvičení, přehledy mluvnického učiva.

REEDUKACE DYSKALKULIE

Dyskalkulie je porucha podmíněná multifaktoriálně, přičemž dochází ke kombinování příčin organických, psychických didaktických a sociálních. Neexistuje celistvá matematická schopnost. Zelinková říká, že: „*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.*“ Z těchto příčin se setkáváme s různými druhy dyskalkulií, k čemuž je třeba přihlížet při reedukaci.

(O. Zelinková, 2009, str. 111)

Vývoj dítěte je jedním z určujících faktorů pro úspěšnost dítěte v matematice. Osvojení matematických schopností je podmíněno úrovní poznávacích funkcí dítěte (zraková a sluchová percepce, prostorová orientace, motorika, řeč, paměť rozumové schopnosti). Výkony v oblasti matematiky jsou do jisté míry ovlivňovány rozumovými schopnostmi. Podle Jeana Piageta dítě dochází od konkrétních operací k logickému myšlení mezi 11.- 15. rokem života. Z toho vyplývá, že je třeba u dětí na prvním stupni základní školy vycházet z konkrétních představ, využívat názorných pomůcek.

(srov. O. Zelinková, 2009)

MOŽNOSTI DOMÁČÍ REEDUKACE

Rozebírání předmětů

Tento typ reedukace vychází z předpokladu, že děti jsou zvědavé, a že je zajímá, jak různé předměty denní potřeby fungují. Dítěti připravíme různé nástroje (kleště, kladivo, pinzetu, lupu, nůžky), aby mohlo předměty pečlivě prozkoumat. Dále pak připravíme tužky a papír, aby si dítě mohlo své poznatky zapisovat. Dítěti stanovíme několik otázek, které by mělo zkoumat. Mělo by jít o otázky, které dítě samotné zajímají.

Návrhy vhodných předmětů na rozebírání: hodiny, plnicí pero, opékač topinek, počítačová myš, disketa, klávesnice, telefon, plyšové zvířátko vydávající zvuky, dalekohled,...

Vždy je třeba dbát na bezpečnost dítěte, proto se ujistíme, že dané předměty nejsou pod elektrickým proudem, nebo neobsahují životu nebo zdraví nebezpečné látky.

Hlavní cíle tohoto cvičení jsou: posilování schopnosti dítěte vyjádřit své myšlenky a hypotézy a rozlišovat je od skutečných poznatků, rozvíjení schopnosti analyzovat, rozvoj mentálních operací (plánování činností, hovoření o konkrétních činnostech), povzbuzovat dítě k vytváření a realizaci vlastních zájmů, v neposlední řadě strávit společný čas s dítětem.

Matematika v každodenním životě

Pro mnoho dětí s dyskalkulií je charakteristické, že matematiku vnímají pouze jako náplň hodin matematiky, a nevidí žádnou možnost využití v praktickém životě. Dojmu o samoučelnosti matematiky lze předcházet tím, že dětem umožníme zažívat uplatňování matematiky v každodenním životě. „*Jediným cílem tohoto cvičení je dítěti ukázat, že matematika hraje v našem životě skutečně svou roli, a seznámit ho tak s důležitým hlediskem jejího každodenního využití.*“

(H. Simon, 2006, str.119)

V tomto typu cvičení má dítě pozici pozorovatele, proto ho nezapojujeme do počítání, tím se vyhneme pro dítě stresujícímu kontaktu s matematikou.

Zdroje (situace) použitelné pro matematiku v každodenním životě: matematika v obchodech, sestavení denního programu, pečení či vaření (zvážení přísad), renovace bytu či pokoje (co je třeba koupit, kolik materiálu bude potřeba pořídit), pořízení domácího mazlíčka (kolik času péče o něj vyžaduje, kolik zvířátko sní potravu,...).

Cílem není samostatné vypočítávání ani pochopení matematiky, ale jde především o pochopení potřeby matematiky v životě a k jejímu lepšímu přijetí dítětem.

Čísla v přírodě

Mnoho dětí s dyskalkulií téměř není schopno počítat předměty. V těchto případech mohou být užitečné procházky přírodou, přičemž dítěti odhalujeme zajímavé vlastnosti zvířat a rostlin. Mezi nejznámější příklady patří:

- některé druhy květin mají stálý počet okvětních lístků,
- u některých druhů květin je počet okvětních lístků variabilní,
- jetel má ve většině případů tři lísky, ale může se stát, že počet lístků bude větší,
- některá zvířata (především ptáci) vydávají zvuky, které jako by měly odpočítávaný rytmus,
- počet teček, pruhů a jiných znaků na zvířatech nebo rostlinách je stálý.

Hlavními cíly těchto cvičení je osvojování si pojmu čísla, procvičování počítání předmětů, společně strávený čas dítěte s rodičem.

Hledání pravidel

- Hledání pravidel- varianta A

Pomůcky: kostky a stavebnice, lístky s nápisy „pravidlo platí/neplatí“, tužku a papír.

Nejprve je třeba stanovit pevná pravidla připojování kostek. Tato pravidla by měla omezit počet možností na přehlednou míru. U kostek by pro ukázkou mohlo pravidlo znít, že je třeba vždy připojit přesně čtyři kostky, přičemž nezáleží na pořadí ani barvě těchto kostek. Poté rodič společně s dítětem sestaví několik takových dílů (např. 15-20). Tyto díly pak shrneme na jednu hromádku. Na dvě strany stolu (každý na jinou) položíme lístečky s nápisy „pravidlo platí/neplatí“. První kolo hry určuje rodič (pro lepší objasnění). Rodič vymyslí jednoduché pravidlo, které platí pro některé z oněch 15 až 20 dílů, ale ne pro zbytek. Toto pravidlo pak napíše na list papíru, který položí na stůl tak, že na nápis není vidět. Dítě si vybere některou z věží. Rodič dítěti řekne, zda pro danou věž pravidlo platí, nebo ne, a postaví ji na odpovídající stranu stolu. Dítě postupně vybírá jednotlivé věže z hromádky. U každé věže se rodič zeptá, zda dítě dokáže uhodnout na jakou stranu stolu věž patří, poté rodič prozradí správný výsledek. Pokud dítě vícekrát zařadilo věže na správná místa, tak se rodič zeptá, zda už zná dané pravidlo. V případě záporné odpovědi necháme dítě postavit věž, která se mezi doposud postavenými věžemi nenachází. Není-li dítě, až do konce hry, schopné pravidlo odhalit, jednoduše mu jej ukážeme. Popřípadě můžeme postavit ještě jednu věž, na které pravidlo znázorníme. Poté je řada na dítěti, aby si vymyslelo vlastní pravidlo, role rodiče a dítěte ve hře se mění.

(srov. Hendrik Simon, 2006)

Cílem cvičení je rozvíjení tvořivosti, rozpoznávání, tvoření a využívání struktur, rozlišování domněnek a poznatků, vytváření a ověřování domněnek.

