

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Brno 2008

Bc. Pavla Dvořáková

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno**

**Výchova a vzdělávání dětí se
specifickými poruchami učení**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Vedoucí diplomové práce:
PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.**

**Vypracovala:
Bc. Pavla Dvořáková**

Brno 2008

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „ Výchova a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení“ zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury, který je v práci uveden.

.....
Bc. Pavla Dvořáková

Poděkování

Děkuji paní PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr. za metodickou pomoc, konzultace a vedení při zpracování mé diplomové práce, mému manželovi za jeho trpělivost, obětavou pomoc a pochopení a mé mamince za výchovu a lásku.

Brno, Březen 2008

Bc. Pavla Dvořáková

Obsah

Úvod	7
1. Rodina jako základ	12
1.1 Rodina jako základní činitel socializace osobnosti	12
1.2 Funkce rodiny a její proměna	13
1.3 Rodina jako instituce	15
1.4 Postavení rodiny v současnosti	16
2. Rodinná výchova	18
2.1 Charakteristika rodinné výchovy	18
2.2 Sociální role rodičů	20
2.3 Význam rodiny pro dítě	23
2.4 Výchova dětí, základní úloha rodiny	24
3. Osobnost dítěte	30
3.1 Charakteristika vývoje osobnosti	30
3.2 Psychický vývoj	32
3.3 Ochrana a práva dítěte	33
4. Předškolní a školní období	35
4.1 Školní zralost a připravenost dítěte na školu	36
4.2 Školní zralost a její složky	38
4.3 Období mladšího školního věku	39
4.4 Deficity dílčích funkcí specifických poruch učení	42
5. Specifické poruchy učení	48
5.1 Charakteristika specifických poruch učení	48
5.2 Příčiny specifických poruch učení	51
5.3 Diagnostika specifických poruch učení	54
5.4 Reedukace specifických poruch učení	62
6. Specifické poruchy učení a jejich vliv na školní prospěch, chování a prožívání i na celkovou osobnost dítěte	73
6.1 Cíl, hypotézy, metody	73
6.2 Popis vybrané školy	74
6.3 Zkoumané skupiny dětí	77
6.4 Kazuistiky	113

Závěr	118
Resumé	120
Anotace	121
Seznam literatury a pramenů	122
Přílohy	

Úvod

Motto:

„ Není radostnější, smysluplnější a víc uspokojující práce, než je výchova a vzdělávání dětí. “(Matějček)

V dnešní době, kdy nás zaplavují informace z celého světa, si víc než kdy jindy uvědomujeme, jak je potřeba, abychom do svých rukou převzali odpovědnost. Zodpovědnost za sebe, svou rodinu a výchovu svých dětí a svého nejbližšího okolí. Jsme součástí této planety a neseme odpovědnost za sebe vůči celku. A právě výchova a rodina vůbec je místem, která je základní buňkou společnosti. Pokud se dobře vyvíjí, mohou se vytvářet zdravé tkáně životaschopné společnosti. Zdá se to jednoduché a jasné, ale když se člověk dostává do role rodiče začíná si uvědomovat, jak těžké je být dospělý a skutečně zodpovědný.

Rodiče jsou mostem, který dětem umožňuje vstoupit do života dospělých. Tímto přirovnáním je obrazně vyjádřena myšlenka, že působením a výchovou rodičů se dítě připravuje na samostatný život mezi dospělými. Rodiče je učí vytvářet si vztahy k jiným lidem, k jednotlivcům, skupinám i kolektivům, učí je chápat cíle a snahy druhých, vedou je k účinné spolupráci při uskutečňování společných cílů a plánů. Jejich úkolem je tedy vést dítě tak, aby bylo dobře připraveno na samostatný život ve společnosti.

Vývoj dítěte probíhá zákonitě, jeho psychické vlastnosti a poznávací procesy se vytvářejí podle zjištěných a poznanych zákonitostí. Jejich pochopení pomáhá rodičům dítě lépe poznat, připraví je na výchovné úkoly, které je čekají v nejbližší době i za několik let. To, co dítě prožívá ve svém dětství vrývá se do jeho vědomí na celý život.

Nové poznatky o dítěti umožní rodičům rozlišit typické projevy věkových zvláštností, charakteristických pro všechny děti určité vývojové fáze, od projevů dětské individuality, které jsou výrazem rodící se neopakovatelné dětské osobnosti. Aby mohli postihnout tuto jedinečnost, musí rodiče tříbit svoji citlivost rozšířením svých znalostí, snahou přiblížit se dítěti a porozumět mu. Výchova, čas a péče věnovaná dítěti se ukládá jako do banky a začíná se zúročovat nejen po nástupu do školy, ale i v období puberty a dokonce i ve vyšším věku.

V rodině se naučí dítě nejprve mluvit ve škole potom číst a psát. A právě tady se u některých dětí začínají projevovat potíže se zvládnutím techniky čtení a gramatické stránky jazyka.

Mnoho rodičů odkládá spolu s dětmi do škol odpovědnost za kvalitu jejich vzdělání. Ale právě rodiče, jejich zájem a snaha se informovat a spolupracovat dává možnost pozitivně ovlivňovat úroveň školy. Snaha reformovat školství a možnost individuálních rámcových učebních programů dává možnost vyzkoušet také alternativní postupy např. integraci žáků v Základních školách.

Ve své práci píši o specifických poruchách učení, které jsou v současné době často diskutovanou problematikou, jež se dostala do povědomí široké veřejnosti. Dříve nenápadné a zdánlivě zanedbatelné poruchy nyní čím dál častěji vystupují na povrch a stávají se překážkou pro dosažení vzdělanosti, kterou by jedincům za normálních okolností jejich inteligence umožňovala. Pojetí výchovy a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) je velmi aktuální a nadčasové. V dnešní době přibývá dětí s SPU a proto si uvědomuji nutnost nápravy SPU, nejlépe jejich včasným rozpoznáním a prevencí. Včasná diagnostika SPU a následná pomoc je neoptimálnějším řešením počínajících školních obtíží a neúspěchů.

Když dítě nastupuje do školy a již zpočátku nedosahuje očekávaných výkonů, přestože mu pomáhají rodiče i učitel, dostává se do tzv. začarovaného kruhu. Neúspěch snižuje sebejistotu dítěte a zároveň ovlivňuje i sociální vztahy. Pokud se dítěti nedaří udržet si zájem svého nejbližšího okolí uspokojivým školním prospěchem, pokouší se alespoň vynutit si pozornost a uznání nápadným chováním nebo sociálně nepřiměřenými reakcemi. To však vyvolává u rodičů a učitelů spíše odmítání a důraznější výchovná opatření. Úspěchy se však stále nedostávají, neboť mezery v základním učivu způsobují nepochopení učiva nového. Dítě si přestává věřit, bojí se selhání a již dopředu očekává nezdár. Dostává se do situace, se kterou si samo nedokáže poradit.

Děti se specifickými poruchami učení potřebují odbornou péči a podporu svých nejbližších, aby mohly překonat obtíže ve vzdělávání a beze strachu či pocitu ponížení úspěšně zvládnout základní školu. Z vlastní zkušenosti učitelky musím podotknout, že rodiče, kteří jsou tolerantní, trpěliví, uznalí, mají pochopení, tak jejich děti úspěšně zvládají své obtíže.

„Pochvalte, oceňte, poděkujte“

Ve své práci jsem vycházela ze svého povolání učitelky na základní škole, ze svých znalostí, zkušeností, reálného pozorování, z práce s dětmi a jejich vzdělávání, které je mi velkým potěšením a přínosem.

Problematika výchovy a vzdělávání dětí s SPU je natolik obsáhlá, že považuji za nezbytné hledat další metodické postupy a vhodné kombinace forem pro úspěšné zvládnutí školních osnov. Je velmi potěšující, že v dnešní době je možná integrace žáků s SPU v základní škole, možnost vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Dříve tomu tak nebylo a děti byli po většinou vyčleněni ze základních škol do škol speciálních.

Proto jsem si zvolila jako téma své diplomové práce „Výchova a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení“. Zamýšlím se nad výchovou toho nejcennějšího co nám bylo svěřeno, našich dětí! Za které pomyslnou kyticí růžových růží děkuji.

Cílem mé diplomové práce je přiblížit „výchovu a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení“ rodičům, pedagogům a všem, kteří se setkájí s dětmi, kterým jsou diagnostikovány tyto poruchy. Chtěla jsem co nejvíce proniknout do této problematiky a zároveň přispět k bližšímu pochopení. Ukázat, jak citlivé je toto téma, jak důležitou roli hraje reedukace specifických poruch učení. Mnoho teorií potvrzuje, že výchova je tou nejzákladnější a nejcennější investicí v životě. Moje práce se zaměřuje na úskalí jednotlivých období rodinné a školní výchovy a vysvětluje, jak máme dítě vychovávat (vést). Je průvodcem, který ukazuje kudy jít. Především upozorňuji na citlivé období dětí v předškolním a školním věku. Uvádím jak dítě vzdělávat nenásilnou formou bez stresu a psychické újmy ke svobodě a zodpovědnosti. Kladu důraz na spolupráci rodičů se školou. Dále se zaměřuji na děti s SPU a jejich vliv na sociální prostředí, osobnost a školní prospěch dítěte.

Teoretická část je členěna do pěti kapitol. První kapitola je zaměřena na rodinu jako základní buňku společnosti, dále pojednává o rodině jako základním činiteli socializace osobnosti. Dále se zmiňuji o funkci rodiny, rodině jako instituci a postavení rodiny v současnosti. V druhé kapitole se zabývám charakteristikou, sociálními rolmi rodičů, významem rodiny pro dítě, dále uvádím výchovu dětí jako základní úlohu rodiny a na závěr této kapitoly uvádím výchovné selhání jako zdroj narušení dítěte. Třetí kapitola pojednává o osobnosti dítěte, jeho charakteristikou, psychickým vývojem a ochranou a právy dítěte. Čtvrtá kapitola podává přehled o školní zralosti a jejích složkách,

připravenosti dítěte na školu, charakteristice mladšího školního věku, dále se zabývám deficitem dílčích funkcí specifických poruch učení. Pátá kapitola je zaměřena na vývoj dítěte se specifickými poruchami učení. Zabývám se v ní charakteristikou, příčinami, diagnostikou a reeducací specifických poruch učení. Průzkumná část, šestá kapitola je zaměřena na specifické poruchy učení a jejich vliv na školní prospěch, chování a prožívání i na celkovou osobnost dítěte, dále v této kapitole popisují cíl práce, popis vybrané školy, hypotézy a metody výzkumné práce, v této části uvádím výsledky průzkumné činnosti a ověření platnosti stanovených hypotéz. Zjišťovala jsem jak děti s SPU vnímají své obtíže ve škole, kdo jim se zvládnutím pomáhá, jak se s nimi vyrovnávají (neúspěchy)...

Vycházím z oborů psychologie, pedagogiky, lékařství (zdravotních oborů) a pedagogicko - psychologických metod. V dnešní době většina psychologů souhlasí nejen s tím, že důležitou úlohu ve vývoji člověka hraje jak vliv dědičnosti a prostředí, ale také s tím, že značnou úlohu má výchova.

Vždyť již J.A Komenský napsal: „ Rodičům mají býti dítky dražší než stříbro zlato a drahé kamení “

„ Učit je možno slovy, ale vychovávat jenom příkladem “

(J.de La Bruyeré)

„Jedním ze základních předpokladů zdravého duševního vývoje dítěte je, aby vyrůstalo v prostředí citově vřelém a stálém. Na první pohled se to zdá být docela samozřejmé a snadno dosažitelné. Ale přece jen je třeba se nad tím zamyslet a někdy i napnout hodně sil, abychom tyto dvě podmínky splnily. Ta první požaduje, aby rodiče měli své děti rádi. Ta druhá požaduje, aby se měli rádi navzájem. Aby dovedli vytvořit společenství, které bude trvat po celý život a ve kterém bude všem dobře. Všichni členové rodiny tu najdou přístav jistoty, odkud i děti se budou vydávat na dobrodružné výpravy za poznáním světa. Ale kam se také budou vždy rády vracet.“

(Zdeněk Matějček)

„ Častý a trvalý kontakt matky s dítětem usnadňuje vytvoření onoho zcela osobitého intimního vztahu, který je základem pozdějšího citového života dítěte.“

(Zdeněk Matějček)

1. Rodina jako základ

Rodina, jako instituce, pokud plní svou funkci společenskou, ekonomickou, duchovní a citovou, není jen formalitou, ale je nenahraditelná při formování osobnosti jedince. Dobře fungující rodina, kde veškeré funkce jsou plněny v náležitě míře, je hodnotou, kterou bychom si měli vážit, ochraňovat ji a uvědomovat si její význam nejen pro jednotlivce, ale i pro společnost. Výrok, že „**rodina je základem společnosti**“ bude platit vždy a za všech okolností. A ani v té nejvyspělejší společnosti se bez ní neobejdeme. Každá společnost by si měla uvědomit, že „**vklad**“ do rodiny je ten „**nejlépe uložený vklad**“.

1.1 Rodina jako základní činitel socializace osobnosti

Rodina je *mediem* zprostředkujícím působení externích vlivů na tvárný psychický aparát dítěte. Je prvním místem, v němž se podrobuje sociálnímu učení a má jedinečné a výsadní postavení na utváření osobnosti a to v několika směrech:

Předně, jen rodina stojí na začátku a má tedy možnost ovlivňovat vývoj dítěte v jeho nejcitlivějších fázích. **Za druhé**, nejpřirozenějším způsobem a nejvydatněji může uspokojovat základní psychické potřeby dítěte. **A za třetí** je modelem mezilidských vztahů, který si dítě ponese dál do života a jímž bude poměřovat všechny vztahy další, do nichž samo vstoupí (Matějček, 1994).

Dobry domov je jednou z podmínek šťastného dětství. A šťastné dětství je jednou z podmínek pro dobré a zdravé utváření lidské osobnosti. A duševně zdraví, zdatní, vyspělí lidé tvoří zdravou společnost. Domov našich dětí není tedy jen tak docela soukromou záležitostí rodičů, ale v zájmu celé naší společnosti (Matějček, 1986).

V běžném povědomí dnešního člověka vystupuje rodina jako společně žijící malá skupina lidí spojená pokrevními svazky a úzkými citovými vazbami. Rodina se však v průběhu dějin vyvíjela a s ní se měnilo i postavení jejích jednotlivých členů.

Rodinu současnosti je možno považovat za institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské nebo manželské vazby. Základem rodiny ve všech dosud známých společnostech je dyadický pár - muž a žena, tj. nějaká forma manželství nebo partnerství. Rodina je tedy postavena na partnerství osob

opačného pohlaví, které má trvalejší ráz, a na příbuzenství. Výchozím znakem každé rodiny je existence nejméně jednoho dítěte bez zřetele na jeho věk.

Z hlediska komplexnějšího pohledu, můžeme vymezit rodinu jako takový systémový celek, který je schopný reprodukce svých základních podmínek.

Rodinu lze tedy definovat jako:

- a) dynamický systém, který reprodukuje svoje základní podmínky především a hlavně tím, že původní předpoklad svého vzniku (narození dítěte) mění na svůj výsledek, který se stává potenciálním východiskem vzniku dalšího, nového systému (nové rodiny),
- b) společenský subsystém, který zabezpečuje primárně individuální a celospolečenské zájmy a potřeby. Překonávání a neustálá reprodukce rozporů mezi individuálním a společenským určuje postavení rodiny v systému společenských vztahů. Rodina má sice vlastní zdroje pohybu, ale jejich kvalita je stále více závislá na složitějších a řádově vyšších strukturách.
- c) strukturovaný celek (systém), jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí .

Moderní rodina, tvořená párem rodičů a dětmi je nazývána též **rodinou nukleární**. Rozšíření konceptu rodiny o blízké příbuzné, prarodiče, strýce, tety a ostatní příbuzné umožňuje pojem **rodina rozšířená**. Prostor pro odlišení **typu rodiny**, v níž jedinec vyrůstá jako dítě a kterou sám zakládá, nabízejí pojmy **rodina orientační a prokreační**. Dále máme rodinu **úplnou a neúplnou**.

1.2 Funkce rodiny a její proměna

Rodina ve svém souhrnu zajišťuje mnoho činností zabezpečuje své členy hmotně, pečuje o zdraví, výživu a kulturní návyky svých členů, vytváří specifické socializační a výchovné prostředí pro děti, předává jim kulturní dědictví, vštěpuje jim morální postoje, ovlivňuje je, usměrňuje, chrání a podporuje. Rodina plní určité role i ve vztahu ke společnosti, je to především reprodukce obyvatelstva, a to jak reprodukce biologická, tak i kulturní.

Protože se rodina pohybuje v určitém společenském prostoru, nezůstávají její funkce v průběhu dějinného vývoje strnulé a neměnné. Jejich obsah se

proměňuje, některé funkce *ztrácejí* svůj původní význam, přetvářejí se, mizí, zužují se či naopak rozšiřují. Podle Matějčka vedla strukturální diferenciaci rodiny, tj. změna široké rodiny v rodinu „nukleární“, také k její funkcionální specializaci. Rodina ztratila v tomto procesu řadu svých funkcí, ale uchovala si dvě základní: **funkci prvotní socializace dětí a emocionálně psychologické stabilizace osobnosti dospělých**. Řadu funkcí rodiny převzal v průběhu vývoje moderní společnosti především stát.

Tři základní funkce rodiny — ekonomické, biologické a výchovné. Základní úkoly vyplývající z těchto funkcí jsou v ČR konkretizovány v Zákonu o rodině, právním dokumentu. V souvislosti s těmito úkoly je možno poukázat na některé specifické rysy rodinného života, které výrazně ovlivňují také výchovu dětí.