- Hledání pravidel- varianta B

Základní myšlenka je stejná jako u varianty A. Rozdíl je v tom, že u této varianty nepoužíváme strukturované pomůcky, nýbrž předměty z každodenního života. Pomůckami mohou být například hračky, šroubky, matičky, hřebíky, různé mince, atd. Provedení tohoto typu cvičení je stejné jako u varianty A. Je možné, že bude zapotřebí vytvořit lístek „nevím“ ke stávajícím variantám „pravidlo platí/neplatí“.

- Hledání pravidel- varianta C

Základní myšlenka je stejná jako u předcházejících variant. V této variantě

probíráme předměty, které nepokládáme na stůl. Jeden z účastníků hry si vymyslí pravidlo, druhý ukazuje na předměty, nebo je jmenuje. Účastník hry, který vymyslel pravidlo pak předměty posuzuje podle „pravidlo splněno/nesplněno“, nebo „nevím“. Do této varianty hry lze zahrnout také věci, které nejsou k dispozici (jsou pouze „myšlené“).

Stavba věží

U tohoto typu cvičení můžeme použít jakékoli strukturované pomůcky (např. různé kostky). Osoba, která úkol zadává, by měla dbát na to, aby počet možných řešení nepřesáhl 30 nebo 40.

Simon ve své publikaci uvádí následující nápady na tuto „hru“:

- „*najdi všechny možnosti, jak bys mohl/a postavit věže ze čtyř kostek. Každá barva se přitom ve věži může vyskytnout pouze jednou.*“

Na tento úkol jsou třeba následující pomůcky: 30 kostek stejného druhu a čtyř barev.

- „*najdi všechny možnosti, jak postavit věže ze čtyř kostek, přičemž se použijí dvě barvy. Obě se mohou vyskytnout libovolně často, některá barva může chybět.*“

Na tento úkol jsou třeba následující pomůcky: od dvou barev více než 32 kostek stejného druhu.

- „*kolik různých výsledků lze vytvořit z určité zásoby číslic a početních znamének? Tady musíme pevně stanovit počet číslic a jedno nebo dvě znaménka.*“

- „*najdi všechny úlohy na sčítání, u nichž jako výsledek vyjde....*“

- „*postav všechny věže ze čtyř kostek, přičemž se musí vyskytovat každá ze tří stanovených barev.*“

Na tento úkol potřebujeme následující pomůcky: od tří barev více než 48 kostek.

- „najdi všechna slova složená ze tří písmen, která můžeš vytvořit z písmen slova...“

Na tento úkol je třeba dítěti poskytnout papír a tužku.

(H. Simon, str. 125, 2006)

Hlavním cílem tohoto cvičení je porovnávat, rozpoznávat, tvořit a využívat struktury, představovat si výsledky konkrétních činností.

„Falešná“ hrací kostka

Podstatou tohoto cvičení je to, že dítě smí používat na hru (např. člověče nezlob se) kostku, na kterou si napíše takový počet teček, který potřebuje.

Postup při hře je pak následující: nejprve si hru, pro kterou má být později vytvořena falešná kostka zahrajeme původními kostkami. Poté s dítětem probereme nejdůležitější čísla na kostce pro danou hru. Teprve v tomto okamžiku dítěti sdělíme, že si může samo vytvořit vlastní kostku. Jakmile dítě kostku popíše, zahrajeme si další kolo hry. Dítě by nám mělo říci, jak uvažuje (pokud to ovšem není jeho „tajemství“). V případě, že se během hry ukáže, že vytvořená kostka nefunguje tak, jak dítě chtělo, tak mu (i uprostřed hry) dovolíme, aby si kostku přepsalo. Kostku smí dítě měnit tak dlouho, dokud nebude plně podle jeho představ. Jedno kolo hry by si všichni spoluhráči dohromady měli zahrát s falešnou kostkou.

(srov. H. Simon, 2006)

Hlavním cílem cvičení je zkoumání souvislostí, hledání zdůvodnění, formulování myšlenek do slov, vytváření si představy konkrétních činností.

Vytváření vlastních pomůcek

Velkým problémem reedukace je nedostatek vhodných pomůcek. V domácím

prostředí je tento problém o to zřetelnější. Děti s problémy v matematice se často uchylují k nevhodným pomůckám (jde především o schematické pomůcky, které výpočty usnadňují). Dítě lépe pochopí desítkovou soustavu, způsoby výpočtu (písemné, polopísemné) i počítání z paměti, pokud mu umožníme výrobu vlastních pomůcek.

Na tento typ cvičení potřebujeme 500-1000 přibližně stejně velkých, a stejně barevných předmětů. Vhodné jsou například malé kostky, nebo lze použít i kaštiny. Dále je potřeba role průhledných potravinových sáčků, role menších a průhledných sáčků odpadkových.

Postup při tomto cvičení je následující: všechny předměty (kaštiny) vysypeme na podlahu. Dítěti řekneme, že je všechny společně spočítáme, a že abychom se nespletly, tak jsme pořídily i pár sáčků. Necháme dítě samostatně počítat. V případě, že nepochopí účel sáčků (mělo by do každého sáčku vložit deset kaštanů), necháme ho počítat přibližně do 35. Poté odvedeme jeho pozornost. Po krátkém přerušení se dítěte zeptáme kolik předmětů již napočítalo. V případě, že si není jisté, navedeme jej, k čemu jsou sáčky vhodné. Pokud si i tak dítě pamatuje kolik předmětů již spočítalo, tak jej pochválíme, ale zároveň jej upozorníme k čemu sáčky slouží. Po odpočítání deseti kaštanů sáček vždy uzavřeme. Po uzavření několika sáčků (např. 5-ti) se dítěte zeptáme kolik kaštanů je již spočítaných (dítě může odpovědět pomocí sáčků-5, nebo přesným počtem předmětů-50). Proces občas přerušíme, zeptáme se dítěte, kolik předmětů z hromady ubylo. Další přestávku vložíme po uložení 100 předmětů (kaštanů). Dítěti vysvětlíme, že pro deset plných sáčků tu máme jeden velký odpadkový, do něhož 10 malých uložíme a uzavřeme. Takto pokračujeme, dokud nejsou všechny předměty uloženy v sáčcích. Na konci cvičení je ze sáčků vytvořena struktura.

(srov. H. Simon, 2006)

Cílem cvičení je lepší pochopení desítkové soustavy a posílení porozumění počtu prvků jednotlivých čísel.

Práce s vyrobenými pomůckami

Pomůcky, které jsme si vytvořili v předcházejícím cvičení lze použít pro cvičení další. Tyto pomůcky se hodí především k odhalování souvislostí mezi desítkovou soustavou a názvy čísel.

- Hra na počítání předmětů

Na tuto „hru“ potřebujeme pomůcky, které lze třídit a lepenkovou krabici. Do krabice dáme tři sáčky (po deseti kaštanech) a čtyři volně ležící kaštany. Poté se zeptáme dítěte, kolik je kaštanů v krabici. Poté můžeme do krabice kaštany po jednom přidávat nebo ubírat, popřípadě vkládáme nebo odebíráme celé sáčky. Dítěti umožníme, aby si stav občas ověřovalo podíváním se do krabice. Po několika změnách je možné, aby se role dítěte a rodiče vyměnily.