V oblasti materiální (ekonomické) usnadňuje stát rodině její péči o hmotné zabezpečení rodinných příslušníků, především dětí. Významná opatření v oblasti sociální politiky (zvýšení příspěvků v mateřství, zvýšení a zavedení dalších druhů stipendií, daňové úlevy, rozšíření sítě výchovných institucí, hmotné zabezpečení ve stáří, nemoci a invaliditě atd.) přispívají k vytváření podmínek pro bohatý, všestranný a kulturní život rodiny, který se zpětně stává zdrojem významných společenských hodnot.

V oblasti biologické (reprodukční) rozumíme, jak vyplývá ze samotného názvu funkce, především dvě stránky rodinného života uspokojování pohlavního pudu manželů a podíl rodiny na reprodukci obyvatelstva.

V souvislosti se společenským významem biologické funkce nelze přehlédnout rodinu jako prostředí pro odpočinek a regeneraci tělesných a duševních sil.

V oblasti výchovné o děti pečují v nerozlučné jednotě rodiče, stát a společenské organizace. Rodiče mají být osobním životem, chováním a vztahem ke společnosti příkladem svým dětem. Rodiče odpovídají společnosti za všestranný vývoj svých dětí, pečují soustavně a důsledně o jejich výchovu, výživu a řídí jejich jednání tak, aby z nich vyrostli zdraví a uvědomění občané (Matějček Z., 2000)

1.3 Rodina jako instituce

Rodina jako společenská instituce. Rodinná výchova je základem a má určující význam při formování osobnosti mladého člověka a je rozhodující i pro jeho mravní vývoj. Mladý člověk si má z rodinné výchovy odnášet do života především správný vztah a úctu k základním principům a hodnotám společnosti. Neplní-li rodinná výchova takovou funkci, jsou tím dány větší předpoklady např. pro vznik kriminogenního prostředí. Statisticky je doloženo, že výskyt kriminality je vyšší u mladých lidí, kteří pocházejí z rozvrácených rodin. Podobně je tomu i u rodin, kde dítě (mladistvý) postrádá citový vztah a zájem o svůj život, i když po materiální stránce nestrádá.

Tradiční pojetí rodiny je na ústupu. V západoevropských státech, ale i u nás, klesá porodnost, zvyšuje se věk lidí, kteří uzavírají první manželství, stoupá počet rodin, v nichž o dítě pečuje jen jeden rodič, ale i svazků, kde mají dítě bez oficiálního sňatku, stoupá počet rodin bez dětí, zvyšuje se rozvodovost. Ženy se emancipují, vstupují v historicky nevídané míře na trh práce, což mění jejich chuť a možnost angažovat se v tradiční ženské roli v rodině, v roli hospodyně a vychovatelky dětí. Tento postoj se samozřejmě dostává do konfliktu s potřebami dítěte a s tradičně nízkou ochotou mužů participovat na výchově dětí a provozu domácnosti. Obecně se může zdát, že pojítka rodiny a její hodnoty ztrácejí na významu.

Rodina má v dnešní společnosti *důležitý význam pro duševní vývoj dítěte*. Přirozeným, spontánním způsobem tu plní každý jednotlivý člen určitou úlohu a naplňuje vitálně potřeby dítěte - *fyzické, citové, intelektuální a morální*. V prvním období je to za normálních podmínek **matka**, která dítě nejen ošetřuje, ale dává mu i první intenzivní emoční podněty, když ho chová, laská, směje se na něho a hovoří k němu. Úloha otce jako jistého vzoru chování a jako zdroje jistoty a autority stoupá v pozdějším věku. Celková atmosféra rodiny, která silně formuje vyvíjející se osobnost dítěte, je zřejmě závislá na stálém těsném soužití všech těchto členů. Když tedy chybí v rodině některý základní člen, dochází snadno k ohrožení dítěte deprivacími poruchami.

Význam rodinného rozpadu pro vznik deprivacních poruch dokazují statistiky z různých *retrospektivních* studií, které u dětí vyšetřovaných a léčených pro různé psychiatrické poruchy vykazují značně zvýšené procento neúplných rodin. Podle jedné studie, *kteřou jsem měla možnost shlédnout*, je zřejmé, že u osob

s delikventním, antisociálním nebo psychopatickým chováním je viditelný vysoký výskyt úmrtí rodičů nebo časté separace dítěte od rodičů, z jakýchkoliv příčin (Matějček, 1989).

1.4 Postavení rodiny v současnosti

Charakteristika

1. *Množství funkcí rodiny převzaly jiné sociální instituce.* V plné kompetenci rodiny zůstaly pouze některé z nich. Snad proto se někdy ozývají hlasy o její možné krizi, přežití či konci.
2. *Oblast zakládání rodiny ztrácí svoji ritualizovanou podobu,* vytváření manželských rodin je tak provázeno značnou volností. Legalizace partnerského soužití není nutnou podmínkou rodinného života, zvyšuje se podíl rodin založených na soužití partnerů bez uzavření manželství.
3. *Snižuje se stabilita rodiny.* V posledních desetiletích z řady důvodů objektivních (emancipační proces, nárůst ateismu) i subjektivních (manželské svazky jsou zakládány především na emotivní bázi), dochází k nárůstu rozvodovosti. Přibližně 40 % manželství dnes končí rozvodem, většina rozvádějících se manželství má děti.
4. *Mění se celková struktura rodiny.* Klesá nejen počet dětí v rodině, ale omezuje se také více generační soužití. Narůstá počet osob žijících v jednočlenných domácnostech.
5. *Rozvoj zaznamenává antikoncepci a plánované rodičovství.* Ubývá „nechtěných“ těhotenství, přičemž postoje k umělému přerušení těhotenství jsou značně liberální.
6. *Prodlužuje se délka života a tím i trvání rodiny po odchodu dětí.* Delší je též doba, po kterou žijí rodiče s dětmi ve společné domácnosti. Vzrůstá tak socializační dosah mladé generace na starší příslušníky rodiny.
7. *K proměnám dochází v organizaci rodinného cyklu.* Rodiči se stávají osoby ve vyšším věku, děti se začínají rodit teprve po určité době trvání manželství či

partnerského soužití. Prarodiči se tak stávají stále starší osoby, které jsou však vzhledem ke změnám v důchodové praxi velmi často ještě zapojeny do pracovního procesu.

8. *Zvyšují se nároky na čas rodičů strávený v pracovním procesu*, v důsledku toho se zkracuje čas strávený s dětmi a ostatními členy rodiny. Nerespektování dočasných priorit času rodiny je závažné zejména v rodinách s malými a předškolními dětmi. Vedle nedostatku času vyvstává též problém způsobu jeho trávení, problém „kvality času“. V této situaci vzniká například otázka užívání médií v současných rodinách
9. Přibývá, dvoukariérových manželství v důsledku růstu vzdělanosti a kvalifikovanosti a tím i zaměstnanosti žen (Kraus, 2001).

Postavení rodiny ve vývoji a výchově

Na začátek bych zdůraznila, že základy osobnosti se formují od raného dětství. Na formování vývoje lidského jedince se podílí množství vnějších i vnitřních činitelů, které se vzájemně prolínají a působí tak v integrálním spojení. Lidé mají různé zděděné a vrozené zvláštnosti tělesné a psychické, různé vlohy a dispozice, které se v průběhu individuálního vývoje rozvíjejí na základě aktivní interakce jednotlivců s prostředím. Prvním prostředím, se kterým dítě přichází do styku, je rodina. Vzhledem k tomu, že dětství je úsekem lidského života při formování osobnosti, jeví se prostředí rodiny jako nesmírně důležité, nesoucí odpovědnost za to, jakým člověkem se to které dítě stane. Rodina je základním prostředím, jehož vliv později doplňují další instituce, jako jsou předškolní zařízení, základní školy, zájmové a sportovní kroužky, společenské organizace.

Rodina má hlavní význam pro duševní vývoj dítěte a hraje nejvýznamnější úlohu v jeho výchově (Matějček, 1989).

Rodinné vazby

Myslím si, že kvalita vazby mezi dítětem a matkou, dítětem, otcem a dítětem a dalšími členy rodiny je klíčovým činitelem osobnostního vývoje. Pokud rodič nedokáže přiměřeně reagovat na dětskou potřebu bezpečí, dítě si o něm vytváří představu, kterou pak může zobecnit i na jiné lidi. Současně se v dítěti neutváří pocit sounáležitosti, pocit bezpečí rodinného zázemí, toho minimálního společenství a citové vazby uvnitř se pak přenáší i na jeho postoje vůči společenstvím větším.

2. Rodinná výchova

Výchova tvoří životně nezbytnou součást lidské existence. Patří k těm charakteristickým jevům, které odlišují svět člověka podobně jako práce, řeč, myšlení a kultura od světa ostatních tvorů. Na výchově závisí jak jsou utvářeny a připravovány dorůstající generace na život ve společnosti.

2.1 Charakteristika rodinné výchovy

Myslím si, že důležitou podmínkou zdravé výchovy je *spokojenost rodičů* opírajících se o manželskou soudržnost. Rozumí-li si vzájemně rodiče, volí zpravidla shodné výchovné přístupy a přiměřená výchovná opatření. Riziko emocionální deprivace, tenze a také frustrace je minimalizováno. *Jestliže podle mých zkušeností* dokáží rodiče být vůči dětem nároční a zároveň citliví, nevznikají v dětech pocity méněcennosti s únikovými tendencemi, děti jsou sebevědomé a nevybočují z hranic stanovených pravidel.

Přesvědčila jsem se, že extrémní výchovná shovívavost, stejně jako extrémně rigidní kontrola jsou výchovné cesty chybné. V prvním případě postrádá dítě smysl pro kázeň a pořádek a nevytváří si v sobě potřebnou „*imunitu*“ proti nástrahám, které mu život připravuje. V druhém případě se vžívá do role ušlápnutého, trpí emotivními poruchami, spojuje se stejně postiženými a zaujímá vůči konvenční společnosti postoj odboje a nepřátelství.

Rodina jako první socializační instance vykonává tedy z hlediska bezprostředního formování osobnosti dítěte, z hlediska jeho vztahu k ostatním lidem a ke společnosti nanejvýš významný vliv. Prvořadě předurčuje *prosociální* nebo naopak *asociální* a *antisociální* postoje a činy dětí. Na základě mnoha rodinně sociologických a kriminologických výzkumů můžu zároveň rodinu označit za jedno z hlavních polí prevence trestné činnosti.

Ve výchově působí destruktivně nejčastěji tyto skutečnosti:

- Deficitní rodinná struktura, tj. nepřítomnost jednoho z rodičů. Jedná se o strukturálně neúplné rodiny, v nichž sice nechybí dva dospělí, chybí ale často jeden z rodičů,
- Funkcionální poruchy rodiny, zvláště nejsou-li splněny základní funkce rodiny (nezajištěnost normálního chodu domácnosti, rozpory mezi rodiči a prezentování těchto rozporů před dětmi),
- Narušená dyáda matka - dítě, zejména na počátku života dítěte. Primární socializaci záporně ovlivňuje hlavně delší odloučení dítěte od matky,
- Nepříznivé emociální klima, (citová deprivace) způsobující nedostatek rodinného „tepla“. Někdy dochází až k odmítání dítěte, tak ve škále citů potom převládá zklamání, nedůvěra, odpor a egocentrismus,
- Záporné rodičovské vzory, především alkoholismus a vulgárnosti otce nebo uvolněné chování matky,
- Porušení souměrnosti mezi laskavostí a náročností ve vztahu k dítěti, (výchovná asymetrie) projevující se ve výchovném liberalismu, v nedostatečném vedení dozoru a v podceňování pracovní výchovy, nebo naopak v neúměrném trestání, v příliš represivním režimu.
- Nízký kulturní a někdy i ekonomický standart rodiny mající bezprostřední vliv na morální kvality dítěte, na jeho projevy a vztahy k okolí.
- Neschopnost rodičů dosáhnout jednoty citového a racionálního v tomto smyslu, aby společensky konformní jednání přinášelo zároveň hlubší vnitřní uspokojení, radost a pocit štěstí.

Dle mého názoru a zkušeností je ve výchově velice nutný také tzv. dohled (monitoring), který má prokazatelnou souvislost se souběžným nebo pozdějším delikventním chováním dítěte. Mním tím míru rodičovské informovanosti o tom, co dítě dělá ve volném čase, s jakými kamarády se stýká, kde se zdržuje, když není doma, kdy se vrací domů, v jakém stavu atp. Dle svých zkušeností mohu podotknout, že rodiče odevzdají ráno děti do školy, kde je o ně postaráno ze strany pedagogů, ale zapomínají na skončení vyučovacího procesu, kdy pro dítě nastává volný čas, ve kterém mnoho rodičů ani neví, kde své děti mají (kde se zdržují, čím se zabývají atd.). Čím hůře rodiče monitorují své dítě, tím je větší pravděpodobnost, že se dítě dopustí trestné činnosti,

že se jí dopustí v časném věku, že jej bude opakovat a že s největší pravděpodobností půjde o závažný trestný čin.

2.2 Sociální role rodičů

Složité a dlouhodobý proces demokratizace uvnitř rodiny umožnil ztrátu dřívějšího výsadního mocenského postavení muže v rodině. Žena získala některá práva, ale i povinnosti, které dříve náležely jen muži. Také děti se stále aktivněji a tvořivěji podílejí na organizaci rodinného života.

Vztah mezi rodiči a dětmi se nerozvíjí v rovině autority a podřízenosti, ale v rovině přátelství. Rozkazování, zakazování, tělesné tresty a další podobné „tradiční“ výchovné metody ustupují do pozadí a jsou nahrazovány výměnou názorů, přesvědčováním, sdělováním stanovisek. Autoritativní rozhodování je nahrazeno diskusí, na níž se podílejí obvykle všichni členové rodiny.

Tím, že se práce otce stále více přenáší mimo domácnost, dítě tráví většinu času s matkou a matka začíná soustřeďovat do svých rukou stále více rozhodnutí, hlídá dítě a trestá nebo odměňuje jeho chování. Dochází k poklesu otcovské autority, jejímu přenosu na ženu a posílení vlivu ženy v domácnosti. Současné děti také nemají mnoho příležitostí vidět své otce v roli úspěšných manažerů, učitelů, lékařů ...

Pokles autority otce v rodině však neznamená, že by ztratil v rodině na významu. Přítomnost obou vzájemně komplementárních rodičovských rolí je pro děti v rodině nenahraditelná. Otec tím, že většinou pracuje a tráví doma méně času než matka, se pro děti stává představitelem vnějšího světa a vyšších nároků a požadavků, které v tomto světě na dítě čekají. V tomto smyslu spočívá úloha otce v rozšiřování horizontu dítěte a jeho seznamování se světem dospělých. (Na druhou stranu také ženy stále více vstupují do pracovního procesu a stávají se tak představitelkami vnějšího mimo rodinného světa. Mladí otcové naopak zasahují stále ve větší míře do výchovy svých dětí a podílejí se na zajištění chodu domácnosti).

Problém podílu otce a matky na socializačním procesu dítěte se v současnosti komplikuje ještě více tehdy, když se oba rodiče snaží realizovat především ve své profesi. S rostoucí vzdělaností, kvalifikovaností žen tak přibývá tzv. dvoukariérových manželství.

Oba rodiče se také stávají představiteli možného partnerského vztahu, který dítě od první chvíle svého života sleduje a na kterém se samo učí tomu, jak takový vztah vypadá, jaká jsou pravidla jeho fungování. Nejen, že z jeho existence čerpá samo jistotu pro své první kroky ve společnosti, ale jeho sledováním se samo učí řešení konfliktů a napětí v partnerském nebo jakémkoliv mezilidském vztahu. Z tohoto pohledu existence úplné harmonické rodiny může ulehčit dítěti jeho pozdější orientaci ve světě dospělých i v jeho soukromém partnerském životě.

Jedním z nejvýznamnějších úkolů rodinné socializace je identifikace ve sféře pohlaví. Pokud tam dominují osoby opačného pohlaví, dochází často k nesprávné identifikaci, což může vést u dítěte k poruchám a být příčinou neúspěchů později, při výchově vlastních dětí. Děti už od druhého roku života projevují potřebu trávit čas s dospělými obou pohlaví. Někteří autoři hovoří o významu otce již od prenatálního vývoje dítěte.

Potřeba kontaktu s osobami obou pohlaví se projevuje u dětí hlavně tehdy, když navštěvují výchovná *zařízení* s převážně ženským personálem. *Dle mých postřehů a zjištění* personální obsazení mnoha výchovných institucí tak přispívá ve velké míře k prohloubení problému nesprávné identifikace.

Rodinná socializace je tedy v rozhodující míře nejen prostorem pro socializaci dítěte a v převážné míře také dalších členů rodiny, ale je také modelem pro osvojování sociálních rolí muže a ženy, otce a matky a tak se promítá do budoucí reprodukční rodiny dětí.

V procesu rodinného styku se v rodině vytváří určitá hodnotová a psychická atmosféra, která ovlivňuje všechny účastníky rodinné komunikace - mladé, dospělé i starší příslušníky rodiny. Významnou funkci má tedy rodina v oblasti **sociálně-psychologické podpory** svých členů. Již samotná příslušnost k určité sociální skupině, pocit sounáležitosti s určitými lidmi, s nimiž má jedinec příležitost se identifikovat, hraje velmi podstatnou roli. Kromě toho vytváří rodinná komunita specifické sociální klima, v němž má významnou úlohu citová složka, utváření a udržování vědomí, že jsem akceptován, uznáván, hodnocen. Stálé a vřelé citové klima má svůj nesporný význam nejen pro děti vyrůstající v rodině, ale prakticky pro všechny příslušníky rodiny, zvláště pak pro generaci nejstarší.

Budování a udržování pozitivního rodinného klimatu je tak jedním z důležitých, avšak nelehkých úkolů rodiny.

Pro každého jedince je rodina významným opěrným bodem, v němž hledá bezpečí, založené na vzájemném porozumění. Takové zázemí je pak základem dalších sociálních kontaktů jedince ve společnosti.

Sociálně psychologická funkce rodiny však může být narušována v celé řadě situací. Jedná se buď o konfliktní situace v rodině (rozvodové rozepře, neshody mezi generacemi, mezi partnery, psychologické nepřijetí dítěte) či o případy závislosti některého člena rodiny na alkoholu, drogách, hracích automatech. Stejně tak sociálně a emočně nevyzrálí rodiče, kteří velmi často nezískali vhodné vzory v orientační rodině, mívají obtíže v naplňování sociálně-psychologických potřeb svých dětí. (Kraus, 2001).

Ale na druhou stranu bych řekla, že křehká rovnováha mezi citem a rozumem může být zdrojem potenciálního ohrožení rodinného klimatu a citová labilita se pak negativně odrazí především na dětech. Nalézt rovnováhu mezi citem, rozumem a zodpovědností však není v moderní společnosti nijak jednoduché.

V souvislosti s charakterem sociálně psychického klimatu v rodině jako nejzávažnější případy se označují „klinické rodiny“. Řadí se mezi ně rodiny se zanedbávaným, zneužívaným příp. týraným dítětem, rodiny, kde se vyskytuje tělesná či duševní nemoc, rodiny s postiženým dítětem, rodiny mladistvého delikventa, svobodné matky, rodiny se závislým na drogách či patologickým hráčem (Matoušek, 2003).

Přesto je stabilita v oblasti sociálně-psychologické tou základní jistotou, kterou může rodina jedinci a především dětem poskytnout. **Citová funkce rodiny je tedy dle mého názoru tou jedinou funkcí**, kterou není schopna žádná jiná sociální instituce v uspokojivé míře naplnit.

2.3 Význam rodiny pro dítě

Pro zdravý vývoj dítěte je nutné, aby byly respektovány jejich základní somatické a psychické potřeby. Základní psychické potřeby dítěte byly definovány a shrnuty do několika bodů a jsou mezinárodně uznávány (Práva dítěte UNESCO 1989, ratifikováno Českou republikou 22. listopadu 1999).

Potřeby dítěte:

1. **Dítě potřebuje být milováno** - nejdříve musí být samo milováno (rodiče a jiní příbuzní) a pak se teprve samo učí tuto lásku oplácet. Potřebuje jistotu, že je rodiče chtějí, že jim patří a oni patří jemu. V nejučtějším věku však dítě není schopno vytvořit si vztah k více osobám, proto dítě žijící v ústavu, může sociálně strádat i když se o ně sestry velmi dobře a láskyplně starají, ale stále se střídají. Stabilní poměr dítěte k matce nebo k její zástupkyni je rozhodující pro další citový vývoj dítěte a pro jeho adaptabilitu v lidské společnosti.
2. **Dítě potřebuje být akceptováno** - chce a případně si to i vynucuje, aby si ho lidé všímali, zabývali se jím. Tato pozornost však nesmí být jen občasná. Je to opět důležitý vztah pro budoucnost akceptované dítě samo akceptuje toho, kdo se k němu takto chová a tento vztah k původně malé skupině postupně rozšiřuje na celou společnost.
3. **Dítě potřebuje bezpečí** - potřebuje stálé, pokud možno neměnné prostředí, s nímž se dokáže snadno seznámit, cítí se tu jistě a v bezpečí a odtud se postupně seznamuje s cizím a neznámým světem. Nemá-li dítě pocit, že je někde doma, je tomu tak i v jeho pozdějším životě.
4. **Dítě potřebuje vzor** - ztotožňuje se s tím, koho má rádo a napodobuje ho. Toto ztotožnění je základem rodičovské autority a výchovy vůbec.
5. **Dítě se potřebuje volně projevat** - proto je dobré omezit zákazy, hrozby, tresty a vychovávat tak, abychom mohli povzbudit, pochválit a vhodně odměnit. Tuto obecnou zásadu je nutno maximálně respektovat zejména u dětí zdravotně postižených a u dětí s předchozí zkušeností deprivace.
6. **Dítě se potřebuje všestranně rozvíjet** - je třeba mu k tomu poskytnout vhodné možnosti. Tuto zásadu musíme uplatňovat již ve velmi časném věku u kojenců. Nemá-li dítě tyto možnosti, vývoj se opožďuje. Např. při dlouhodobém pobytu v nemocnici může dojít k souboru příznaků známých jako *hospitalismus*.

Mohu konstatovat, že dítě žijící ve vlastní rodině, není zbaveno problémů.

Rodiče si často myslí, že jejich dítě je ještě příliš malé a rodinným problémům nejen nerozumí, ale ani je nebere nijak moc na vědomí. A přece právě dítě je na závažné poruchy rodinného života (neshody mezi rodiči, rozvod, nebo např. náhodné zjištění, když dítě vyslechne, že rodiče by se rozvedli, ale zůstávají spolu jen kvůli němu) velice citlivé. Hloubku psychického traumatu ukazuje např. i to, že řada dětí se časem lépe vyrovná s úmrtím jednoho z rodičů než s faktem, že je tento rodič opustil a nezajímá se o ně. Často bývá prvním příznakem podobného traumatu náhlé zhoršení školního prospěchu a chování dítěte což ovšem může být i prvními příznaky některých onemocnění. Pečlivé vyšetření je pro diferencially diagnostickou úvahu nezbytné (Matějček, 2000).

2.4 Výchova dětí, základní úloha rodiny

Rodina tvoří spolu se školou dva nejdůležitější činitele v systému výchovy. Plní-li rodina dobře svou výchovnou funkci, je nenahraditelná jakoukoli výchovnou institucí. Svědčí o tom i celosvětový trend napodobovat ve výchově dětí trvale žijících mimo rodinu, podmínky rodinného života. Po značnou část dne, kterou dítě tráví v rodinném prostředí, je vystaveno funkcionálním i intencionálním vlivům, jejichž výchovné působení je umocňováno emocionální atmosférou rodiny. Příklad rodičů a sourozenců, jejich postoje a jednání pomáhají dotvářet v určitých obdobích života dítěte rysy jeho osobnosti. Život v harmonickém rodinném kolektivu vytváří dobré předpoklady pro pozdější bezkonfliktní adaptaci dítěte v kolektivech školních, pracovních a je také mnohdy jedinou přípravou na plnění pozdějších rodičovských funkcí. Výchovný význam rodiny vystupuje do popředí zvláště v souvislosti s jejím vlivem na utváření mravního přesvědčení, chování a jednání dítěte (Matějček Z., Pokorná M., Karger P., 2004).

Vedle přímého výchovného působení rodičů a ostatních rodinných příslušníků se nepřímo, ale významně podílí na plnění výchovných úkolů rodiny svými vlivy i rodinné prostředí.

Jednotlivé stránky rodinného prostředí zahrnují především materiální, sociálně psychologické, sociálně kulturní a politické podmínky pro výchovu dětí.

Mezi materiální i (ekonomické) faktory rodinného prostředí patří především otázky týkající se výše příjmů rodičů, individuální spotřeby rodiny jako součásti jejího životního způsobu a z toho plynoucích výchovných aspektů. V této souvislosti je třeba vzít v úvahu i vlivy techniky a technických prostředků na život současné rodiny. Určitou roli mají materiální podmínky i pro školní a mimoškolní práci dětí. Do této oblasti spadá i problematika zaměstnanosti rodičů, především matek a vliv této skutečnosti na výchovu dětí, otázky mladých manželství a ekonomické pomoci rodičů a některé další problémy, vyplývající z ekonomické stránky života současné rodiny.

Sociálně psychologické podmínky rodinné výchovy zahrnují především dva okruhy problémů, týkající se jednak vnitřní stability rodiny jako základu emocionální atmosféry rodinného prostředí a dále přirozené struktury rodiny a výchovných aspektů vyplývajících z působení mateřského, otcovského, sourozeneckého a prarodičovského. S touto stránkou rodinného prostředí souvisí i otázka rodičovských postojů při výchově dětí, problematika psychické deprivace a další otázky.

V sociálně kulturní stránce rodinného prostředí se zrcadlí vzdělání rodičů a dále míra pedagogizace rodinného prostředí, patrná i z účelného využívání prostředků masové kultury a z připravenosti rodiny na výchovu dětí. V této souvislosti je třeba vzít v úvahu i některé otázky estetizace rodinného prostředí a především rodinu jako prostředí pro vytváření základních morálních, sociálních postojů.

Shrnu-li význam rodiny jako výchovného činitele, tak podstata výchovné funkce rodiny spočívá především „v celkové stimulaci psychického terénu a v utváření vhodných osobnostních, zejména charakterových a emocionálních předpokladů, na základě kterých se kromě jiného může potom rozvinout i vzdělávání a profesionální příprava“. Na tom, jak rodina plní tuto úlohu, závisí především, bude-li dítě optimálně připraveno navazovat společenské kontakty, přizpůsobovat se požadavkům a situacím, před které ho staví škola, vrstevníci a profesionální život, úroveň jeho aspirací atd.

Výchovné selhání jako zdroj narušení dítěte

K výchovným selháním může dojít v první řadě proto, že některé děti jsou výrazně odlišné a na standardní výchovné postupy reagují nestandardním způsobem. Jsou to v první řadě děti s výraznými vrozenými odchylkami „oblasti temperamentu“.

Dalším okruhem příčin by mohly mít za následek stav narušenosti, jsou objektivní podmínky rodiny nebo její náhrady. Jsou to situace, do kterých se dítě dostává bez vlastního přičinění. Patří sem:

Typy rodin:

- Úplné rodiny se od sebe liší hlavně počtem dětí a věkovým odstupem mezi rodiči a dětmi.
- Neúplné rodiny, kde výchovu v rodině zabezpečuje jen jeden z rodičů. Ať už je rodina z jakéhokoliv důvodu neúplná, tak trpí podobnými druhy stresu. Nízkou úrovní příjmů, menší kapacitou na zvládnutí náročných životních situací, zmenšenou sociální podporou a zájmem ze strany okolí, chyběním citové podpory a dělby práce při vedení domácnosti a traumatickou událostí, nebo sled událostí, kterými se nový životní styl začíná.
- Sloučené rodiny vznikají manželstvím dvou lidí, z kterých aspoň jeden přináší do manželství dítě nebo děti. Základním problémem sloučené rodiny je vytvoření soudržnosti.

Sourozenci: počet dětí v rodině je nezanedbatelným formativním činitelem. Zájem vyvolávají především extrémy, rodiny s více dětmi a s jedním dítětem.

- Rodiny s více dětmi, souvisí především s nebezpečím výchovného zanedbání.
- Rodiny s jedním dítětem, problém jedináčků je zejména problémem trojčlenné skupiny, kde v případě manželského konfliktu vzniká tendence uzavírat s dítětem koalici proti partnerovi. V případě rozvodu je matka na dítě sama bez opory staršího sourozence.

Pořadí narození: mnohé rysy osobnosti souvisí s pořadím, ve kterém se dítě narodí. Nejvíce pozornosti a očekávání je od prvního dítěte. To pro něho může přinášet úzkost z možného selhání.

Sourozenecká rivalita: každé dítě touží po tom, aby ho jeho rodiče milovali a vše vnímá jako nespravedlivost vůči sobě, když některému ze sourozenců je věnována větší

pozornost a láska než jemu. Rivalita při narození sourozence může vést až k regresi v chování.

Dalším zdrojem možných selhání ve výchově je rodičovské chování, které může vést dítě do bludného kruhu závislostí, nerealistických přesvědčení a sociálně patologického chování.

Takové je neadaptivní chování rodičů a chaos v jejich životních normách, hodnotovém žebříčku. Delikvence mladistvých je naučený proces, který vychází z primární nebo referenční skupiny delikventa. To znamená, že se dítě učí již od raného dětství, zejména od rodičů, se kterými je v dlouhodobém a intenzivním styku (Komárik, 1998).

Jiným nezáměrným působením rodičů na vývoj dítěte je ten, že si řeší svoje osobní problémy. Patří mezi ně např. zanedbávání dítěte (mateřská deprivace). Důsledkem této deprivace v raném dětství je snížení inteligence a celková apatičnost dítěte.

Dalším způsobem působení na dítě je hyperprotektce. Nadměrnou péčí si nejčastěji matka řeší kromě přirozeného strachu i jiné rodinné problémy. Důsledkem je zpravidla ztráta schopnosti řešit životní situace, submisivnost, egoičnost, chybění empatie, ustrašenost, nejistota, rebelský nebo paranoidní postoj k životu.

Obzvláště destruktivní formou rodičovské komunikace s dítětem je vzorec známý pod názvem „dvojitá vazba“. Znamená dlouhodobé vystavení dítěte situaci, v které mu rodič systematicky neverbálně dává najevo, že ho nemá rád, že mu je na obtíž a přitom dítě verbálně ujišťuje o své lásce k němu. Jak se tento postup praktikuje v raném dětství, je pravděpodobným výsledkem schizofrenie na začátku dospělosti.

Dalším z činitelů rodičovského chování je násilí na dětech. Násilí na dětech se často zaměňuje s výchovným prostředkem zvaným trest. Je to způsob, kterým si násilník řeší svůj vlastní nevládnutý citový stav.

Hledání obětního beránka v rodině je dalším komunikačním vzorcem, který se vykytuje v dysfunkčních rodinách. Jde o to, že rodina nevědomky připíše jednomu svému členovi zodpovědnost za všechno zlé co se přihodí.

Nechtěné děti: jsou následkem často krátkodobé sexuální přitažlivosti partnerů, než zjistí, že se neznají a ani nemají dost trpělivosti a mravních hodnot k dostatečnému vytvoření citových a rozumových pout. Dítě je přítěží, snaží se na sebe strhnout pozornost tím, že zlobí a provokuje. Nechtěné dítě je ve svém vývoji již před narozením ovlivňováno duševní nepohodou stresované matky, po porodu pak vyrůstá často v neklidném, nestabilizovaném prostředí je dítětem buď osamělé matky nebo v manželství uzavřeného jen z povinnosti. Z hlediska mladé rodiny je narození dítěte zátěžovou situací, která partnery podrobí závažné zkoušce. Mnohé mladé rodiny tuto zkoušku nezvládnou a brzy se rozpadají, dítě pak vyrůstá v neúplné rodině.

Všechny uvedené činitele mohou vyústit do výsledného stavu výchovy, kterým je emocionální a sociální narušenost.

Psychické deprivace

V posledních desetiletích silně vzrostl společenský význam tzv. drobných úchylek v mentálním vývoji dítěte. Dnes není takový problém dětská mozková obrna jako spíše lehká mozková dysfunkce. A dnes není ani takový problém klasická *psychická deprivace*, s jakou jsme se setkávali u dětí vychovávaných v dětských domovech a jiných ústavech ještě před dvaceti lety, nýbrž to, co bychom nejspíše nazvali „citovou subdeprivací“, je skrytá, těžko zachytitelná, ale tím ožehavější a nebezpečnější. Předznamenává totiž selhání v situacích náročných na pozitivní tvořivost v oblasti mezilidských vztahů a na citovou vyspělost a zralost při jejich zakládání. Ohroženy jsou děti vyrůstající v rodinách jen formálně udržovaných, ale i vnitřně rozpadlých, děti v rodinách jen konzumně zaměřených, děti nežádoucí a odmítané, odkázané kamsi na předposlední místo v hodnotovém žebříčku svých rodičů a patrně i děti, žijící jen s jedním z rodičů místo se dvěma.

Dítě v těchto případech trpí nedostatkem zájmu a projevované lásky ze strany rodičů, kteří se mu nevěnují a tím postrádá citové vazby s dospělými a cítí se osamoceno (Přinosilová, 1999).

U dětí, které dlouho musely žít v prostředí citově chudém, pozoruji často, že mají vážné obtíže v citových vztazích. Jen těžko se učí mít někoho rády a jen těžko mohou být někomu druhému citovou oporou. Je pravděpodobné, že takový mladý člověk získá za manželského partnera někoho podobného, komu na citové odezvě nezáleží a kdo jí také asi není dobře schopen.

Krize rodiny

Novým fenoménem destabilizace rodiny je, že značná část lidí, kteří spolu volně žijí, neuzavírají sňatek. Nejedná se zdaleka o kopii dřívějšího manželství, ale o zcela nový jev. Volně, spolu žijící partneři, se rychleji a častěji rozcházejí než manželé. Rozšířením volných soužití se nesnížila míra rozvodovosti, snížila se naopak odolnost manželství. Být dobrou rodinou předpokládá, že dvojice, která uzavřela sňatek, si rozumí nejen v oblasti citové, intelektuální a sexuální, ale i v otázkách týkajících se výchovy dětí.

Je dnes rodina v krizi?

V odstupu je možno říci, že rodina není úplně jiná než dřív. Základní principy tu stále jsou a budou, lidé budou mít vždy rádi své děti, budou po nich toužit a děti svou přítomností budou rodičům uspokojovat jejich základní psychické potřeby. Většina dospělých potřebuje mít děti a děti potřebují rodiče. Dnes mohu konstatovat, jak hluboce je ve společnosti zakotvena instituce adopce a pěstounské péče. Je pravdou, že je vysoký počet rozvodů a to rozhodně není dobré. Avšak rodina jako instituce je v krizi pravděpodobně už od té doby, co lidstvo existuje. Dnes je tomu tak, že rodiny se mění, vstupují do ní jiné prvky, ale je to ten nejstabilnější společenský útvar, který byl, je a bude.