(srov. H. Simon, 2006)

Cílem této „hry“ je procvičování soustředění dítěte, hravé zacházení se školní látkou, a také v neposlední řadě nevědomá práce s desítkovou soustavou.

- Základy pro osvojování způsobů výpočtů

„Naše běžné způsoby výpočtu se zakládají na využití desítkové soustavy. Pouze úplné počátky školní matematiky sahají zpět k technikám postupu po číselné řadě. Předpokladem správně prováděných výpočtů jsou dostatečně bohaté zkušenosti s konkrétními činnostmi odpovídajícími početním úkonům. Stejně jako lze všechny způsoby výpočtu názorně vysvětlit pomocí vhodných činností, lze i všechny činnosti „přeložit“ do způsobu výpočtu. Toto cvičení dětem nabízí příležitost osvojit si činnosti nutné ke zpracování početních úloh.“

(H. Simon, 2006, str. 131)

K tomuto typu cvičení je třeba, aby dítě již umělo znázorňovat čísla pomocí systému kaštanů a sáčků. Dále by dítě mělo vědět, k čemu slouží sčítání nebo odčítání.

Postup při provádění cvičení je následující: jednou nebo dvakrát ještě dítěti předvedeme, jak se číslo znázorní pomocí kaštanů a sáčků. Poté zadáme úlohu, například 264 a 336. Po dítěti chceme, aby zjistilo výsledek bez počítání, jen pomocí kaštanů. Necháme ho samostatně pracovat. Pokud začne kaštany počítat po jednom, připomeneme mu, že může pracovat jako na začátku (kaštany v sáčcích). Poté jej necháme samostatně pracovat. Nakonec si může dítě překontrolovat výsledek kalkulačkou.

(srov. H. Simon, 2006)

Cílem tohoto cvičení je dítě připravit na pochopení školní látky, umožnit mu lepší pochopení desítkové soustavy. Velice cenné je také pozorování reakcí dítěte při provádění úkolu.

Variabilní hra s kostkou

Jakékoli nápady na hru mají u dětí úspěch. Výjimkou mohou být děti, které mají obtíže (pak následně strach) z matematiky. Mají strach, že půjde o nějakou lest. I tyto děti, však lze do různých variant her vtáhnout.

Tento typ reedukace spočívá v tom, že každý hráč nejprve napíše dohodnuté schéma rámečků a početních znamének. Každý z rámečků představuje místo pro jednu číslici. Hráči házejí desetihrannou kostkou. Číslo, které padne pak zapíše do rámečku. Takto se postupuje dokud nejsou všechny rámečky plné. Vzniklá čísla se poté sčítají, odčítají (dle znamének mezi rámečky). Vítězem se stává ten, kdo má nejvyšší výsledek (nejnižší- v případě odčítání).

(srov. H. Simon, 2006)

Cílem tohoto typu reedukace je hravé zapojení matematiky, dále pak schopnost zacházet s desítkovou soustavou, písemné počítání nebo počítání z paměti, počítání s názornými pomůckami.

Cvičení na sčítání malých čísel

Jedním z problémů dětí s dyskalkulií je počítání po jedné. Abychom zvládly tento problém, je potřebné si ujasnit, z jakého důvodu dítě tímto způsobem počítá. Hlavním důvodem je, že dítě není schopné naučit se nazpaměť příklady (není schopno dospět k výsledku během trvání pracovní paměti). V případech, kdy dítě nepochopilo podstatu sčítání nemá smysl provádět tento druh reedukace. Tato cvičení se zaměřují na to, aby se dítě samo, dobrovolně rozhodlo k používání jiných (efektivnějších) strategií počítání.

Možné strategie sčítání: sčítání prostřednictvím „+ 10“ ($4 + 9$ se vypočítá tak, že se

4 jedna ubere, pak počítáme $3 + 10 = 13$), myšlenkový postup po číselné řadě, odpočítávání na prstech, sčítání pomocí dvou stejných čísel ($6 + 7$ se vypočítá pomocí $6 + 6 = 12$ plus jedna), řešení příkladů typu $6 + 8 = 7 + 7$.

U tohoto typu cvičení se dítěti nezadá pouze příklad, který by mělo vypočítat, ale i způsob výpočtu. Výpočet se provádí nahlas. Po několika příkladech dáme dítěti na vybranou, jaký způsob výpočtu si vybere.

Deskové společenské hry

Za pomoci her lze různými způsoby zlepšovat předpoklady pro matematiku. Výhodou tohoto typu reedukace je snadná dostupnost her. Z důvodu rozdílné úrovně hráčů (rodič, dítě) je vhodnější zvolit hry, ve kterých lze uplatnit handicap (změnou pravidel ve prospěch dítěte). Dítě pak může být motivováno tím, že samo chce zvýhodnění odstranit. Tomu lze dostát tím, že po každém jeho vítězství zvýhodnění snižujeme.

Hry vhodné pro tento typ reedukace: Člověče, nezlob se; šachy; halma; dáma; mlýn; Carcassone;...

Hračky

Hračky sestávající z více dílců jsou vhodné pro reedukaci. Dítě musí přemýšlet o výsledku své činnosti. Také se dítě seznamuje s vlastnostmi a použitím jednotlivých prvků stavebnic. Během procesu sestavování se seznamuje s mechanickými vlastnostmi, odhaluje smysl počítání, představuje si konkrétní činnosti, zkouší prostorově převracet jednotlivé prvky, ověřuje si různé alternativy skládání.

Pro tento typ reedukace H. Simon doporučuje tyto hračky: Lego, puzzle, stavby modelů, obrázky z korálků, mozaiky,...

MOŽNOSTI REEDUKACE VE ŠKOLE

Výuka geometrie

Geometrie nabízí výhody pro práci s dětmi, které mají obtíže v oblasti matematiky. Geometrie je oblastí spadající do matematiky, ale některé děti ji tak nevnímají, což můžeme využít tím, že prostřednictvím geometrie přivedeme děti k matematice, ze které mají jinak strach. Řešení problémů v geometrii podporuje analogické schopnosti jako řešení problémů v matematice. Geometrie sama o sobě skýtá příležitosti k výpočtům. Geometrie dětem umožňuje získávání zkušeností z okolního světa, které pak lze spojit s matematickými vědomostmi a dalšími oblastmi života.

(srov. H. Simon, 2006)

Stavby podle vzoru

Stavění podle vzoru je u dětí oblíbenou činností, čehož u tohoto typu reedukace využíváme. Pro tento typ cvičení je zapotřebí účasti více osob.