3. Osobnost dítěte

Osobnost jako takovou definujeme jako duševní celek charakteristický vnitřní jednotou a strukturovaností, individuální specifičností, kterou se liší od jiných osobností a vývojovou kontinuitou.

Osobnost není vrozená, jedinec si ji osvojí v dětství prostřednictvím procesu učení. Osobnost během života jedince prochází zákonitou postupnou proměnou psychických vlastností a procesů (Vágnerová, 1999).

V utváření osobnosti se uplatňuje interakce nových biologických činitelů a zkušeností, které jedinec získává v rámci určitého sociálního a kulturního prostředí, ve kterém žije. Toto získávání zkušeností se nazývá „učení“ a probíhá od raného dětství jako „*primární socializace*“ v rámci dané rodiny. Osobnost dítěte se pak dále rozvíjí pod vlivem školy jako socializačního prostředí.

3.1 Charakteristika vývoje osobnosti

Základní vlastností všech druhů živočichů je vývoj a proto i zákonitosti duševního vývoje je možno poznávat a objevovat jen ve vývojových změnách. Vývoj je vlastně proces, který probíhá v čase a přináší kvantitativní a kvalitativní změny, při nichž dochází ke vzniku nových tvarů a funkcí. Vývoj má také samozřejmě své zákonitosti. Je to především jeho dynamika, která probíhá neustále. Každý stupeň, jehož bylo dosaženo, je základem pro další vývoj pro další stupeň. Přejít na vyšší stupeň je zákonitý, ale každý stupeň a tempo přechodů je značně ovlivňováno především sociálními podmínkami. I když je tedy vývoj určován vnitřními podmínkami, mohou se tyto vnitřní vývojové zákonitosti prosadit plně jen tehdy, přistoupí-li sociální učení. Ukazuje se, že u člověka se objevují jisté *vývojové změny v tělesné i duševní* oblasti pravidelně a v dosti ustáleném pořádku, přibližně ve stejném časovém rozpětí. *Chování se vyvíjí* jak pod *vlivem zrání*, tak pod *vlivem učení*. Jde o vzájemnou dialektickou jednotu organismu a prostředí. Učení před příslušným vyzráním přináší více škody než užitku, naproti tomu pouhý vnitřní vývoj bez socializace by neměl příslušný efekt.

Přejít z jednoho vývojového stupně k druhému, trvá zpravidla delší dobu a je plný vnitřních protikladů, když se vedle nových forem chování ještě mocně

uplatňují staré formy. Přechod na vyšší vývojovou etapu může zprvu probíhat jen v některých oblastech a druzích činnosti a tak vznikají disproporce ve vývoji, které jsou dítětem prožívány jako protiklady.

Změny, které se projevují ztrátou starých a příchodem nových znaků a funkcí, nastupují v jistém pořadí a v určitých časových intervalech. A to i tehdy, když jsou mezi dětmi značné individuální rozdíly. Postupnost vývoje směřuje od jednoduššího ke složitějšímu.

Ve vývoji se celkově projevují dvě protikladné tendence. Na jedné straně se postupně diferencují jednotlivé psychické procesy, které se na druhé straně sjednocují v celky a dochází k jejich postupné *integraci*. Všechny vývojové změny se týkají jednotlivce jako celku. Jak jeho stránky tělesné, tak stránky duševní, kdy organismus reaguje na všechny podněty jako celek.

Charakteristickým znakem vývoje je *tempo*, které není stejné v jednotlivých vývojových stupních. Zprvu probíhá vývoj rychleji a postupně se zpomaluje, jeho tempo se vzhledem k individuálním zvláštnostem dětí v rámci jednotlivých období liší. Celkově lze tedy vývoj charakterizovat jako tendenci k optimální realizaci individua, které se projevuje zejména v jeho chování (Přinosilová, 1999).

V průběhu svého vývoje se dítě učí diferencovat žádoucí a nežádoucí chování i jeho vhodnost ve vztahu k určité situaci. Socializace je specifickou variantou učení: nejde totiž jen o to, aby dítě příslušné normy chování znalo, ale aby také v souladu s nimi jednalo. Zpočátku je hlídají a kontrolují rodiče. Později se s normami chování identifikuje natolik, že je schopné se chovat žádoucím způsobem, i když jej právě nikdo nekontroluje. *Signálem dosažení tohoto stádia socializace je schopnost reagovat pocitem viny, když dítě udělá něco, o čem ví, že je to špatné a nežádoucí.*

Schopnost dodržovat normy je spojena s rozvojem různých psychických kompetencí. *Dítě musí být natolik rozumově vyspělé, aby bylo schopné chápat význam a podstatu různých norem chování. A jde o to, aby dosáhlo určité úrovně autoregulace.*

3.2 Psychický vývoj

Základ psychické stránky jedince se vytváří již v průběhu **prenatálního období** vývoje. *Plod* je velice brzy aktivním organismem, který *reaguje* na *pozitivní i negativní signály*. Při negativním působení na plod může *dojít k poškození* a tím k ovlivnění *psychického vývoje* dítěte i v pozdější době. Negativní vlivy se dělí na **vnější faktory** (virové infekce, omamné látky, drogy, alkohol, kouření, léky) a **vnitřní faktory**, zejména některé *dědičné odchylky způsobené změnou genů nebo anomálií chromozomů*. K poškození plodu může také dojít i následkem různých tělesných úrazů, ale i duševních traumat matky.

Důležitým mezníkem pro vývoj dítěte je **perinatální období** (porodní). V jeho průběhu mohou vzniknout různé tělesné i duševní defekty (mikroskopické krvácení do mozku nebo defekty lebky, které vedou k funkčnímu ochromení některých částí mozku).

Třetí období je **postnatální období** – poškození v důsledku úrazu, infekce, do jednoho roku dítěte.

Novorozenecké období – do 28. dne po porodu a je dobou adaptace, během níž se dítě přizpůsobuje novým podmínkám. Novorozenec má vyvinuty všechny základní nepodmíněné reflexy (hledací, sací, polykací, vyměšovací, obranné, orientační, úchopové a polohové), které mu v základě umožňují vyrovnat se s požadavky nového životního prostředí. Již od počátku by měla probíhat nerušená interakce mezi dítětem a matkou, která dává předpoklady pro optimální navázání psychického vztahu. Častý a trvalý kontakt matky s dítětem usnadňuje vytvoření onoho zcela osobitého intimního vztahu, který je základem pozdějšího citového života dítěte (Matějček, 1986).

Kojeneckém období - do 1 roku dítěte. Dítě postupně začíná ovládat své tělo. Rozvíjí svou praktickou inteligenci a je připraveno pro zahájení řečové komunikace. Rozvíjí se také jeden z těch pozoruhodných dějů, které se pak budou zdokonalovat až do dospělosti, tj. souhra oka a ruky, vedení ruky pod kontrolou zraku. Prudký je vývoj tělesný a psychický.

K uspokojování svých potřeb je dítě plně závislé na svém společenském prostředí. Ke správnému vývoji potřebuje dítě nejen materiální péči, ale i kontakt s dospělými. Porucha tohoto vztahu vázanosti na dospělou osobu nebo nedostatek

sociálního kontaktu vůbec, chybění teplého citového vztahu - prostředí, vedou později k poruchám harmoničnosti rysů osobnosti .

Toto období je tedy možné charakterizovat jako postupné přetváření biologické závislosti dítěte na mateřské osobě v závislost citovou.

Batolecí období – do tří let, hlavní pokrok v této etapě vidíme zejména v oblasti hrubé i jemné motoriky a v řeči. Dochází také k výraznému rozvoji dětské osobnosti, která se stává *aktivnější a samostatnější*.

Spolupráce batolete s dospělým mu dává pocit jistoty, uspokojení a sounáležitosti k rodině. Významnou úlohu hraje hodnocení činnosti dítěte dospělými. Kladné hodnocení vede k tomu, že dítě činnost opakuje, záporné hodnocení nebo dokonce omezování činnosti dítěte vede v pozdějších vývojových etapách k nechuti a nezájmu i o takovou činnost, která souvisí přímo s osvojením si pracovních dovedností a návyků. Dítě je schopno orientovat se a učit v prostředí domova, kde se rozvíjí jeho city a vůle ve společnosti nejbližších lidí. Proto se také u dětí vychovávaných v ústavech setkáváme častěji s citovou deprivací, než u dětí vychovávaných v rodinách.(Přinosilová, 1999).

3.3 Ochrana a práva dítěte

Dětství je nepochybně obdobím potencialit rozvoje, specifické senzitivity, je obdobím přejímání, interiorizace schémat interakcí a komunikace s okolím, ale také obdobím zvýšené zranitelnosti, zvýšeného nebezpečí promarnění šancí. Současné představy o dětství a dítěti jsou poněkud rozporuplné. Dítě je pro rodiče darem, radostí, smyslem života, ale současně i přítěží, komplikacemi i ekonomickým břemenem. Právě tento pohled (dítě jako překážka i luxus) převládající dnes ve velké části vyspělých zemí je mj. příčinou klesající porodnosti. I pro společnost jsou děti ekonomickým potenciálem, zdrojem pracovních sil, investic, a současně i neužitečnými a prodražujícími se bytostmi. Děti jsou chápány jako minoritní nedospělá a nesvéprávná část populace, která má „všechno zakázané“. Jsou členy ekonomicky i prostorově znevýhodněných skupin (rodiny s dětmi).

Rodina i škola se paradoxně vzdalují, vylučují a ochraňují dítě před světem dospělých. Stejně tak paradoxně je dítě jak v centru, tak i současně na okraji zájmu

a pozornosti dospělých. Scénář dětství podstatnou měrou utváří škola, ve které dítě tráví značnou část času.

S vymezováním významu a charakteristikou dětství a dítěte se prolínají úvahy nad právním postavením dítěte ve společnosti i v rodině. Je zřejmé, že dítě má své specifické potřeby a práva, odlišné od práv dospělých, navíc vzhledem ke své větší zranitelnosti a závislosti potřebuje i specifickou právně vymezenou ochranu.

Výrazem toho, že společnost (i v globální rovině) není vůči těmto specifickým potřebám a také ohrožení dětské populace současným stavem světa lhostejná, je i dokument, který byl přijat na zasedání Valného shromáždění OSN v listopadu 1989 - **Úmluva o právech dítěte**. Je výsledkem vyvrcholení všech předcházejících snah v tomto směru, které se datují již od roku 1924, kdy Liga národů přijala Deklaraci práv dítěte, která kodifikovala rozvíjející se porozumění společnosti pro potřebu zvláštní ochrany dětí. Po druhé světové válce, kdy byla Liga národů nahrazena OSN, došlo v roce 1946 k vyhlášení Všeobecné charty lidských práv a v roce 1959 k druhé Deklaraci práv dítěte.

U nás vstoupila v platnost Úmluva o právech dítěte v únoru 1991 na základě ratifikace prezidentem ČSFR (ČR převzala tento závazek v roce 1993). Tento, pro většinu členských zemí OSN (191 ze 193), závazný dokument (tzv. nejvyššího řádu) zahrnuje celkem 54 článků, z nich 41 se týká přímo vymezení všech práv dítěte, ostatní se týkají formálních náležitostí (plnění, závaznosti, vypovězení apod.). Pojem dítě je zde vymezen (na rozdíl od vymezení např. v sociologii) věkem mladším jak 18 let. Tedy zahrnuje i kategorii v naší právní terminologii označovanou jako mladiství.

Obsahové formulace Úmluvy zahrnují především právně závazné povinnosti státu, jeho orgánů, rodičů a všech dospělých, kteří přicházejí do styku s dětmi. Tedy přirozená práva dětí na chování dospělých k nim a jednání a zacházení s nimi. Úmluva tak, jak jako celek obsahuje specifikum dětství proti bezohlednosti světa dospělých, obhájí respekt k dětské osobnosti. (Kraus, 2001).

4. Předškolní a školní období

Od 3-6 let, ve srovnání s minulými obdobími se zpomaluje tělesný růst. Toto zvolnění vývojového tempa je nezbytné z toho důvodu, že organismus dítěte se musí zpevnit, vyvíjejí se vnitřní tkáně těla a to umožňuje dokonalejší diferenciaci. Značně se zdokonaluje také mozková kůra. Na vývoj mladého organismu působí do značné míry vlivy prostředí, které by mělo být natolik podnětné, aby přispívalo k harmonickému rozvoji duševních i tělesných funkcí. V této době ovlivňuje psychiku dítěte prostředí rodiny a mateřské školy. V kolektivu se rozvíjí všechny vlastnosti dětské osobnosti a pobyt mezi dětmi přispívá k jeho zdravému duševnímu vývoji. Je-li kontakt s vrstevníky odmítán, odráží se to v jeho vývoji negativně. Stejně tak jako Mateřská škola, ovlivňuje duševní vývoj dítěte i rodina. Dítě si uvědomuje svou pozici. Přebírá od rodičů nejen určité vzory chování, ale také určité zásady a postoje (Langmeier, Krejčířová, 1998). *Na vývoj jemné motoriky má velký vliv kresba* (přílohy 1 – 2).

Výchova k toleranci

Té se také nejlépe daří v předškolním věku. V mateřské škole například děti bez velkých rozpaků přijímají druhé dítě jakkoliv postižené. Prohlédnou si třeba jeho zvláštní zjev, pozastaví se nad jeho zvláštní řečí, budou se ptát, proč tak divně chodí nebo nechodí, proč nevidí nebo neslyší, ale stačí jim jednoduché vysvětlení a dál se na ono postižení dívají jako na přírodní jev, který je zajímavý, ale ne odpudivý. To jen úzkostní rodiče nebo prarodiče svůj obranný postoj vůči lidskému neštěstí promítají do dětí a snaží se je chránit. („Jak k tomu tak malé dítě přijde, aby se na něco takového koukalo!“ „Ještě bude to dítě napodobovat!“ „Může je to duševně poškodit!“)

Integrace dětí

Světové hnutí za integraci postižených lidí do společnosti nepostižených má samozřejmě pozitivní ohlas i u nás. Máme už také celou řadu tzv. integrovaných mateřských škol i škol základních. Je to však proces dlouhodobý, jehož počátek je právě v dnešní generaci dětí předškolního věku. U dětí školního věku je situace už mnohem komplikovanější a to jejich soutěživými tendencemi, formováním identity podle pohlavní příslušnosti a jinými charakteristikami tohoto vývojového období. **Do školy už by si tedy měly naše děti přinést schopnost přijímat jakékoliv**

postižené dítě „takové, jaké je“, a chovat se k němu tak přirozeně jako ke každému jinému. Podmínkou k tomu je, že dospělí vychovatelé k takovémuuto postoji dítěti pomohou! (Kucharská, 1995). Že to možné je, o tom svědčí mnoho případů. *Zmíním se* o autistických dětech, které přes všechny jejich zvláštnosti přijaly děti v mateřské škole a nastartovaly tak proces nápravy. Setkala jsem se s dětmi s těžce omezenou pohyblivostí, s těžkými malformacemi končetin nebo i obličeje a s dětmi, kterým končetiny chyběly, a ukázalo se, že druhé děti docela přirozeně a spontánně jejich omezení berou na vědomí a hrají si s nimi tak, aby jim to co nejlépe vyhovovalo. Do školy už je pak provázejí jako své kamarády a nenechají jim ublížit a běda, kdyby se jim někdo posmíval!

4.1 Školní zralost a připravenost dítěte na školu

Z vlastních zkušeností vyplývajících z povolání učitelky vím že vstup do školy je velkým přelomem v životě dítěte. Začátek školní docházky je zatěžkávací zkouškou pro jeho citovou rovnováhu. V prostředí školy je dítě postaveno před novou činností, která zároveň vyvolává nutnost nových způsobů chování a klade nároky na sebeovládání. Předpoklady pro vstup do školy jsou v rozumové, tělesné a sociální vyspělosti dítěte. Po tělesné stránce se od dítěte vyžaduje dokonalé zvládnutí pohybu těla. Rozumová úroveň má dítě udělat způsobilým pro získávání vědomostí. Po stránce sociální musí být dítě vybaveno základními návyky sociálního chování. Děti, které nejsou připraveny na vstup do školy, si zvykají těžko a může u nich dojít k řadě poruch chování. Nepřizpůsobení dítěte se projevuje rozličně. *U těchto dětí jsem pozorovala,* že se špatně podřizují kolektivnímu vedení, nevydrží se soustředit na vyučování, stále si musí s něčím hrát, nevydrží klidně sedět, otáčejí se, mluví při výkladu učitelky a pod. Dříve či později se u mnohých projevují i potíže ve výuce. Tyto neúspěchy snižují sebehodnocení dítěte. Úspěch či neúspěch ve škole ovlivňuje v té době značně postavení dítěte v kolektivu třídy, které je opět pro jeho vztahy k druhým lidem i k sobě samému velmi významné. Tyto projevy pozorují také rodiče doma. Dítě odmítá ráno vstávat, nechce jít do školy, vrací se ze školy unavené.

„Školní zralostí rozumíme takovou fyzickou a psychickou připravenost dítěte na školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí

ohrožení fyzického a duševního zdraví při školní zátěži“. Je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince (Dittrich, 1992).

Školou povinné dítě je to, které dosáhne do 31. 8. běžného roku 6 let věku. Na žádost rodičů mohou být do školy zařazeny i děti, které dovrší 6. rok v době od 1. září do 31. 12. příslušného roku. V souladu se školským zákonem mohou rodiče požádat ředitele školy, do níž je dítě zapsáno, o odklad školní docházky o jeden rok. Ve výjimečných případech lze požádat ještě o druhý odklad školní docházky. Svou žádost rodiče dokládají odborným nálezem (Langmeier. J., Langmeier M., Krejčířová, 1998).

U dětí, které jsou výrazně nezralé, je potřebné doporučit nejen odklad školní docházky, ale současně je nutné navrhnout i opatření speciální pomoci.

K neznámějším testům školní zralosti patří česká verze Kornova testu, vypracovaná Jiráskem, orientační test školní zralosti. Obsahuje tři úkoly: kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů. Má hlavně orientačně diagnostický charakter.

Mezi obvyklé příčiny školní nezralosti mnoho autorů řadí nedostatečný somatický vývoj, nedozrálост centrálního nervového systému, neurotické projevy dítěte, sociální nezralost často ovlivněnou nepodnětným a nestimulujícím prostředím (srov.Langmeier, 1991, Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Případné neúspěchy ve školním prostředí vedou ke snížení sebehodnocení dítěte, ovlivňují i jeho postavení v kolektivu. Příznaky mohou sledovat rodiče i v domácím prostředí. Dítě odmítá chodit do školy, cítí se unavené.

Předpoklady pro úspěšný školní začátek:

- zralost organismu vede k lepšímu využití dětských schopností, dítě se dokáže soustředit, udržet svoji pozornost,
- zralost centrálního nervového systému pomáhá dítěti dobře se adaptovat na školní prostředí, odolnost vůči zátěži,
- zrání ovlivňuje úroveň motoriky a senzomotorické koordinace,
- na zrání závisí rozvoj zrakového i sluchového vnímání, schopnost spolupráce obou hemisfér.

Školní nezralost se projevuje neklidností, impulsivností, či naopak těžkopádností, bázlivostí. Za splnění určitých podmínek se tato situace může řešit odkladem

školní docházky. Pokud děti i přes tyto projevy nastoupí do školního procesu, mají problémy s přizpůsobivostí (neklid, nesoustředěnost, únava, bolesti hlavy, zvracení...).

Školní připraveností rozumíme takové předpoklady dítěte, které jsou potřebné pro zvládnutí školního procesu. Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné kompetence, které jsou základem školní připravenosti.

4.2 Školní zralost a její složky

Tělesnou zralost posuzuje především pediatr v rámci předškolních zdravotních prohlídek. Dlouho byla za známku tělesné zralosti pokládána pouze tzv. první proměna tělesné stavby, která vedla k dosažení tzv. „filipínské míry“. V současné době záleží spíše na individuálním posouzení lékaře, který sleduje nejenom celkovou tělesnou zdatnost, ale především míru odolnosti organismu vůči infekcím a nemocnost dítěte. Učitelky mateřských škol a rodiče sledují celkovou motorickou obratnost dítěte, posuzují zejména jemnou motoriku ruky a senzomotorickou koordinaci, všímají si úchopu a držení psacího náčiní. Nejpozději před vstupem do školy by měli dospělí vyzorovat typ laterality dítěte (Dittrich, 1992; Langmeier, Krejčířová, 1998).

Tělesná složka – zaměřená na zdraví dítěte a stupeň vývoje organismu. Jediným měřítkem zralosti nemůže být jen věk a tělesná zdatnost.

Kognitivní zralost a připravenost je ovlivněna nejen vrozenými dispozicemi a dosavadním průběhem vývoje, ale i podnětností prostředí dítěte. Nápadné jsou projevy nedostatečné koncentrace pozornosti a paměti. V kognitivním vývoji dochází k prohloubení diferenciaci, postupně se rozvíjí analýza a syntéza. Zdokonaluje se zrakové a sluchové vnímání, vnímání časového sledu, prostorové a pravolevé orientace. Velký význam má i dozrávání koordinace očních pohybů. S rozvojem centrální nervové soustavy úzce souvisí i koordinace a spolupráce obou mozkových hemisfér, která umožňuje integraci sensorických dat. Důležitým předpokladem školní úspěšnosti je odpovídající úroveň komunikačních dovedností. Pro nástup do školy je nezbytná i určitá zásoba vědomostí a zkušeností, kterou posuzují učitelky mateřských škol ve spolupráci s učitelkami prvních ročníků základní školy.

Rozumová složka – okruh schopností týkajících se poznávání a vyjadřování reality (schopnost postihnout podstatných znaků a vztahů mezi jevy, záměrnou

koncentraci pozornosti, rozumění řeči, správnou výslovnost, zájem o nové poznatky, rozvinutí jemné motoriky ruky).

Citová a sociální zralost souvisí s rozvojem autoregulačních kompetencí, který směřuje od emocionální regulace k vyšší formě založené na volném jednání. Projevuje se změnou celkové reaktivity dítěte a zvýšenou odolností vůči zátěži. Dítě by mělo být přiměřeně samostatné a nezávislé na rodičích. Mělo by mít vypěstované i určité základní pracovní návyky, které jsou nezbytné pro přijatelné zvládnutí role školáka (Langmeier, Krejčířová, 1998; Ditrich, 1992).

Citová složka – dítě musí mít určitou úroveň emoční stability a musí umět tlumit impulsivní reakce, aby učitel mohl využívat jeho citové kapacity při motivování školního zaměstnání.

Sociální složka – začínající školák musí být schopen komunikovat s vrstevníky, spolupracovat s nimi, dokázat se zapojit do skupiny a převzít roli žáka.

Přesnější posouzení vývoje dítěte poskytuje síť pedagogicko – psychologických poraden.

4.3 Období mladšího školního věku

Mladší školní věk je obdobím od 6 let do 11 - 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy. V této vývojové fázi začíná dítě chodit do školy. Učí se akceptovat dospělé autority, učitele a vychovatele. Snaží se uspět ve skupině vrstevníků. Život dítěte je rozdělen mezi školní práci, hru a ostatní zájmovou činnost. Vývojovým úkolem tohoto období je internalizace sociálních norem a pravidel (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Mezi šesti a osmi lety má mnohé znaky období přechodného. V něčem ještě doznívá doba předškolní a v něčem jsou již předznamenány fáze příští. Děti nyní vyrostou více do délky a matky si často stěžují lékařům, že děti jsou hubené, že jim svítí žebra a že pro samé hraní nemají ani čas pořádně se najíst. Je to však zcela přirozený jev, který nás nemusí nijak děsit. Ne nadarmo se říká tomuto stádiu první puberta. Dítěti rostou více tzv. dlouhé kosti a ono ztrácí roztomilou dětskou baculatost, která je typická pro předškolní léta. S tím ovšem souvisí i přechodné oslabení nervové soustavy, které se navenek projeví zvýšenou únavností, neklidem či

lépe řečeno zvýšenou potřebou pohybového uvolnění. Problémem prvních tříd proto není ani tak děti něčemu naučit jako udržet je v klidu.

I v oblasti duševního a společenského vývoje jsme tu na přechodu. Dětem na začátku školní docházky ještě velmi často splývají hranice mezi skutečností a vlastní fantazií. Pohádky jsou dosud ve velké oblibě, neboť fantazie pomůže dítěti přenést se do jiných světů a překonat všechny logické nesrovnalosti. Také sugestibilita je dosud velmi silná. Hlásí-li se v první třídě jedno dítě, protože zná správnou odpověď, je pravděpodobné, že se přihlásí ještě několik dalších, které odpověď neznají. A chce-li jedno dítě na výletě pít, je lépe všeho nechat a napojit celou skupinu. V první třídě se také mohou chlapeček a holčička ještě vodit za ruku, když jdou do školy. Jsou to ještě děti, o rok později to však bude už kluk a děvče nějaké naivní důvěrnosti jednoho k druhému by znamenaly ponížení nově se tvořící mužské a ženské důstojnosti.

Na rozdíl od tohoto přechodného období je věk přibližně mezi osmi a dvanácti léty poměrně výraznou, ostřeji ohraničenou vývojovou fází.

Po předchozí dysharmonizaci tělesného vývoje můžeme nyní pozorovat opět jisté vyrovnání. Chlapci a dívky jsou v této době zpravidla ve velmi dobré tělesné a zdravotní kondici, dosahují také velké výkonnosti. Je až překvapivé, co tyto děti dokáží a co vydrží. Utahají své rodiče na lyžích, jsou rychlejší v běhu a obratnější v pohybových hrách, ve vodě jsou ve svém živlu. Je to ovšem i doba, kdy mají sklon k přehánění, a proto pozor, abychom v jejich výkonnosti udržovali zdravou míru.

Vývoj rozumových schopností dále pokročil. Dítě je schopno lépe uvažovat a usuzovat. Od myšlení konkrétního postupuje k abstraktnímu. Dobře to vidíme na jeho schopnosti řešit složitější matematické úlohy a zacházet nakonec i s obecnými čísly. Paměť logická nabývá převahy nad mechanickou a ve vývoji vnímání schopnost sluchové analýzy a syntézy dozrála natolik, že dítě dokáže zvládnout i takové záludnosti našeho fonetického pravopisu, jako je rozlišení tvrdých a měkkých slabik (dy-ty-ny: di-ti-ni).

Role školáka přináší dítěti vyšší sociální prestiž. Nástup do školy přináší dítěti osamostatnění, přijetí vlastní odpovědnosti. Důležité je navázat správný kontakt s učitelem. Ten je právě i pomocníkem v adaptaci na školu a zvládnutí role školáka (srov. Monatová, 2000). Pro tuto věkovou skupinu je charakteristické, že vazba na učitele je velice emocionální. Dítě mu chce udělat radost, co řekne učitel je pro ně závažnější,

než rozhodnutí spolužáků, učitel je pro ně autoritou. To, že dítě ve škole zažívá určitou zátěž, mu na druhé straně pomáhá řešit problémy, vyrovnat se s určitými situacemi. Dítě se učí dosáhnout co nejlepšího výkonu, ocenění rodičů je velice uspokojuje. Pozitivní hodnocení vede ke zvýšení jeho sebevědomí. Třídní kolektiv, do kterého dítě vstupuje, je sociální skupina, kde se učí navazovat kontakt a komunikovat. Je místem vzniku prvních přátelských vztahů a kamarádství. Formuje se sociální chování a jednání, přičemž se začínají projevovat rozdíly mezi chlapci a děvčaty. Role školáka představuje novou situaci a promítá se i do vztahu k jeho sourozencům.

V oblasti školní úspěšnosti je důležité zaměřit se na vývoj jedince, určující pro budoucí úspěch sebe. Sebeocenění je často považováno za citovou dimenzi osobní identity, za základ sebehodnocení, představuje souhrn pocitů a postojů, které subjekt pociťuje k sobě samému a které jej orientují v jeho reakcích stejně jako v organizovanosti jeho chování .

Formování sebeocenění ovlivňují dva faktory:

1. Vztah s druhými, kteří jsou signifikantní - s matkou, s učiteli, vrstevníky a na konec s jinými vzory.
2. Specifická sebehodnocení prováděná přes školní úspěchy a neúspěchy. Kladná představa o sobě samém je nezbytná pro adaptaci.

Linie sebeocenění se je ovlivněna:

- věkem - u malého dítěte je přecenění,
- pohlavím - u chlapců převládá vyšší sebeocenění než u dívek,
- sociokulturní prostředí - znevýhodněné prostředí volí jiné výchovné praktiky, jiné výchovné koncepty, nekladou na vzdělávání důležitost. Jejich praktikami jsou ve větší míře donucování a poslušnost, které málo usnadňují zapojení dítěte do školního procesu.

Škola není jen místem, kde má dítě získávat vědomosti, ale je i místem společenského života.

Proces učení:

V období mladšího školního věku nabývá nové kvality. Mnohem více se opírá o řeč a je daleko častěji plánovitý, jak to vyplývá ze školních požadavků. Dítě umí pozornost zaměřit na více aspektů učební látky a osvojuje si jisté „strategie

učení (Langmeier, 1998). Z pedagogického hlediska se zaměříme na psychické funkce a schopnosti, které jsou důležité pro kognitivní vývoj dítěte. A to zejména na *pozornost, vůli, vnímání, myšlení, řeč, paměť a představivost*.

4.4 Deficity dílčích funkcí specifických poruch učení

V německy mluvícím prostředí se začátkem sedmdesátých let začíná objevovat nový přístup ke specifickým poruchám učení a chování. Odborníci sledují rozvoj jednotlivých percepčních a kognitivních funkcí, průběh učení a s tím spojený proces socializace. Zajímaly je především procesy vývoje psychických schopností a jejich možných patologických modifikací. Předpokládali, že vývoj motoriky, vnímání a myšlení souvisí s procesem rozvoje a diferenciací těchto základních funkcí.

Uvědomovali si, že rozvoj vnímání nemá jen stránku kvantitativní, ale i kvalitativní, nejen stránku modální, ale i intermodální a seriální. Tito odborníci poukazují i na různý stupeň intenzity poškození od masivních cerebrálních vývojových poškození s výraznými neurologickými symptomy až k minimálním nebo lehkým mozkovým dysfunkcím, které se projevují ve formě deficitů dílčích funkcí.

Vymezení pojmu deficit a jeho vztah ke specifickým poruchám učení

Poruchy nejrůznějšího druhu mohou být zaviněny selháním nebo nedostatečností jednoho prvku. Takový deficit se tedy odrazí na celém systému, neboť funkce systému je definována jeho vnitřními vztahy mezi jednotlivými prvky (Pokorná, 2001).

Německý psychiatr R. Lempp z Tübingen charakterizuje deficity dílčích funkcí jako „zmenšení výkonu jednotlivých faktorů nebo jejich částí uprostřed většího funkčního systému, který je potřebný k zvládnutí určitého komplexního úkolu adaptace“ (Pokorná, 2001, s. 96). Zároveň upozorňuje na možná nedorozumění týkající se pojmů „dílčí“ a „výkon“.

Pojem „dílčí“ vyjadřuje, že jde o část komplexní funkce mozku. Pojem „dílčí“ se nevztahuje na úroveň neurologické lokalizace funkce, ale na funkci samu, na úroveň určitého výkonu (určitého chování v širokém slova smyslu).

U pojmu „výkon“ nejde o výkon v kvantitativním slova smyslu, jde o „úspěšnou, nenarušenou funkci centrálního nervového systému, která je vždy

výkonem adaptace, přizpůsobením se požadavkům, které vyvstanou. Může to být schopnost rozlišovat hlas matky od hlasu ostatních lidí, může to být schopnost myšlenkově zvládnout komplikovaný logicko-abstraktní proces. Všechno je adaptace a výkon“ (Pokorná, 2001, s. 97). V našem prostředí je výkon spojen s kvantitativní představou, proto je adekvátnější používat termín „funkce“.

Koncepci deficitů dílčích funkcí uvedla do povědomí české odborné veřejnosti především Věra Pokorná.

„Deficity dílčích funkcí nejsou vázány konkrétním věkem či určitou specifickou jevovou dimenzí či oblastí života ani žádnou specifickou etiologií“ (Kucharská, 2000, s. 18).

Objevují se také odlišnosti u jednotlivých autorů v chápání pojmů, které jsou s deficitem dílčích funkcí spojovány. Někteří ztotožňují projevy deficitů dílčích funkcí s projevy lehké mozkové dysfunkce, jiní pak kromě LMD uvádějí DMO. další pak dokonce pokládají za důsledek deficitů dílčích funkcí mentální retardaci (Holečková in Kucharská, 2000).

Specifické poruchy učení, poruchy řeči a tzv. pseudoporuchy chování (poruchy pozornosti, které se projevují jako zdánlivé poruchy chování - dítě např. neposlechne, jelikož výzvu neslyší, ne tedy se záměrem vzdorovitěho či opozičního chování) pokládají za možné důsledky deficitů dílčích funkcí. V důsledku sekundární neurotizace dítěte výše uvedené poruchy snadno přerůstají ve vlastní poruchy chování. Jsou tak rozlišovány i tzv. sekundární důsledky deficitů dílčích funkcí. Jde o narušení sociálních vztahů a znejistění dítěte, které vedou k jeho sekundární neurotizaci - narušení sebevědomí a snížení jeho motivace, ale i narušení vztahů a sociální komunikace vůbec.

Velice blízké ke koncepci deficitů dílčích funkcí je pojetí lehké mozkové dysfunkce, zpracované našimi odborníky, zejména ve vztahu k problematice specifických poruch učení a chování. Primární důsledky deficitů dílčích funkcí (tj. specifické poruchy učení, poruchy řeči a poruchy chování) jsou uváděny v souvislosti s LMD (lehká mozková dysfunkce).

Významný rozdíl v koncepci LMD a deficitů dílčích funkcí lze vyjádřit v rámci specifické nápravy. Přínosná je myšlenka postupného rozvoje deficitních dílčích funkcí namísto jejich pouhé kompenzace ostatními funkcemi.

Odborníci, kteří vycházejí z teoretických předpokladů deficitů dílčích funkcí, nehovoří o jednotlivých poruchách učení - dyslexii, dysgrafii, aj. Jsou přesvědčeni, že deficity dílčích funkcí negativně ovlivňují proces učení vůbec, a proto způsobují obtíže v nácviku čtení, psaní a matematiky. Je tedy možné říci, že deficit dílčí funkce je příčinou specifických výukových obtíží, např. dyslektických.

Charakteristika deficitu dílčích funkcí

V pojetí Graichena termín deficitu dílčích funkcí, vystihuje souvislost roviny psychických funkcí a procesů s funkcí centrální nervové soustavy. Dílčí funkce je definována jako funkce částí mozku, které realizují základní funkci psychickou. Jde o bazální funkce, které se rozvíjejí s psychomotorickým zráním dítěte.

Vychází z Lurijova neuropsychologického modelu kognitivních faktorů s třemi funkčními jednotkami: systém vstupu, systém výstupu, systém aktivace a vědomí (Pokorná, 2001).