- Jednoduché stavby podle vzoru (pro dvě osoby)

Jedno z dětí postaví nějaký výtvar z kostek (druhé dítě nesmí sledovat proces skládání), který pod stolem podá druhému dítěti. To si výtvar ohmatá a následně zkouší postavit totožný výtvar. Svoji stavbu si přitom může kdykoli hmatem ověřovat. V okamžiku, kdy si myslí, že dosáhl správného výsledku, vyzvedne vzor na stůl o oba výtvary porovná.

- Stavby podle vzoru s pomocí návodu (pro tři osoby)

První dítě postaví výtvar, který předá druhému dítěti. Třetí dítě nesmí výtvar vidět. Druhé dítě popisuje výtvar třetímu dítěti tak, aby mohlo výtvar samo postavit.

- Stavby podle vzoru- soutěž

Princip tohoto cvičení je stejný, jako u předchozích cvičení. V tomto případě je doplněn sportovním výkonem. Originál, který je nutné okopírovat leží v určité vzdálenosti od místa kde má být kopie postavena.

(srov. H. Simon, 2006)

Matematický výlet

U tohoto typu cvičení jde o to, aby dítě pochopilo, že matematika je součástí běžného života (nejde jen o náplň vyučovacích hodin). Toho jde dosáhnout pomocí výletů pořádaných v rámci školy. Příkladem může být návštěva zoo. Děti vede průvodce, který uvádí zajímavé (početní) informace- počet zvířat, kolik krmiva určitá zvířata snědí, počty mláďat narozených a odchovaných,...

(srov. H. Simon, 2006)

Matematická noc

Tento typ reedukace spočívá v tom, že učitel a děti přenocují ve škole. Čas před spaním využijí k hraní her, řešení logických a geometrických úloh. Skutečnost, že mohou přenocovat ve škole a prožít tím „dobrodružství“ prohlubuje zážitky, což má kladný vliv na efektivnost zpracování učiva.

(srov. H. Simon, 2006)

Zobrazování těles

Pro tento typ reedukace potřebujeme následující pomůcky: tužka, pravítko, čtverečkovaný papír, několik krychlí, které pomohou dítěti orientovat se.

- Zobrazení krychle

Nejprve zobrazíme krychli sami (na papír nebo tabuli). Dítě má poté za úkol narysovat krychli podle předkresleného vzoru. V případě, že to samo nezvládá, předvedeme, jak jsme krychli postupně nakreslili. Pokud dítě stále nezvládá, vedeme ho krok za krokem. Procvičujeme do té doby, kdy dítě zvládne krychli samo. V okamžiku, kdy dítě již úlohu plně pochopilo vezmeme nějakou z krychlí a

společně zkoumáme, která část nákresu odpovídá určeným stranám krychle.

- Zobrazení dvojité krychle

Nalevo od stávající krychle postavíme druhou krychli tak, aby se dotýkaly jednou plochou. Dítě má pak za úkol doplnit nákres o další krychli. U každé čáry, kterou dítě nakreslí se zeptáme, kterou hranu krychle tato čára představuje. Pokud je to třeba, poukážeme na to, které části krychle navazují na krychli druhou. Po zakreslení druhé krychle, opět společně s dítětem, určíme odpovídající části na nákresu a krychli.

- Zobrazení složitějšího tělesa složeného z krychlí

V tomto cvičení navazujeme na předešlá cvičení. Nové kostky pokládáme před, nad a vedle kostek původních. Nové kostky zakryjí již zakreslené plochy. Všechny tyto zakryté zakreslené plochy z nákresu odstraníme. Od dítěte vyžadujeme srovnání, zda jsou zakreslené prvky viditelné.

- Zobrazení zadané krychle

Toto cvičení může dítě provést v podstatě bez dohledu učitele. Po zakreslení zadané krychle s dítětem porovnáme některá místa nákresu s odpovídajícími částmi zobrazované krychle.

Cíly předcházejících cvičení je rozvíjení porozumění pro stálost počtu prvků určitého čísla, rozvíjení mentálních operací dítěte, posilování soustředěnosti, učení se dodržování pravidel, jejich chápání a zdůvodňování, rozvíjení prostorové orientace.

(srov. H. Simon, 2006)

Součet čísel na hracích kostkách

Na list papíru nakreslíme 12 polí, která vzestupně očíslováme (1 – 12). Každý z hráčů dostane určitý počet kamenů (jednotný pro všechny hráče), které rozloží na jednotlivá pole, přičemž může položit více kamenů na jedno pole. Hráči pak házejí dvěma kostkami. Součet hozených čísel určuje políčko, ze kterého si hráč může vzít kámen. Vítězem je ten, kdo získá zpět všechny své kameny jako první. Hru si několikrát zahrajeme, aby dítě zjistilo, že součty čísel se vyskytují různě často. Nakreslíme si tabulku s čísly 1 -12. Dítě hází kostkami. Po každém hodu si do

tabulky zapíše čárku k danému číslu. Tuto část cvičení provádíme zhruba do padesáti hodů. Poté si hru zahrajeme znovu, přičemž sledujeme, zda dítě změnilo strategii. V případech, kdy dítě svou strategii změní, se ho zeptáme, proč tak učinilo. Pokud se strategie dítěte nezměnila, upozorníme jej na tabulku kterou předtím vytvořilo. V okamžiku, kdy dítě dojde k poznání, že rozložení součtů je nerovnoměrné, položíme mu otázku proč tomu tak je. Hledání důvodů je primárním cílem tohoto úkolu. Není příliš podstatné, zda dítě důvod opravdu nalezne.

(srov. H. Simon, 2006)

Cílem tohoto cvičení je odhalování pravidel a jejich formulace, naučit se zdůvodňovat postupy a jejich řešení. Neméně důležitým cílem je také podporovat hravý přístup k řešení matematických úkolů, a k matematice samotné.

Hledání chybějícího prvku množiny

Učitel si vymyslí množinu podle vlastního pravidla (tato množina musí být úplná), které dítěti neřekne. Dítěti učitel řekne všechny množiny až na jednu. Dítě má za úkol nalézt chybějící množinu. Pokud se mu to nedaří, učitel zjistí, zda dítě zná pravidlo, podle kterého byly množiny vytvořeny. Společně pak zkoušejí pravidlo nalézt. Pokud dítě pravidlo našlo, ale stále nedokáže chybějící množinu určit, pak mu učitel nabídne několik možností, ze kterých pak dítě vybere správnou možnost.

(srov. H. Simon, 2006)

Cílem tohoto cvičení je schopnost rozpoznávat a dodržovat pravidla, rozvíjet mentální operace, nalézat analogie a rozvíjet porozumění pro stálost počtu prvků v čísle.

„Kaskáda odhadů“

Tento typ cvičení má dítěti pomoci podpořit orientaci v číselném oboru. Pro provedení cvičení potřebujeme 100 – 500 stejných předmětů (lze použít kaštiny, korálky, kamínky, lentilky,...), papír a tužku.