Je usilováno o podrobnou klasifikaci jednotlivých dílčích funkcí. Konkrétně jsou rozlišovány dílčí funkce vnímání, krátkodobé paměti i pozornosti v rovině modální (či smyslově specifické - tj. konkrétně auditivní, vizuální a taktilně-kinestetické), dále v rovině intermodální (spojující vjemy jednotlivých smyslových oblastí) a konečně v rovině seriální (integrující časovou posloupnost).

(Pokorná in Kucharská, 1997) vychází z prací Sindelarové a popisuje dílčí funkce a jejich deficity následovně:

Dílčí funkce z oblasti sluchu

V naší literatuře se mluví o sluchovém rozlišování řeči, o sluchové analýze a syntéze.

Brigitte Sindelarová rozlišuje v oblasti sluchové diferenciaci tři základní funkce:

- rozlišování figury a pozadí (tzv. sluchová pozornost - figurou je hlas učitele, rodiče atd. a všechny ostatní zvuky jsou pozadím, dítě se jimi nemá dát rušit),
- diferenciaci hlásek (dítě s deficitem v této dílčí funkci obtížně rozlišuje sluchem znělé a neznělé hlásky, jindy vnímá slovo jako jednotlivý zvuk),

- sluchová paměť (schopnost zapamatovat si obsah i formu toho, co slyšíme).

Dílčí funkce v oblasti zraku

V této oblasti se rozlišují tři dílčí funkce:

- **zraková pozornost** - schopnost rozlišit pozadí a figuru schopnost vydělit část z celku a současně vnímat celostně - při deficitu v této oblasti např. dítě nedokáže sledovat jednu čáru ve směsi více čar nebo naopak nedovede z jedné části nějakého předmětu, který vidí, ve své představě zrekonstruovat předmět celý a tak tuto část identifikovat
- **diferenciace tvarů** - schopnost rozlišovat jednotlivé tvary zrakem obrácené v ose nahoře - dole nebo zrcadlově
- **zraková paměť** - dítě, které trpí deficitem v této oblasti, nedokáže postřehovat a zapamatovat si více zrakových vjemů, jednotlivé obrázky nebo vjemy se mu překrývají.

Dílčí funkce orientace v prostoru

Od narození se u dítěte rozvíjí schopnost uvědomovat si své okolí. Nejprve se dítě učí uchopovat předměty, rozlišuje jejich povrch a velikost. Postupně se dítě učí odhadovat vzdálenost, výšku, hloubku. Uvědomuje si i rychlost.

Dílčí funkce v oblasti vnímání schématu těla

Tato funkce souvisí se schopností orientovat se v prostoru. Postupně od nejtělejšího dětství se učíme své tělo ovládat. Pohyby se stále zpřesňují, dítě dokáže běhat, skákat přes překážky, přelézat je a přitom neupadnout.

Také v oblasti sebeobsluhy, např. při oblékání má dítě možnost uvědomovat si souvislosti mezi jednotlivými částmi svého těla. Před nástupem do školy se rozvíjí i jemná motorika. Dítě dokáže odhadnout sílu a rychlost pohybu ruky nebo nohy, tím se připravuje k velmi náročné činnosti - psaní. Psaní vyžaduje vysokou míru rozvoje jemné motoriky přesnosti a koordinace mnoha svalových skupin, navíc je nutné kontrolovat pohyby ruky zrakem - tzv. vizuomotorická koordinace. Děti, které nejsou dostatečně rozvinuty v této dílčí funkci, mají potíže v předškolním věku i ve škole. Často se označují za děti nešikovné - neumějí se samy obléknout a upravit si na sobě

oblečení, nedovedou odhadnout svoji sílu, jsou neobratné při sportovních činnostech, často také strádají i v sociální oblasti, protože obtížně navazují sociální vztahy.

Dílčí funkce intermodality

Její podstatou je schopnost spojovat obsahy z jedné smyslové oblasti s obsahy jiné smyslové oblasti. Nejjednodušším příkladem je nazývání věcí, kdy dítě spojuje předmět s jeho názvem. Ve škole se pak dítě učí spojovat název písmene s jeho grafickým znakem.

Intermodalita tedy znamená vytváření spojů mezi jednotlivými vjemy, umožňuje nám učit se ze zkušeností a být schopni rozhodování na základě podobností vytvářet analogie. Abychom si nemuseli vše znovu vyzkoušet, prožít, ale abychom uměli i předvídat.

Děti s deficitem v této dílčí funkci nedovedou předvídat, unikají jim souvislosti, žijí stále přítomností, neučí se z minulosti a nejsou schopny myslet do budoucnosti.

Dílčí funkce seriality

Serialita vyjadřuje skutečnost, že žijeme v čase. Jednotlivé situace probíhají v řadě za sebou, tedy vždy v sériích. Pokud dítě vnímá tuto posloupnost, je schopno pochopit příčinu a následek. Dílčí funkce seriality se projevuje nejen v sociálním chování a ve schopnosti akceptovat projevy sociálního chování u druhých, ale i v konkrétních činnostech.

Pomáhá dítěti při vytváření představy časových úseků, trvání hodiny, dne, týdne a měsíce v roce, pomáhá vytvářet představu ročních období a jejich stálého opakování. Schopnost vnímat následnost znamená i umět si organizovat práci, realisticky si ji naplánovat, pracovat v krocích, postupně, systematicky. Znamená to také schopnost udržet si pořádek ve věcech.

Nedostatky ve výše uvedených funkcích nesouvisí s intelektem dětí, jde o mimointelektové příčiny, o nedostatečně rozvinuté schopnosti smyslového vnímání a vzájemného propojení a organizace mezi jednotlivými vjemy.

Dle mých zkušeností s dětmi je velmi důležité rozumět těmto dílčím funkcím, umět je diagnostikovat a specifickými cvičeními tyto funkce rozvíjet. Tím dítěti umožníme, aby dokonaleji využívalo své percepční schopnosti a překonalo příčinu svých možných neúspěchů v učení i chování.

5. Specifické poruchy učení

Představují heterogenní skupinu poruch jejichž vymezení se vztahuje k různým výukovým obtížím. Jednotlivé specifické poruchy učení se zároveň různě kombinují a vzájemně negativně ovlivňují. Svými projevy zasahují do celého vzdělávacího procesu. Postihují psychiku dítěte, zejména vývoj sebehodnocení a sebepojetí. Výrazně se promítají do sféry sociální i pedagogické (Matějček, 1995).

Pojem specifické - vyjadřuje dysfunkci centrálního nervového systému, projevující se nerovnoměrným vývojem a rozložením základních psychických funkcí, jejich nedostatečnou koordinací a integrací. Jednotlivé dysfunkce nejsou primárně způsobeny poruchou intelektového vývoje, smyslovými nebo pohybovými defekty.

Přívlastek vývojové - který bývá užíván ve starší odborné literatuře, zdůrazňuje na jedné straně vrozenou nebo časně získanou formu poruchy a zároveň vystihuje povahu poruchy a její manifestaci pod určitým tlakem školního vzdělávání (Matějček, 1995).

5.1 Charakteristika specifických poruch učení

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. (Zelinková, 2003).

Dyslexie je specifická porucha učení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Problémy s rozpoznáním, zapamatováním písmen, zejména tvarově podobných (d-b,s-z,t-j) i sluchově podobných (p-b), spojování hlásek ve slabiky, souvislé čtení. Ovlivňuje rychlost, správnost čtení a porozumění čtenému textu. Dítě by od počátku školní docházky potřebovalo odbornou pomoc a vedení, což u nás dnes už není žádným problémem. Je to umožněno individuálním vzdělávacím plánem a integrací žáka v Základní škole.

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Dítě opět zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné. Má tendence směřovat psací a tiskací písmo. Žáci postižení touto poruchou se dlouho nemohou naučit dodržení lineatury, výšky písma. Píší pomalu, namáhavě, obsah napsaného v časové tísní nekoresponduje se skutečnými žákovými jazykovými schopnostmi. Často u těchto dětí zjišťujeme vadné držení psacího náčiní. Samotný proces psaní vyžaduje velkou koncentraci žákovy pozornosti, žák není schopen se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Příčinou je porucha senzomotorické koordinace a manuální neobratnost, která bývá spojená i s poruchami zrakové percepce a paměti. Projevuje se jako porucha tvaru, tahu a vztahu.

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, vyskytuje se velice často ve spojení s dyslexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávek, záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě, objevují se zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení. Porucha negativně ovlivňuje také proces aplikace gramatického učiva. Tato porucha zároveň velmi úzce souvisí i s rozvojem jazykového citu. V závislosti na gramatice českého jazyka charakterizuje (Matějček, 1994) dysortografii jako poruchu převodu kódu sluchového do kódu grafomotorického a vizuálního. Při uplatnění reedukační péče dělá dítě těchto chyb méně, ale na správné napsání potřebuje více času než ostatní žáci. V časově limitovaných úkolech (diktáty, písemné prověrky v jakémkoliv předmětu) se dysortografické chyby mohou znovu objevovat, přibývají chyby pravopisné i v jevech, které si dítě osvojilo a umí je ústně bez obtíží a správně zdůvodnit.

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládnání základních početních výkonů. Podle charakteru potíží můžeme tuto poruchu členit na několik typů:

- **praktognostická dyskalkulie** znamená narušení matematické manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly (přidávání, ubírání množství, rozkládání, porovnávání počtu). Žák není schopen dospět k pochopení pojmu číslo, v geometrii neumí seřadit různě dlouhé předměty podle velikosti, diferencovat geometrické tvary. Porucha prostorového faktoru matematických schopností

způsobuje, že dítě selhává při rozmístění figur v prostoru, není schopné ukazovat na počítané předměty a správně je třídit.

- **verbální dyskalkulie** se projevuje problémy dítěte při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků, matematických úkonů. Dítě nedokáže vyjmenovat řadu čísel od největšího k nejmenšímu, řadu sudých či lichých čísel. Má potíže s osvojením matematického slovníku (slovním označením počtu předmětů). V praxi to např. znamená, že číslo 12 čte jako 21, má problémy s chápáním významu „o tři více“ nebo „třikrát více“.
- **lexická dyskalkulie** se projevuje neschopností číst číslice, čísla, operační symboly. V nejtěžších případech není dítě schopné přečíst, ani izolované číslice a operační znaky, při lehčí formě mu dělá potíže číst vícemístná čísla s nulami uprostřed nebo napsaná svisle. Žáci zaměňují tvarově podobné číslice, římské číslice. Problematickou skupinou jsou zlomky a desetinná čísla. Příčiny nacházíme hlavně v oblasti zrakového vnímání, orientace v prostoru, zvláště pravolevé orientace.
- **grafická dyskalkulie** představuje neschopnost psát matematické znaky. Žák má potíže při zápisu čísel formou diktátu či přepisu, při psaní vícemístných čísel, píše v opačném pořadí, zapomíná psát nuly. Dělá mu potíže psát řády pod sebe, jeho zápis je neúhledný, v geometrii má problémy při rýsování jednoduchých útvarů. Vzhledem k poruše pravolevé a prostorové orientace píše dítě číslice často zrcadlově.
- **operační dyskalkulie** se projevuje poruchou schopnosti provádět matematické operace, sčítat, odčítat, násobit, dělit, což se odráží zvláště při počítání delších řad čísel. Žák se dopouští záměn jednotek a desítek při sčítání, záměny čitatele a jmenovatele. V praxi se tato potíž projevuje i nedostatečným osvojením násobilky, kdy si žák pomáhá počítáním na prstech nebo sčítáním čísel. Žák má potíže s písemnými algoritmy, potíže mu činí počítání s přechodem přes desítku.
- **ideognostická dyskalkulie** se projevuje poruchou především v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Dítě například umí přečíst a napsat číslo 6, ale neuvědomuje si, že 4 je totéž jako $3+1$, $2+2$. Obvykle mají tito žáci potíže při řešení slovních úloh, protože neumí převést slovní zadání do systému čísel matematického zápisu.

Poruchy matematických schopností úzce souvisí i s dalšími poruchami, jako je dyslexie a dysgrafie.

Dyspinxie je specifická porucha kreslení je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy.

Dysmúzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not spíše souvisí s problémy dyslektickými, respektive dysgrafickými.

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony se může projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí ji najdeme pod názvem *specifická vývojová porucha motorické funkce*. Tyto děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné, to často u dítěte vytváří nechuť k motorickým činnostem. Jejich obtíže se mohou projevit při psaní, v rámci jednotlivých výchov, ale i v řeči.

5.2 Příčiny specifických poruch učení

Lehké mozkové dysfunkce

„Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevit různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a kontrole popudů nebo motoriky (Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

První, kdo u nás upozornil na problematiku dětí s projevy lehkých mozkových dysfunkcí byl v roce 1904 Antonín Heveroch. Koncept lehkých dětských encefalopatií uveřejnil v roce 1961 Kučera. Vlivem anglosaské literatury převládl název lehké mozkové dysfunkce (Říčan, Krejčířová a kol., 1997; Matějček, 1995).

V současné době se setkáváme s termíny, které představují **specifické poruchy chování**.

- Syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a Syndrom deficitu pozornosti (ADD) jsou uváděny v souvislosti s klasifikačním systémem Americké psychiatrické asociace (DSM-IV).
- Diagnostickým kritériím Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) odpovídají hyperkinetické a hypokinétické syndromy (Pokorná, 2001., Vítková, 2004).

ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulsivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoliv se mohou zmírňovat s dozráváním centrální nervové soustavy (dále jen CNS), přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrávání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností (Vítková, 2004).

Lehká mozková dysfunkce (dále LMD)

- V zahraničí (americká literatura) uváděný pojem ADD, ADHD - *syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity*,
- Jde o syndrom příznaku, které se mohou lišit či vyskytovat společně, avšak mají stejného jmenovatele oslabené funkce CNS (Vítková, 2004) hyperaktivita,
- Znatelná již před narozením,
- Špatný spánek u batolat,
- Roztěkanost,
- Potíže s pozorností,
- Nemají rády tělesný kontakt, impulzivita,
- Reakce na impulz,
- Jednání bez přemýšlení,
- Překážky sociálních vztazích,

- Přejít až do opozičního chování,
- Neschopnost se soustředit,
- Praktická neobratnost.

Příčiny vzniku

- Dle doby vzniku, kdy může dojít k drobnému poškození mozku,
- V období prenatálním - onemocnění matky, kouření, alkohol, nedostatečný přísun kyslíku,
- V období perinatálním - v případě protražovaného porodu, poškození hlavičky novorozence,
- V období postnatálním - infekční nebo horečnatá a jiná onemocnění, které se mohou objevit do dvou let věku dítěte.

Příčina dysfunkce mozku na základě neurobiologických poruch:

- Snížený objem mozkové tkáně,
- Odchyly od architektury neuronových spojení,
- Odchyly v elektrické aktivitě mozku (frekvence se měří pomocí EEG),
- Nedostatečné okysličování mozku,
- Deficity neurotransmiterů (zejména nedostatek dopaminu a serotoninu),
- Příčina hereditární zátížení (dědičnost),
- Dietní vlivy,
- Další doposud nezjištěné příčiny,
- Může docházet i ke kombinaci příčin.

Příznaky LMD:

- Poškození percepce a vytváření pojmů,
- Poruchy řeči a sluchového vnímání,
- Poruchy motorických funkcí,
- Specifické poruchy učení,
- Poruchy pozornosti,
- Poruchy chování - impulzivita, hyperaktivita,
- Charakteristika spánku,

- Fyzikální charakteristika,
- Poruchy myšlení,
- Poruchy koncentrace,
- Změny osobnosti,
- Charakteristika sociálního chování,
- Poruchy krátkodobé paměti.

5.3 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika specifických poruch učení je záležitostí interdisciplinární. Podílí se na ní psycholog, speciální pedagog a sociální pracovnice. Významná je i učitelská diagnostika, která je důležitým východiskem pro další odborné vyšetření. Odborným garantem diagnostiky specifických poruch učení jsou pedagogicko-psychologické poradny a nově vznikající speciálně-pedagogická centra (Zelinková, 2003).

Cílem diagnostiky je připravit podmínky pro kvalifikovanou péči a nápravnou pomoc. Z tohoto pohledu můžeme v diagnostice specifických poruch učení rozlišit tři základní složky, které se mohou vzájemně prolínat (Matějček, 1995).

- V první řadě musíme zjistit, zda se v konkrétním případě vyšetřovaného dítěte skutečně jedná o specifické poruchy učení a vyloučit tzv. nepravé dyslexie.
- Druhým krokem je podrobný rozbor případu, který nám podá informace o klinickém obrazu poruchy konkrétního dítěte.
- V neposlední řadě musíme zjistit všechny podmínky a okolnosti, které jsou významné z hlediska následné nápravné péče.

Diagnostika na specializovaném pracovišti se opírá o nepřímé a přímé zdroje diagnostických informací. Prvním diagnostickým vodítkem je zpravidla zpráva učitele. Obsahuje informace o školním prospěchu, výukových či výchovných obtížích. Opakované zprávy poukazují na dynamiku vývoje obtíží i efektivitu nápravných opatření.

Speciálně pedagogické vyšetření, které je iniciováno pro podezření na některou ze specifických poruch učení, využívá různé informace o dítěti a jeho školní práci. Cenným zdrojem diagnostických informací je analýza výsledků činností dítěte z nejrůznějších oblastí. Všimáme si úrovně i procesu kresby, domácích i školních

písemných projevů apod. Na základě předběžných poznatků volí speciální pedagog i vybrané testové metody.