Předměty rozložíme na větší plochu nebo na zem. Dítě dostane za úkol odhadnout počet všech předmětů. První odhad si dítě zapíše nahoru doprostřed strany. V dalším kroku rozdělíme předměty na více hromádek (stejných, různě velkých, lze rozdělit i jen na dvě hromádky). Po každém rozdělení hromádek dítě odhaduje kolik předmětů je v jaké hromádce. Odhadnuté množství počtu kusů se zapisuje na papír

pod předešlý řádek. Pokud již chceme cvičení ukončit, dovolíme dítěti předměty přesně spočítat. Přesné výsledky porovnáme s výsledky odhadů.

(srov. H. Simon, 2006)

REEDUKACE DYSPRAXIE

Stejně jako u všech ostatních poruch učení je velice důležitým faktorem včasné diagnostikování poruchy. Z tohoto důvodu je velice důležitá informovanost rodičů a zaměstnanců mateřských škol. Prvořadým úkolem reedukace je naučit dítě žít v běžných životních podmínkách. Proto je důležité dítěti zajistit takové prostředí, které napomáhá rozvoji dovedností. Dále pak kompenzujeme obtíže a provádíme reedukaci málo rozvinutých funkcí.

PŘEDŠKOLNÍ VĚK

V období předškolního věku dochází u dětí k největšímu rozvoji percepce a motoriky. Pro děti s dyspraxií je nutné vytvořit program, který musí navazovat na dosaženou úroveň dítěte. Tyto programy slouží k rozvoji v oblasti hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, tělového schématu, zrakové a sluchové percepce, motoriky artikulačních orgánů, sensorické a prostorové orientace, a mnohých dalších. Důležitými faktory pro rozvoj je podnětné prostředí a motivace.

(srov. O. Zelinková, 2009)

MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

V mladším školním věku pokračuje dozrávání pohybové organizace. V tomto období se také stále utváří tělové schéma. V případech, kdy je diagnostikována závažná dyspraxie by mělo dojít k vypracování individuálního vzdělávacího programu.

Obtíže se projevují v různých oblastech a v různé intenzitě. Problémy v adaptaci na školu lze překonávat pomocí individuální péče. Velice důležité je, aby dítě nezažívalo výsměch, nebo dokonce tresty za nesplnění úkolů, které se týkají oblasti omezení. Pomalost při plnění úkonů lze redukovat za pomoci spolužáků a učitelů. U dětí, které nejsou schopny si zapamatovat více instrukcí najednou, zadáváme úkoly postupně po menších krocích. Rušivé projevy dítěte (neposednost, nekoordinované pohyby, ťukání tužkou,...) lze snižovat pomocí klidného prostředí

a díky toleranci učitele.

(srov. O. Zelinková, 2009)

STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

V případech, kdy porucha nebyla diagnostikována již v předchozích stádiích života postavení dítěte a jeho sebehodnocení je podstatně horší, než u dětí bez poruchy. Je třeba sestavit individuální vzdělávací program, který se věnuje jak běžné oblasti reedukace (motorika, grafomotorika, percepce,...), tak na oblasti týkající se sebehodnocení.

(srov. O. Zelinková, 2009)

REEDUKACE ADHD

„Východiskem cílené reedukace je rozbor všech dostupných informací vyplývajících z diagnostiky dítěte, sledování rodičů, učitelů i dalších dospělých i dětí, s nimiž jedinec s ADHD přichází do styku.“

(O. Zelinková, 2009, str. 200)

Na základě poznatků vytyčíme vhodný postup pro reedukaci. Prvním krokem k nápravě je úprava podmínek, ve kterých dítě žije. Účastníky reedukačního procesu jsou rodiče, škola, dítě a jeho vrstevníci. Zaměření reedukace pouze na dítě je chybným krokem, protože chování dítěte je výslednicí mnoha podnětů, které vznikají uvnitř dítěte, ale jsou také ovlivněny vnějším prostředím.

ZÁKLADNÍ POSTUPY UŽÍVANÉ PŘI REEDUKACI ADHD:

Pozitivní posilování spolu s mírnými tresty – po splnění/nesplnění úkolu musí následovat neprodleně pochvala, nebo mírný trest. Pochvala vede k uspokojení dítěte. Z tohoto důvodu se dítě snaží pochvalu opět získat.

Častá zpětná vazba – zpětná vazba vede k optimalizaci chování. Je třeba, aby zpětná vazba nerušila dítě při právě prováděném úkolu. Při provádění zpětné vazby je nutné, aby osoba provádějící reedukaci mluvila klidným hlasem, dále pak

preferujeme oční kontakt s dítětem.

Instrukce a pokyny – vždy musí jít o přiměřený počet úkonů. Po dítěti požadujeme, aby instrukce zopakovalo. Při zadávání úkolů je potřebný oční kontakt. Náročnost úkolů stoupá na základě dosažení výsledků.

Úkoly – úkoly, které dítěti zadáváme musejí být vždy krátké, jednoduché a splnitelné. V případech, kdy musíme dítěti zadat delší úkol, rozdělíme jeho plnění na kratší úseky.

Nediskutujeme o vhodnosti chování – dítěti je třeba vytyčit mantinely. V případě, že dítě vybočí z určených pravidel, pokáráme jej. Musíme však dbát na to, aby dítě nemělo pocit, že jej nemáme rádi, ale že se nám pouze nelíbí to, co právě provedlo.

Respektování stylu učení – pro děti s ADHD je ve většině případů typický globální styl učení (dítě vnímá celek). V případě, že se zaměřuje na detaily jedná chaoticky, na základě informace, která jej zaujme. Při reedukaci je třeba tento styl respektovat. Je však nutné vést dítě správným směrem.

Nácvik metakognitivních strategií – jde o nácvik vlastního stylu učení. Děti s ADHD neuvažují o nejvhodnějším řešení, jednají impulzivně, rychleji než myslí. I malý pokrok v této oblasti je krokem vpřed.

Sebekontrola a sebehodnocení – dítě vedeme k tomu, aby si uvědomovalo své chování, vedeme jej k tomu, aby nejprve přemýšlelo o jednotlivých krocích a teprve poté jednalo.

Optimismus a pevné nervy dospělých – vychovávat dítě s ADHD je obtížným úkolem. Děti trpící ADHD neodpovídají standardům v sociální interakci, což vede k problémům nejen ve školní oblasti. Proto je nutné, aby rodiče měli velkou dávku trpělivosti.

Pevný denní režim – dítěti je třeba zajistit dostatek spánku, pravidelnou aktivitu i přípravu na vyučování v klidném prostředí. Dále je třeba vyvarovat se příliš divokým aktivitám (především před spaním).

Velice důležitým krokem je informování spolužáků a kamarádů o podstatě problémů daného dítěte s ADHD. Je nutné dbát na to, aby dítě nebylo vyčleňováno ze skupiny. Za tímto účelem hledáme vhodné příležitosti pro jeho začlenění. Dále pak není špatným krokem nalézt pro dítě vhodný vzor, který může napodobit.