Důležitou součástí diagnostiky je získání **anamnestických dat**, která čerpám z rozhovoru s rodiči. Anamnestický rozhovor by měl předcházet vyšetření dítěte. Umožňuje vhled do mnohých oblastí rodinného života. Zásadní význam má pro etiologickou úvahu, ale poskytuje cenné informace i o klinickém obraze poruchy a individuální charakteristice osobnosti dítěte. Jednotlivé části anamnestického rozhovoru rozvádíme podle individuální povahy případu. Zaměřujeme se na možné rizikové faktory působící v období prenatálním, perinatálním a postnatálním. Zjišťujeme dispenzarizaci dítěte na odborném pracovišti. Raný vývoj sledujeme zejména z hlediska psychomotorického a řečového vývoje. Významným faktorem je poznání zájmů a aktivit dítěte jak v předškolním, tak ve školním období. Scholarita posuzuje sociální adaptaci, vztah ke školní práci a domácí přípravě včetně délky přípravy.

Zjišťujeme školní úspěšnost, výukové, případně kázeňské problémy z pohledu rodičů i dítěte (Matějček, 1995; Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Pro potvrzení diagnózy konkrétní specifické poruchy učení je nezbytné komplexní posouzení struktury všech schopností a dovedností dítěte. Významným diagnostickým kritériem je určitá diskrepance mezi úrovní inteligence a školní výkonností dítěte. Nezbytnou složkou diagnostického programu je tedy **psychologické vyšetření** a stanovení intelektových schopností dítěte. Nejvhodnější je **Wechslerův test**, který je členěn na verbální a neverbální část. Diferencovanost jednotlivých subtestů umožňuje orientační zhodnocení různých dílčích schopností. Rozdíl v perforačních a verbálních zkouškách může poukázat na etiologické hledisko a zároveň může být orientačním vodítkem zaměření intervenčního působení (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Vlastní speciálně pedagogické vyšetření dítěte začíná krátkým rozhovorem, který umožní navázat osobní kontakt s dítětem a zároveň uvolnit jeho psychické napětí. Speciálně pedagogická diagnostika posuzuje výkon dítěte ve čtení, psaní a pravopisu. V případě potřeby se zaměřuje i na vyšetření matematických dovedností. Další speciálně zaměřené zkoušky zjišťují míru postižení jednotlivých dílčích složek a schopnost koordinace a integrace jednotlivých dílčích funkcí.

Hodnocení výkonu ve čtení posuzujeme ve vztahu k inteligenci dítěte. Na odborných pracovištích se používají k posouzení výkonu ve čtení standardizované texty, jejichž výběr závisí na obtížnosti textu. Normy umožňují zjistit úroveň čtení vzhledem k požadovanému výkonu v určitém postupném ročníku (Matějček, 1995) uvádí osm textů.

Výkon ve čtení posuzujeme z hlediska rychlosti, přesnosti, typu chyb, čtenářských návyků a míry porozumění čtenému textu. Zároveň sledujeme i průvodní chování při čtení. Diagnostická kritéria, vymezující stupeň závažnosti poruchy.

- Významným diagnostickým kritériem je posouzení rychlosti čtení s přihlédnutím k úrovni intelektového vývoje dítěte. V průběhu tří minutového čtení sledujeme výkonnostní křivku. Rychlost čtení určuje počet správně přečtených slov za první minutu. Tento počet se převádí na čtenářský kvocient (ČQ). Hranice sociálně únosné rychlosti čtení na přelomu 2. a 3. ročníku je 60-70 slov za minutu.
- Charakteristickým ukazatelem poruch čtení je počet a kvalita chyb. Za příznak poruchy se považuje ve 2. ročníku přibližně každé sedmé slovo přečtené chybně. Jednotlivé chyby se hodnotí podle lokalizace, kvality a smyslu chyby.
- Dalším posuzovaným faktorem je stupeň vývoje čtenářských návyků, který ovlivňuje nejenom rychlost čtení, ale i porozumění textu. Kritériem specifické poruchy ve 2. ročníku je přetrvávající hláskování či slabikování.
- Porozumění čtenému textu se ověřuje pomocí volného vyprávění přečteného textu. Doplňujícím vyšetřením je zkouška tichého čtení.

V souvislosti s poskytováním zvýšeného normativu na integrované žáky stoupá zároveň potřeba sjednocení kritérií pro diagnostiku. Současná poradenská praxe vychází při stanovení diagnózy z diskrepance intelektové a čtenářské výkonnosti. Analýza Kucharské poukazuje na značnou nejednotnost kritérií, jak ve stanovení výše inteligenčního kvocientu (IQ), tak i výše čtenářského kvocientu (ČQ). Jednotlivá poradenská pracoviště nejsou jednotná ani při stanovení velikosti požadovaného rozdílu mezi IQ a ČQ.

K vyšetření písemného projevu využívají poradenští pracovníci specificky zaměřené věty (Matějček, 1995). Základními diagnostickými nástroji jsou přepis, opis a diktát. Výraznější chybování v opisu a přepisu naznačují obtíže zejména v oblasti zrakového vnímání, chybování v diktátu se vztahuje spíše k problematice sluchového vnímání. Významným zdrojem informací je analýza školních i domácích

sešitů. Úroveň psaní hodnotíme z hlediska grafomotorické a pravopisné stránky. U starších dětí můžeme posuzovat i obsahovou stránku volného písemného projevu (Zelinková, 2003).

- Při posouzení **grafomotorické stránky** písemného projevu hodnotíme velikost a tvar písmen, jistotu tahů, tlak na podložku, dodržování jednotného směru písma, sklon k přetahování nebo nedotahování linek. Všímáme si znaků organicity v písmu, rytmu psaní a pracovního tempa. Jak uvádí Matějček (1995), grafická složka písemného projevu může významně ovlivňovat i pravopis dítěte.
- Při hodnocení pravopisu dítěte se zaměřujeme na specifické dysortografické chyby a ústně ověřujeme znalost gramatických pravidel (Matějček, 1995; Zelinková, 2003).

K vyšetření matematických schopností se v poradenské praxi používá nejčastěji soubor zkoušek zpracovaný Novákem (sec. cit. Zelinková, 2003).

- Barevná kalkulie pro děti ve věku od 7 do 10 až 10,11 let.
- Kalkulie IV nahrazuje předcházející vydání Kalkulie III a je určena pro děti staršího školního věku.
- Číselný trojúhelník poskytuje doplňující informace (numerický, grafický a prostorový faktor).
- K dalšímu doplnění výše uvedených testů se používá Reyova figura.

K posouzení **matematických dovedností** nejsou k dispozici standardizované zkoušky. Využívá se soubor úkolů, který byl sestaven na základě symptomatiky dyskalkulie a posuzuje schopností klasifikace, seriality spojování pojmů s číslem, zvládnutí základní matematické symboliky a matematických operací (Zelinková, 2003).

Zkoušky speciálních schopností se zaměřují na poruchy zrakové a sluchové percepce, pozornosti a paměti, narušení motorické koordinace a pohybové souhry v různých oblastech. Sledují poruchy integrace a koordinace jednotlivých dílčích funkcí. Matějček (1995) poukazuje na nutnost komplexního posouzení výsledků, získaných pomocí jednotlivých testů. Výběr testů se vztahuje k povaze konkrétního případu s ohledem i na časovou náročnost a úspornost celého vyšetření. Na některé dysfunkce poukazuje i psychologické vyšetření.

- **Edfeldtův reverzní test** poukazuje na závažnost narušení zrakové diferenciace a upozorňuje na nepřekonané reverzní tendence. Je určen pro děti od 5 do 8 let. U starších dětí můžeme využít zkoušku vizuální diferenciace.
- **Rey-Osterriethova komplexní figura** hodnotí vizuální percepci senzomotorické dovednosti, zrakovou pozornost a paměť. Zkouška umožňuje i orientační zhodnocení prostorových schopností, které jsou součástí matematické inteligence. Metodu lze použít u dětí od 5,6 do 17, 5 roku. Pokorná (2000) ji doporučuje pro vyšetření dětí od 8. roku věku. Používá se k vyloučení podezření na organické postižení a k hodnocení dětí se specifickými poruchami učení.
- **Zkouška sluchové diferenciace (WM)** slouží k posouzení schopnosti rozlišit zvuky mluvené řeči. Test je vhodný pro děti od 5 let. Neúspěšnost po 6. roce věku vzbuzuje podezření na poruchu fonemického sluchu. Po 7. roce věku má neúspěšnost v této zkoušce diferenciálně diagnostický význam.
- **Zkouška sluchové analýzy a syntézy** hodnotí úroveň schopnosti rozkládat slova na hlásky a z hlásek slova skládat. U školáků od 2. ročníku se používá při podezření na specifickou poruchu učení. Metoda je součástí Moseleyovy testové baterie a pro potřeby české praxe ji upravil Matějček.
- **Žlabovy zkoušky rytmu** posuzují audiomotorickou koordinaci a integraci. Schopnost percepce a reprodukce rytmické sestavy poukazuje zároveň na úroveň sluchové diferenciace, paměti a pozornosti, ale i vnímání časové posloupnosti.
- **Žlabův test jazykových schopností** využíváme k diagnostice artikulační neobratnosti, specifických asimilací sykavek a k posouzení jazykového citu. Specifický logopedický nález je kritériem poruchy od 2. ročníku (Matějček, 1994). Zkouška jazykového citu se zaměřuje především na hodnocení morfologicko-syntaktické stránky jazykových schopností. Signalizuje obtíže v chápání gramatických pravidel a nesprávný způsob jejich aplikace.
- **Zkouška laterality Matějčka a Žlaba** umožňuje zjistit míru vyhranění laterality končetin, očí a uší.
- **Soubor specifických zkoušek** zjišťuje úroveň pravolevé a prostorové orientace. Zkoušky posuzují schopnost orientace ve čtverci, na vlastním těle.
- **Orientační test dynamické praxe (OTDP)** je screeningový test, který je určen k posouzení přesnosti unilaterálních a bilaterálních pohybů horních a dolních

končetin i pohybů jazyka. Klade důraz na napodobení předvedeného pohybového úkonu.

- **Prediktivní baterie čtení (Inizan)** Institut pedagogicko-psychologického poradenství vydal tuto baterii jako metodický materiál pro pedagogicko-psychologické poradny. Jednotlivé zkoušky obsahují celkem 10 subtestů. Přínosem Inizanovy prediktivní baterie je mimo jiné i možnost ohodnotit profil výkonu dítěte v jednotlivých položkách a posoudit rozdíl jeho výkonu ve verbálních a performačních zkouškách. Baterie je určena pro posouzení školní zralosti a depistáž rizikových předškolních dětí od cca 5 let (Lazarová, 2000; Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Test **rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky** (Švancarová, Kucharská, 2001)

Screeningová zkouška je určena pro hodnocení zralosti různých funkcí, potřebných pro výuku čtení a psaní. Obsahuje 13 subtestů zaměřených na posouzení schopnosti zrakového a sluchového vnímání, pozornosti a paměti, intermodálního kódování, prostorové, pravolevé orientace a vizuomotoriky. Zjišťuje artikulační obratnost mluvidel a smysl pro rým i rytmus (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001; Švancarová, Kuchařská, 2001).

Jako příklad nových přístupů se v poslední době prosazuje program Brigitte Sindelarové, která se ve své metodice opírá o koncepci deficitů dílčích funkcí a teoretické závěry Affolterové.

Různé materiály pro děti předškolního věku slouží k stimulaci jednotlivých složek psychického vývoje. Rodičovské veřejnosti jsou známé pracovní listy Pokorné. „**Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii**“. „**Předcházíme sklonům k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii**“.

Poruchy zrakové percepce, pozornosti a paměti

- Narušení zrakové diferenciací způsobuje nejistotu v rozeznávání tvaru jednotlivých písmen a jejich záměny.
- K snížené citlivosti na kontrast a k pomalejšímu zpracování zrakových podnětů může docházet v důsledku narušení zrakového Magno systému.
- Vlivem nepřekonaných reverzních tendencí dochází k statickým inverzím.
- Obtíže v oblasti zrakové analýzy a syntézy mohou často souviset i s poruchou sekvenční percepce, která se projevuje různými kinetickými inverzemi.

- Narušená zraková pozornost se projevuje tendencemi k nepřesnostem v dekodování textu.
- Narušení zrakové paměti se projevuje obtížnou všítipivostí a výbavností tvarů písmen.

Poruchy sluchové percepce, pozornosti a paměti

- Narušení fonologické diferenciaci může působit záměny tvrdých a měkkých hlásek a slabik, obtíže v rozlišování znělých a neznělých hlásek a zejména sykavek (Matějček, 1995). K snížené citlivosti rozlišovat zvuky mluvené řeči (tzv. syndrom koktejl party) může docházet vlivem narušení sluchového Magno systému.
- Neschopnost diferencovat rytmus se projevuje obtížemi v diferenciaci krátkých a dlouhých slabik.
- Obtíže v oblasti sluchové analýzy a syntézy mohou být způsobeny i narušenou schopností vnímat časovou posloupnost sluchově prezentovaných podnětů, tzn. sekvenční poruchou.
- Narušení fonologické pozornosti může souviset s oslabením MMN (tzv. mismatch negativity), který je citlivý k různým změnám intenzity, četnosti a trvání zvukových podnětů a kontroluje zaměření pozornosti k novému podnětu.
- Poruchy sluchové paměti postihují proces retence i výbavnosti. Narušení krátkodobé paměti se může projevovat tzv. artikulační smyčkou. Schopnost pracovní paměti ovlivňuje čtení i písemný projev.

Narušení koordinace a pohybové souhry

- Narušená koordinace očních pohybů ovlivňuje schopnost sledovat text na řádku a plynule přecházet z jednoho řádku na druhý. Tato schopnost může souviset i s poruchami zaměřené pozornosti, nebo může být součástí postižení sekvenční percepce.
- Porucha koordinace pohybů mluvidel se může projevit artikulační neobratností nebo specifickou asimilací hlásek. Neschopnost artikulovat složená slova může souviset i s narušením časové posloupnosti jako porucha sekvencování. Specifická asimilace hlásek je závislá i na sluchové diferenciaci.
- K narušení koordinace horních končetin může docházet v důsledku léze frontálního nebo parietálního laloku. Pro dyspraxii frontálního typu

je charakteristická motorická neobratnost. K lézím parietálního laloku se váže ideo - motorická dyspraxie, projevující se poruchami v časovém a pohybovém sledu. S poruchami prostorové orientace souvisí konstrukční dyspraxie.

Poruchy integrace jednotlivých funkcí

- Funkční souhra obou hemisfér a jejich vzájemná spolupráce může být narušena přílišnou specializací mozkových hemisfér. Za nevýhodnou lateralitu se považuje ambidextrie. Jako příčina obtíží se uvádí i zkřížená lateralita.
- Porucha fonologické integrace souvisí s postižením asociační oblasti, která odpovídá tzv. gyrus angularis. Projevuje se nedostatečným dekódováním jednotlivých písmen. Dítě nedokáže spojit zvukovou podobu s grafickým tvarem.
- S postižením gyrus angularis může být spojena i porucha v sémanticko - lexikální oblasti, která se projevuje obtížemi v pochopení významu a podstaty pojmů. Příčinou obtíží může být i porucha vázaná na lexikální a sémantickou paměť. Může docházet k různým zkomoleninám, vynechávkám a nepřesnostem v odlišení hranic jednotlivých slov a vět.
- Obtíže při čtení a psaní mohou být projevem nedostatečné integrace časového sledu hlásek a slabik s vizuálně prezentovaným pořadím psaného textu. Ta odpovídá nedostatkům ve schopnosti převádět slyšené pořadí krátkých a dlouhých tónů na bzučáku do vizuálně prezentovaného zápisu v přesných sekvencích a naopak.
- Proces učení výrazně ztěžují deficity v oblasti automatizace, jejíž základem je vytváření asociací. Příčinou těchto deficitů by mohla být nedostatečná fonologická integrace, obtíže v oblasti paměťových procesů, ale i neschopnost organizovat informace v čase (Zelinková, 2003; Kocurová, 2004).

5.4 Reedukace specifických poruch učení

Systémové pojetí přístupu k dítěti se uplatňuje nejen v etiologii a diagnostice, ale i v celém nápravném procesu specifických poruch učení. Z tohoto pohledu je reedukace cílena do tří základních, vzájemně se prolínajících oblastí:

1. Metody zaměřené na stimulaci jednotlivých dílčích funkcí jsou zároveň součástí primární prevence.
2. Metody reedukace, které se zaměřují na specifické nedostatky při čtení, psaní, počítání.
3. Metody zaměřené na rozvoj osobnosti dítěte, jeho adekvátního sebepojetí.

Tento přístup zároveň přispívá k prevenci poruch chování.

Různých metod reedukace je velké množství a stále se postupně rozšiřují. Jejich účinnost je závislá na kvalitní koncepci nápravy, která by měla respektovat obecné zásady nápravného postupu.

Tyto zásady definoval Matějček (1995) a další autoři je na základě svých vlastních zkušeností rozpracovali a doplnili.

- Reedukační postupy vycházejí z diagnostického rozboru celého případu.
- Nápravný postup musíme přizpůsobit individuální povaze případu. Individuální program respektuje dosaženou úroveň rozvoje dílčích funkcí odpovídá klinickému obrazu poruchy.
- K vytvoření vhodné atmosféry pro nápravu je nezbytná kvalitní spolupráce jednotné působení rodičů i pedagogů s cílem podpořit dítě v jeho snažení.
- Komplexnost nápravné péče poukazuje na systémový přístup. Ten předpokládá týmovou spolupráci a zaměření intervence do všech oblastí života dítěte.
- Vzbudit zájem dítěte a získat ho pro spolupráci je předpokladem úspěchu. Reálná naděje, že náprava je možná a je v silách dítěte představuje psychickou podporu nejenom pro dítě ale i pro rodiče.
- Reedukace vyžaduje dlouhodobé úsilí dítěte i rodičů. Efektivita našeho působení není možná bez soustavné motivace, která pomáhá udržet zájem o spolupráci a vytrvat v pracovním odhodlání. Pocit úspěšnosti a vnitřní zážitek úspěchu je tím nejsilnějším motivačním činitelem pro dítě i pro rodiče.