(srov. O. Zelinková, 2006)

ZÁVĚR

Při vypracování této práce jsem si kladla jako hlavní cíl lepší pochopení problematiky specifických poruch učení. Čím více jsem se o tématu dozvídala, tím větší byl můj pocit, že pro opravdové poznání je třeba se tomuto tématu věnovat podstatně delší dobu. Problematika specifických poruch učení je tématem, kterému je třeba věnovat léta zkoumání a praxe, abychom byli schopni říci, že alespoň tušíme, jaké to je mít poruchu, nebo že víme jak účinně pomoci lidem se specifickými poruchami učení. Bakalářská práce je prací s příliš malým rozsahem na to, abychom byli schopni postihnout celou problematiku specifických poruch učení a jejich reedukaci. Z tohoto důvodu, bych se chtěla tímto tématem zabývat i v navazujícím studiu.

Tato práce může sloužit jako jeden z pramenů sloužící k seznámení se s tematikou specifických poruch učení.

Spojitost bakalářské práce se sociální pedagogikou nalézám v tom, že oba obory se zabývají zařazením jedince do společnosti a jeho fungováním v ní. Co se týče oblasti reedukace, v dnešní době existuje snaha o zařazení stejných možností v oblasti výuky (integrace je nad segregací). Díky určitým úlevám a toleranci poruch je dnes možné, aby se děti s touto poruchou mohly dostat až na úroveň vysokoškolského vzdělání.

RESUMÉ

Tato bakalářská práce pojednává o specifických poruchách učení a jejich možné reedukaci. V první kapitole nabízí několik definic specifických poruch učení, především dyslexie, od minulosti do současnosti. Dále se pak zabývá příčinami specifických poruch učení.

Druhá kapitola této práce se zabývá projevy jednotlivých poruch a jejich specifikací.

Třetí kapitola nabízí možnosti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení s ohledem na závažnost poruchy.

Čtvrtá kapitola se zabývá samotnou reedukací specifických poruch učení. Jsou zde popsány základní postupy reedukace, které je nutné dodržovat, protože v případě, kdy tomu tak není, nemůžeme očekávat kladné výsledky reedukace.

ANOTACE

Tato bakalářská práce pojednává o specifických poruchách učení. Lidé s těmito obtížemi mají problémy v oblasti čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), počítání (dyskalkulie), atd. Specifické poruchy učení nesouvisí s inteligencí. Dále jsou v této práci popsány možnosti reedukace v jednotlivých oblastech a možnosti vzdělávání osob se specifickými poruchami učení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, reedukace, vzdělávání.

ANNOTATION

This thesis is about learning disorders. People with these difficulties have problems in the sphere of reading (dyslexia), writing (dysgraphia), and problems at mathematic (dyscalculia), etc. Learning disorder is not indicative of intelligence level. This thesis is about reeducation in sphere of learning disorders and possibilities of education.

KEYWORDS

Learning disorders, dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, reeducation, education.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

POUŽITÁ LITERATURA:

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Portál: Praha, 2008, 74 s. ISBN 978-80-7367-474-8.

KIRBY, A. *Nešikovné dítě*. 1. vyd. Portál: Praha, 2000, 170- 178 s. 183- 188 s. 194-197 s. ISBN 80-7178-424-9

POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 4. vyd. Portál: Praha, 2007, ISBN 978-80-7367-351-5

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

SIMON, H. *Dyskalkulie*. 1. vyd. Portál: Praha, 2006, 9 s. 33 s. 43 s. 119 s. 125 s. 131 s. 157 s. 172 s. ISBN 80-7367-104-261

Skripta IMS *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. kolektiv autorů, Brno, 2008, 112-113 s.

Skripta IMS *Problémy současné společnosti*. Muhlpachr, P., Brno, 2004

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11. vyd. Portál: Praha 2009, 10 s. 16- 18 s. 41-42s. 82s. 92s. 106 s. 111 s. 200 s. ISBN 978-80-7367-514-1

Pavučina. nakladatelství Tobiáš, ISBN: 80-7311-090-3

INTERNETOVÉ ZDROJE:

BLAŽKOVÁ, R. Dyskalkulie

<http://www.ped.muni.cz/wsedu/dyskalkulie/index.html>, staženo: 2.3. 2010

KRATOCHVÍLOVÁ, R. Dyslexie web:

<http://www.poruchyuceni.cz/dyslexie.php>, staženo: 1.3. 2010

KŘENKOVÁ, J. Dyskalkulie a její reedukace web:

<http://www.volny.cz/dyskalkulie/SPECPOR.htm>, staženo: 2.3. 2010

STREJČEK, J. Specifické poruchy učení a chování web: <http://www.rvp.cz/vhledavani?q=PORUCHY+U%C4%8CEN%C3%8Das.x=11as.y=12>,

[staženo:13.4 2010](http://www.rvp.cz/vhledavani?q=PORUCHY+U%C4%8CEN%C3%8Das.x=11as.y=12)

<http://www.schola-viva.cz>, staženo: 10.3.2010

<http://www.vasedeti.cz>, staženo: 5.1. 2010

<http://www.wiki.rvp.cz>, staženo: 28.12. 2009

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Dyslexie>, staženo: 12.1. 2010

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Dysgrafie>, staženo: 12.1. 2010

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Dysortografie>, staženo: 14.1. 2010

<http://cs.wikipedia.org/wiki/ADHD>, staženo: 23.3. 2010

<http://www.zschodov.cz>, staženo: 12.12. 2009

PŘÍLOHA

KAZUISTIKA DÍVKY – 10 LET

ZPRÁVA O DÍTĚTI – 9. TŘÍDA ZÁKLADNÍ ŠKOLY

ZPRÁVA O STUDENTCE – 4. TŘÍDA GYMNÁZIA

KČO-11578441

Zpráva o psychologickém
vyšetření

Důvěrné!

Jméno vyšetřované: ~~Tereza Lada Lada~~ á , nar. ~~4/5 1990~~ /10 r./
Bydliště: ~~Brigádníků 825 Nový Dvůr~~
Důvod: Žádost rodičů, dyslexie, nepozornost, matka přichází proto,
protože jí v Chlumci po vyšetření dítěte nic neřekli a proto-
tože k nim nemá důvěru

I. Stručná anamnéza

Otec je zubním lékařem, matka úřednicí. Mají ještě 6 letou dceru, které navštěvuje mateřskou školu.

Vyšetřovaná chodí do 4. třídy základní školy s prospěchem výborným až chvalitebným/č=2, m=2, vv=2, a=2, ch=1/. Matka uvádí, že dcera je nepozorná a neklidná, a to zvláště po 2. hodině vyučování. Večer však po 8. hodině je čilá a má zájem pracovat. Mívá strach psem, protože jí jednou kousl. Také se bojí pavouků. Navštěvovala mateřskou školu.

Porod byl normální. Prožila pláné neštovice a spálu. V 1. roce života upadla/asi na 6. měsíci/, přičemž došlo k prasknutí lebky. V bezvědomí nebyla. V rodě je ambidextrie.

Rodina/zvláště prarodiče, babička/ je ctižádostivá, což se prý přenáší i na dítě.

II. Psychologické vyšetření

Její mentální úroveň /obecná inteligence/ je vysoce nadprůměrná/TM IQ kolem 141-150 +/-3/, takže řešila v inteligenční škále úkoly až po 14. leté a některé úkoly pro dospělé. Nonverbální inteligence odpovídala jen lepšímu průměru/Reven IQ kolem 105/. Tato diskrepance bývá u jedinců s vývojovou poruchou učení.

Laterálita: Dominuje levá ruka a levá noha a dále pravé oko a pravé ucho. Jde o zkrříženou laterálitu, což je genetického původu.

Grafický projev odpovídá věku.

Písmo: Nápadně neplynulý duktus s přepisy, obtahováním písmen a občasným zesilováním tlaku. Celkově neurované Dysgrafie.

Čtení: Dle čtecí zkoušky odpovídá 5. stenu, což je průměr.

V motorické oblasti tempo se jevílo jako mírně podprůměrné /neili/, jemná motorika jako nadprůměrná. Tento obraz by svědčil o vývojové poruše učení. Není pravděpodobná mozková příhoda perinatální nebo postnatální.

Osobnost:

Mírné náznaky neuroticismu/strach, frustrace v případech nemožnosti dosáhnout cíle, sklon k plačtivosti, nepozornost, neklid aj./.. Zvýšená unavitelnost. Občas nápadné kroucení vlasů při psychické zátěži/náznaky trichotilomanie/. Přecitlivělost. Ctižádost.

III. Závěr a doporučení

U dívky jde vývojovou poruchu učení, a to dysgrafií. Bude proto vhodné přihlížet k výn. MŠMT, a to zvláště při psaní a

v diktátech. Matce byly dány výchovné rady/přestávky při učení, povzbuzovat, při neúspěchu uklidňovat, hygiena spánku, nepostupovat násilím aj./. Postupně odstraňovat sklon k defetismu při neúspěchu, naučit ji přemáhat překážky a vyrovnávat se i s neúspěchy, nepropadat panice, uklidňovat a povzbuzovat ji do další činnosti, neklást příliš vysoké překážky atd. Dívka bude moci kompenzovat dysgrafii a relativně nižší výkony v non-verbálních úkolech vysokou obecnou inteligencí. Matka by si přála, aby dívka byla opět vyšetřena v době před volbou povolání měla by předpoklady pro studium.

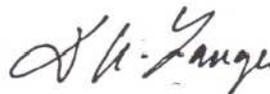
Psychologické poradenství

a diagnostika

Doc. Dr. Staňislav Langer

Gagarinova 708

500 03 Hradec Králové 3



DŮVĚRNÉ!

Ředitelství ZŠ

_____a

K rukám výchovné poradkyně
pí Marii Bičíškové

_____OV

Č.j.: 121/03

Datum: 20.10.2003

Zpráva o dítěti (kontrolní SPP vyšetření)

UKŠOVÁ Tereza, _____, 89 55 043 60, bytem _____ 5, PSČ - _____
_____ žákyně 9.A tř. Vaší školy, tř. učitelka - paní Mgr. Irena Doležalová. Vyšetřena na žádost rodičů
a školy z kontrolních důvodů vzhledem ke končící povinné školní docházce a možné volbě studia.

Na základě vlastního vyšetření z 29.09.2003 při CHV 14.04. anamnest. údajů, pohovoru s matkou, školních výkonů a zprávy psychologa (Doc. Dr. Stanislav Langer, dne 10.05.1999) sděluji:

Kontakt bez problémů, je komunikativní, vsřícná, ochotně spolupracuje, spontaneita je v normě až lehce zvýšená. Matka uvádí hyperaktivitu, „absolutně nezdolné dítě“. Oblíbenými předměty Terezy jsou M, CH, VV,... Výraznější obtíže pociťuje v ČJ (čas), dále v AJ (psaní) - hůře si to pamatuje, musí text vícekrát číst a psát.

Expresivní řeč je aktuálně výborná! Má i velmi dobrou krátkodobou verbální paměť. Vývoj řeči byl brzký, nebyla potřebná logop. péče.

Impresivní řeč - výborný výkon v oblasti sluchového zpracování řeč. signálu (oblast znaků), reakce jsou pohotové, opakuje bez chyby. U fonemického sluchu drobně chybje v analýze mnohoslabičných slov a je nejistá u spodoby měkčení. Celkově je však výkon v normě.

Lateralita orientačně zjištěna souhlasná levostranná (L L). Došlo zřejmě k posílení této orientace z dřívější zkrřížené laterality (L x P).

Zraková percepce - barvy ovládá výborně, u směrové orientace je rovněž výkon bez chyb a v rychlém tempu! Dobře zvládá i zrcadlové určování. Překvapivě v lehčí formě dosud přetrvávají reverzní tendence. Chybje zejména v osově souměrnosti dle vertikály. Je netrpělivá, pozornost zde kolísá! Naopak podala výborný výkon u krátkodobé vizuální paměti, který odpovídá hornímu pásmu průměru až mírného nadprůměru. Dobré pro opisy, přepisy, orientaci na mapě aj.

Písemný projev LHK, úchop pera správný, ale ze strany. Přepis je časově mírně náročnější než diktát. V písmu střídá sklon, má obtíže s udržením liniatury. Zaměňuje **b-d**, splývají jí písmena **t-l, k-h, k-t**. Občas škrta, přepisuje, chybovost u přepisu je nízká. Diktát je s vyšší chybovostí (i/y, spodoba znělosti, vyjm. slova, diakrit. znaménka,...). Při kontrole si hodně chyb sama opraví, ústní projev je lepší. Potřebuje se vzhledem ke SVPU pravidelně vracet k aplikaci pravidel a opakovat si je.

Čtenářský projev je zpočátku tenzní, uspěchaný s horší intonací. Později si pomáhá ukazováním LHK, zklidňuje se, zlepšuje se její projev i přednes. Problémem je, že celkem výrazně konfabuluje text. Chybovost je v normě. Jedná se o drobné vynechávky písmen, koncovek, inverze slabik a záměny **b-d, e-i**,... Výkon se mírně zlepšuje z dolního pásma průměru do středního pásma průměru! Přesto neodpovídá dobrému nadání dívky zejména ve verbální oblasti. Dobré je, že dívka zvládá reprodukci textu samostatně a má i přiměřené reakce na návodné otázky.

V nesmyslném textu "Latyš" se výkon pohybuje v dolním pásmu průměru, čtení dívku namáhá, odraz obtíží lze předpokládat především ve výuce cizích jazyků, viz. angličtina. Chybovost je zde zvýšená! Časté jsou inverze slabik, záměny písmen (**a-o, a-u, b-d!**, **m-n, l-j**), problémy se spodobou měkčení (**di-dy, ni-ny**,...). Při práci s náročnějším odborným textem či při čtení v cizím jazyce bude potřebovat klid a dostatek času, jinak ve stresu může zmatkovat atd.

Osobnost senzitivní a empatická, zvýšeně aspirující, toužící po uznání, sebeprosazení a respektu. Je

impulsivní, s vnitřní afektivitou, občas se může cítit zneuznaná a zklamaná. O to více se snaží odolat a nepodlehnout. Stojí jí to dost duševních sil, může pociťovat i vyčerpání. Napětí se snižuje se získáním úcty a úspěchu. Je romantik s bohatou fantazií, jedná klidně a přátelsky. Snaží se vyhýbat konfliktům a střetům. Potřebuje podporu, pochopení a uznání.

Z á v ě r: U dívky s **rozumovými schopnostmi v pásmu nadprůměru** s nerovnoměrným vývojem dílčích složek (viz. zpráva psychologa Doc. Langra z 10.5.1999) byla aktuálně potvrzena dg. **dysortografie** na podkladě dříve diagnostikované dysgrafie a částečně kompenzovaná **dyslexie** susp. na bázi sy **ADHD**. Přetrvává již dříve zmiňovaná přecitlivělost, ctižádost a tendence ke zvýšené unavitelnosti (viz. popis osobnosti). Vzhledem k neurotickému terénu je potřeba vyvíjet přiměřený tlak na dívku a nepřetížít ji jednostranně aj.

- Dopor.:**
1. **Zvýšený indiv. přístup** - zejména časová tolerance, zklidňování, povzbuzení, ústní kontakt a jiné metody a formy práce...
 2. **Klasifikace** je potřebná s tolerancí i na SŠ dle Metodického pokynu MŠMT ČR č.j. 13 711/ 2001-24 a dle Směrnice MŠMT ČR č.j. 13 710/2001-24.
 3. **Nápravná péče** aktuálně již doma v úzké spolupráci s tř. učitelkou a Dx asistentkou na ZŠ. Rodičům doporučena disketa s počítačovým programem "Dyslex".
 4. Vzhledem k věku a dobrému intelektu dívky není aktuálně nutné zařazovat dívku mezi integrované žáky. Je však nutno uplatňovat výše uvedená doporučení na ZŠ i SŠ.
 5. Doporučuji volit takovou střední školu, kde nebude rozšířena výuka jazyků a kde se bude moci uplatnit její nadání a zaměření spíše matematickým směrem.
 6. **Kontrola** - koncem 9. třídy vhodná u psychologa (PhDr. Jitka Nováková) u SPP vhodná v XI/2005.
 7. **Platnost zprávy do II/2005.**


Vyšetřila a zprávu podává:
PaedDr. Anna Chaloupková

ACHaT
PaedDr. Anna CHALOUPKOVÁ
poradenství a psychoterapie
Myslbekova 441, HK 3
tel. 495 408 776, mobil 603 332 257
IČO: 632 38 616

Na vědomí: PhDr. Jitka Nováková, psycholog - Resslova 767, HK 2
rodiče dítěte (pro obv. pediatra, psychologa aj.)

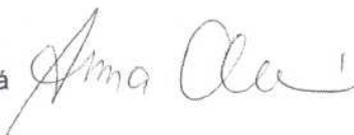
kolísá. Chybovost je výrazně zvýšená nad normu! Časté jsou inverze slabik, záměny písmen (**a-o, a-e, o-ou m-n!, r-ř, s-š**), problémy se spodobou měkčení (**di-dy, ni-ny, ti-ty**), zaměňuje délku samohlásek, ... Při práci s náročnějším odborným textem či při čtení v cizím jazyce potřebuje klid a dostatek **času**, jinak ve stresu může zmatkovat atd. a výkon neodpovídá jejímu nadání.

Osobnost senzitivní a empatická, snívá a romantická, zvýšeně aspirující, toužící po uznání sebeprosazení a respektu. Je impulsivní, s vnitřní afektivitou, potřebuje ujišťovat, aby se občas necítila zneuznaná a zklamaná. Je přizpůsobivá, *koná především pro druhé. Hledá citové naplnění a štěstí.* Očekává porozumění a přízeň. Je silně prožívající. Aktuálně lehce potlačuje spontánnost a hybnost. Dokáže jednat i autoritativně, snaží se prosadit vlastní ambice, překážky ji mobilizují a podněcují k akci. Jedná svobodně, rozhodně, usiluje o seberozvoj. Usiluje o sebezdokonalování.

Z á v ě r: U dívky s **rozumovými schopnostmi v pásmu nadprůměru** s nerovnoměrným vývojem dílčích složek (viz. zpráva psychologa Doc. Langra z 10.5.1999) přetrvává dg. kombinované vývojové SPU - **dysortografie** na podkladě dříve diagnostikované dysgrafie a již dobře kompenzovaná **dyslexie** susp. na bázi sy **ADHD** (dříve LMD s hyperaktivitou). Osobnost ambiciózní, pracující na svém seberůstu, ale zároveň křehká a zranitelná. Vzhledem k diagnóze potřebuje Vaši individuální pomoc a pochopení.

- Dopor.:**
- Zvýšený indiv. přístup** - zejména *časová tolerance*, zklidňování, povzbuzení, *ústní prověřování*, doplňování, referáty, práce s diktafonem, počítačem a jiné metody a formy práce...
 - Klasifikace** dle směrnice MŠMT ČR k **integraci** dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení – **Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, vyhláška č. 73/2005 Sb., § 3 a § 6, vyhláška č. 62/2007 Sb., § 10 odst. 4** (platnost od 1.9.2008). Odborný přístup a toleranci potřebuje dívka jak na gymnáziu a při maturitní zkoušce, tak na VŠ a při přijímacích pohovorech. Nutno upřednostnit ústní prověřování před písemným, zjistit, zda po přečtení textu dívka dobře porozuměla zadání atd.
 - Nápravná péče** vzhledem k věku samostatně v úzké spolupráci s tř. učitelkou a event. poradnou nebo Dx asistentkou. Rodičům doporučena disketa s počítačovým programem "Dyslex" a další programy.
 - Dívka má nadání orientované spíše na M, Bi, Che. Na základě výše uvedeného je třeba sestavit **IVP** (individuální vzdělávací plán), aby ve výuce jazyků byl zohledněn aktuální stav kombinované SPU.
 - Doporučuji volit takovou školu, kde nebude rozšířena výuka jazyků a kde se bude moci uplatnit její nadání a zaměření spíše matematickým směrem.
 - Kontrola** – dle potřeb klienta a příslušné školy. Vhodná v **V/2009**.
 - Platnost zprávy do IX/2009.**

Vyšetřila a zprávu podává:
PaedDr. Anna Chaloupková



ACHAT
PaedDr. Anna CHALOUPKOVÁ
poradenství a psychoterapie
Myslbekova 441, HK 3
tel. 494 940 394, mobil 603 332 257
IČO: 632 38 616

Na vědomí: PhDr. Jitka Nováková, psycholog - Resslova 767, HK 2
rodiče dítěte (pro obv. pediatra, psychologa aj.)