- Nápravné metody musíme volit a modifikovat s ohledem na stupeň postižení, klinický obraz poruchy a fázi reedukace, v níž se dítě nachází. Významným faktorem při výběru metod je i užívaný způsob výuky čtení psaní.
- Reedukace je neustálým diagnosticko-terapeutickým procesem. Vyžaduje pružnost a tvořivost terapeuta jak v přístupu k dítěti, tak i v hledání adekvátních terapeutických postupů.
- Realistická prognóza pomáhá volit i odpovídající cíle a je významným prostředkem udržení důvěry dítěte i rodičů v terapeuta.
- Zajistit další životní dráhu dítěte předpokládá rozvíjet jeho samostatnost, schopnost organizace vlastní práce i adekvátního sebehodnocení. Pro další vzdělávání je nutné připravit podmínky vzájemného pochopení spolupráce. Odpovídající volba budoucí profese může přerušit tzv. bludný kruh selhávání a vést k celkové harmonizaci osobnosti.

Metody a techniky reedukace popisuje celá řada autorů. Mnohé z nich jsou obrazem jejich pedagogické zkušenosti a tvořivosti.

- Metody zpomaleného postupu respektují individuální potřeby dítěte rozpracovávají metodickou řadu na dílčí celky. Snaží se o jasné strukturování učiva a umožňují jeho dokonalé upevnění a zautomatizování (Matějček, 1972).
- Celá řada metod vychází z multisezoriálního přístupu a zaměřuje se na vytváření asociací mezi podněty různých smyslových modalit. Do této oblasti můžeme zařadit i metodu Ferneldové, ale i tzv. Fonetický systém v barvách a všechny další metody běžně využívané v naší praxi. Tzn. metodu čtveřice písmen, barevných kostek a písmen, různá pexesa, metodu navlékání kostek na drát k pochopení analýzy, syntézy, metodu měkkých a tvrdých kostek k nácviku tvrdých a měkkých slabik, využití bzučáku k rozlišování délky samohlásek, ale i různé techniky nácviku čtení (Matějček, 1972).
- Logopedický přístup preferují zejména metody zaměřené k problematice specifických poruch řeči. Na nutnost logopedického přístupu poukazují i deficity v oblasti jazykové kompetence (Matějček, 1972).

- Neuropsychologický přístup preferují metody Bakker, zaměřené na specifickou i nespecifickou stimulaci mozkových hemisfér (Matějček, 1995; Pokorná, 2001; Zelinková, 2003).

Na jednotlivé dílčí **techniky nápravy**, které se nejčastěji využívají v naší praxi, poukazuje na základě dlouholetých zkušeností Matějček (1972, 1995) a následně i další autoři.

Metoda obtahování podle Fernaldové je založena na globální metodě. Matějček (1995) ji doporučuje využít zejména v počátečních stádiích reedukace u dítěte s výraznými nedostatky ve sluchové i zrakové analýze a syntéze. Metoda využívá taktilní a kinestetické vnímání ve spojení s vnímáním zrakovým a sluchovým.

- Metodu obtahování využíváme při reedukaci dysgrafie při obtížích v nedodržení tvaru, tahu a vztahu písmen.
- Při psaní a čtení začínáme jednoduchými slovy. Kartičky tvoří jednoduchý slovník. Dospělý píše slovo velkým psacím písmem a současně ho i předčítá. Následně dítě pohybem prstu obtahuje slovo po písmenech nahlas každé písmeno vyslovuje. Dalším stupněm je samostatné psaní. Po zvládnutí pohybu napíše dítě slovo na druhou stranu papíru a napsané slovo nahlas přečte. Psací formu písma můžeme doplnit i formou tiskací (Matějček, 1995; Pokorná, 2000).
- V souvislosti s nácvikem plynulejšího čtení vybereme deset řádků textu. Dítě přehlédne zrakem text řádku po řádce a tužkou podtrhne obtížná slova. Ta přečte, napíše podle předlohy a následně píše i z paměti. Po procvičení obtížných slov čte dítě text nahlas (Pokorná, 2000).

Metoda barevných kostek umožňuje široké použití. Od počátků posiluje zrakové i sluchové vnímání, pozornost a paměť. Důraz klade na hmatové a pohybové představy. Manipulace s kostkami rozvíjí diferenciaci, prostorovou a pravolevou orientaci, analýzu a syntézu i sekvenční percepci zrakově a sluchově prezentovaných vjemů. Dítě pracuje s hotovými tiskacími písmeny. Náhradou za kostky mohou být různé abecedy s barevnými písmeny, které upevňujeme na gumu (Matějček, 1995).

- Odstraňujeme nedostatky v diferenciaci tvarové podobných tiskacích písmen a reverzní tendence. Rozvíjíme sluchovou diferenciaci problematických hlásek.
- Po zvládnutí nacvičujeme postupně analýzu a syntézu slabik a slov. Slova sestavená z kostek, které dítě navléká na gumu. zároveň čte a psacím písmem opisuje.

Metoda barevných písmen a práce s tzv. Barevnými pravidly pomáhá dítěti v lepší orientaci a usnadňuje psaní diktátů. Přehledně zpracované tabulky s barevně upravenou abecedou nebo gramatickými pravidly má dítě k dispozici na pracovním stole. Základní gramatická pravidla jsou vázána vždy na určitou barvu. Uvedené barevné rozlišení není podstatné, ale dohodnutá barevná pravidla musíme již dodržovat. S postupnou orientací a automatizací opouští dítě barevné značení a pracuje již běžným způsobem (Matějček, 1995).

Metoda tvrdých a měkkých kostek se používá k sluchové diferenciaci tvrdých měkkých slabik. Tato metoda byla zavedena na podnět Křivohlavého (Matějček, 1995).

- Tvrdé kostky s tvrdými slabikami jsou vyrobeny ze dřeva, měkké kostky s měkkými slabikami z molitanu. Na stejném principu se vyrábějí destičky z překližky a z molitanu.
- Metodu tvrdých a měkkých kostek můžeme spojovat i s barevným rozlišením tvrdých a měkkých hlásek i slabik.
- Současně vedeme dítě i k správné výslovnosti a vnímání polohy jazyka.

Metoda grafického znázornění délky samohlásek. V češtině je délka samohlásky i nositelem významu. Vzhledem k tomu nelze chyby tohoto druhu přehlížet jako projev prosté nepozornosti. K nápravě používá Žlab bzučáku se světelnou signalizací, který se užívá i v diagnostické praxi. Návěk dlouhých a krátkých samohlásek se váže k rozvoji schopnosti vnímat a reprodukovat rytmizované struktury. Poruchy rytmické složky se odráží ve čtení i v psaní. Bzučák pomáhá diferencovat krátké a dlouhé slabiky a zároveň vnímat časový sled slabik ve slově s využitím zrakového, sluchového, taktilního a kinestetického vnímání, pozornosti i paměti. Rozvoj audio motorické koordinace a sekvenční percepce pomáhá odstraňovat artikulační neobratnost i specifické asimilace.

- Začínáme s rytmem dvojslabičných slov a postupujeme ke slovům více slabičným, která postupně volně vážeme.
- Grafické znázornění délky samohlásek je další fází nácviku. Dítě zapisuje tečkami a čárkami na papír délky slabik napsaného slova, později zapisuje délky slabik předřikávaných slov. Postupně rozvíjíme schopnost graficky zapisovat slova bez naší pomoci.
- Složitější variantou je zapisovat rytmizované zvuky bez opory slova. Konečnou fází je vymýšlení slov k přehrávanému rytmu.
- Jinou variantou je spojení se zrakovým vnímáním. Dítě hledá a vymýšlí slova, která odpovídají napsanému grafickému záznamu. Složitější variantou je hrát rytmus pouze podle značek bez opory slova (Matějček, 1995).

Metoda postřehování se používá u dětí, které zvládají diferenciaci jednotlivých písmen, ale vážne u nich proces syntézy, který není dokonale zautomatizován. Jejich čtení je pomalé a namáhavé, často dochází i k dvojímu čtení. Metoda postřehování úzce souvisí s globálním vnímáním určitých celků a s postupným rozšiřováním zrakového rozpětí, tedy zvětšováním rozsahu fixací. Začínáme s postřehováním takových celků, které dítě bez problémů zvládne a postupujeme v posloupnosti s metodikou výuky analyticko-syntetického čtení. Využíváme okénko, kartičky nebo čtenářské tabulky.

- V počáteční fázi pracujeme s písmeny tvořícími otevřenou slabiku.
- Druhým stupněm je zavírání otevřené slabiky. Zpočátku volíme slabiky s dlouhou samohláskou, kterou mírně protáhneme k zavírající souhláске (má-m, dá-1, dů-m).
- Třetí fází je postřehování zavřených i otevřených slabik o třech písmenech. Tomuto úseku věnujeme velkou péči a dostatečně dlouhou dobu.
- Postupně vedeme dítě k obloučkování jednotlivých slabik slov a snažíme se o jejich plynulé vázání.
- Čtvrtým stupněm je globální postřehování celých slov. Začínáme s jednoduchými a často užívanými slovy (Matějček, 1995; Novák, 2000).

Čtení s okénkem je nejvýhodnější metoda cvičení očních pohybů, která vede dítě k plynulému členění. Snaží se usnadnit vhodné rozložení fixací po řádku a odstranit zpětné oční pohyby. Zároveň se zaměřuje na dynamiku psychických pochodů

a odstraňování špatných návyků při čtení. Okénko při čtení využíváme dvojitým způsobem (Matějček, 1995).

- Čtený text postupně okénkem odkrýváme. Tuto formu volíme u dětí, které „hádají“ na podkladě náhodně postřehnutých písmen a čtou překotně s nedostatečnou kontrolou.
- Okénkem postupně zakrýváme přečtený text. Tuto formu používáme při nadměrném ulpívání a špatném návyku dvojitého čtení.

Sama jsem výše uvedenou metodu prakticovala u dětí s dyslexií a bylo dosaženo velmi dobrých výsledků.

Metoda párového čtení (čtení v duetu) rozvíjí schopnost integrace sluchových zrakových podnětů, vede dítě k správné větné intonaci, zmírňuje obtížnost čteného textu zvyšuje sebedůvěru dítěte. Správný směr očních pohybů podporujeme ukazováním textu při čtení. Využíváme různých variant a modifikací párového čtení.

- Při stínovém čtení čte dospělý text o zlomek sekundy před dítětem. Dítě částečně čte a částečně opakuje text, který slyší.
- Pro simultánní čtení je charakteristická těsná synchronizace dospělého a dítěte při čtení. Tempo čtení se přizpůsobuje čtenářské vyspělosti dítěte.
- Při nezávislém čtení ztlumí dospělý hlas nebo vynechává snadná slova a celé pasáže. Naopak při čtení obtížných slov přidá na intenzitě hlasu. V závislosti na kvalitě čtení se prodlužuje i doba samostatného čtení (Matějček, 1995).
- Metoda přerušovaného čtení rozvíjí pozornost dítěte a pomáhá plynulé orientaci v čteném textu. Při této metodě se dospělý a dítě ve čtení střídají (Matějček, 1972).

I tuhle metou jsem prakticovala a pomohla nejednomu dítěti při čtení.

Neuropsychologický přístup k reedukaci čtení Bakkera vychází z výzkumů funkční specializace mozkových hemisfér.

Specifická stimulace je zaměřená na zvyšování aktivity pouze nedostatečně rozvinuté hemisféry a původně byla určena spíše pro odborná pracoviště (Zelinková, 2003).

- Taktilní stimulace využívá čtení písmen s různým povrchem na základě hmatového vnímání.
- Při vizuální stimulaci jsou slova promítána do pravého nebo levého zorného pole na obrazovce počítače.

- Auditivní stimulace je zaměřena na vnímání slov pouze jedním uchem.

Nespecifická stimulace je méně direktivní.

- Rozvoj pravohemisférových funkcí je podporován stimulací zrakového vnímání, vizuomotoriky a cvičením prostorové i pravolevé orientace. Stimulace je zaměřená na zrakovou diferenciaci, analýzu, syntézu a sekvenční percepci. Vybíráme graficky náročný text a využíváme písmen různých tvarů
- Cvičení podporující funkci levé hemisféry, jsou orientovaná na fonemické uvědomění, sémantickou stránku řeči a syntax. Při čtení zakrýváme spodní část písmen, doplňujeme písmena, slabiky a slova v závislosti na kontextu, pracujeme s říkadly a rýmy. Vybíráme graficky jednoduchý text, bez ilustrací (Pokorná, 2000; Zelinková, 2003).

Reedukace čtení a psaní se zaměřuje na problémové oblasti a vychází z deficitů dílčích funkcí, jejich koordinace a integrace. Cílem **stimulace dílčích funkcí** je dosažení alespoň částečně rovnoměrné struktury psychických funkcí a tím i zlepšení celkových předpokladů pro zvládnutí školní výuky (Matějček, 1972; Novák, 2000).

Nedostatečná diferenciaci

- Při obtížích v diferenciaci tvarově podobných písmen připravíme dítěti dvojici písmen, s kterou dále pracujeme. Vyhledáváme ji ve skládací abecedě, dětských časopisech, barevně ji značíme.
- Současně procvičujeme i výslovnost sluchově podobných hlásek a schopnost fonemické diferenciaci. Využíváme obrázky se slovy, která se významově liší změnou hlásky.
- Statické inverze úzce souvisí s poruchou vizuoprostorových funkcí. Při jejich odstraňování procvičujeme pravolevou orientaci, vyhledáváme písmena v textu, doplňujeme do kontextu slova a barevně je značíme. Využíváme různá pexesa nebo dyslektická kvarteta .
- K diferenciaci tvrdých a měkkých hlásek a slabik používáme tvrdé a měkké kostky nebo mačkadlo, logopedický přístup a barevné označení.

Obtíže v analýze a syntéze, porucha sekvenční percepce, pozornosti a paměti

- Postřehování počátečních slabik a písmen i koncovek ve slovech rozvíjíme např. slovní kopanou. Přiřazujeme obrázky k začínající i koncové hlásce. (Tymichová, 1996).
- K procvičování sekvenční percepce využíváme obrázky, abstraktní tvary, slova a slabiky. Postupným přidáváním obrázků v řadě nebo slov ve větě rozvíjíme zároveň pozornost i paměť. Nezastupitelné místo mají různá říkadla a hudebně pohybové hry. Sekvenční analýzu cvičíme i při práci s rytmem.
- Cvičíme zřetězení slov ve větě. Dítě stříhá text věty na slova a opět větu skládá. Začátek a konec věty vyznačuje barevně. Doplňuje vhodná slova.
- K názorné analýze a syntéze slov můžeme využít metodu barevných kostek a písmen připevněných na gumu.

Narušení koordinace a pohybové souhry

- Koordinaci očních pohybů cvičíme s pomocí okénka, ukazováním, společným čtením apod. (Tymichová, 1996).
- Rytmus slov a říkadel pomáhá odstraňovat artikulační neobratnost i motorickou dyspraxii. Grafické projevy podkládáme rytmem i melodií říkadel a jednoduchých popěvek.

Nedostatečně rozvinutá fonologická integrace a neschopnost číst s porozuměním

K poruchám fonologické integrace dochází již na úrovni písmen a hlásek.

- K vytváření asociací mezi tiskací a psací podobou velkých i malých písmen používáme tzv. čtveřice písmen, pexesa nebo dyslektická kvarteta s různými tvary písmen (Krejbichová, 1994).
- Procvičovaná písmena doplňujeme do textu. Hlasy a písmena spojujeme s obrázky předmětů, vymyslíme slova k začínající hlásce i písmenu apod.
- Při práci s rytmem vytváříme asociace mezi sluchovým, zrakovým a kinestetickým vnímáním.

Zaměřujeme se na lexikálně-sémantickou oblast jazykového projevu. K pochopení významu slov a struktury vět v textu využíváme obrázky.

- Dítě vyhledává odpovídající obrázek k danému slovu, později vymýšlí různé varianty slov k obrázku. Dějovou linii textu podporujeme sledem obrázků. Jako příklad můžeme uvést pohádkové soubory.
- Abstraktní pojmy vysvětlujeme v kontextu situace s využitím obrázků.
- Vedeme dítě k vyprávění přečteného textu a vysvětlujeme neznámé výrazy. Využíváme zajímavé, krátké texty, které musí zároveň odpovídat mentálním schopnostem dítěte (Tymichová, 1996).

Nedostatečně vyvinutý jazykový cit

- Rozvíjíme slovní zásobu o synonyma a homonyma. Zaměřujeme se na chápání významu vyjmenovaných a příbuzných slov. Tvoříme jednotné a množné číslo, rozlišujeme jednotlivé rody vedeme dítě k praktickému užívání pádových otázek.
- Pracujeme s podstatnými jmény a slovesy, tvoříme základní skladebné dvojice. Postupně rozvíjíme větu o přídavná jména a zaměřujeme se na jejich stupňování. Přidáváme příslovce a další slovní druhy.
- Rozvíjíme orientaci v prostoru a názorně vysvětlujeme rozdíl mezi předponou a předložkou. Cvičíme předložkové vazby a jejich adekvátní používání. V textu předložkové vazby barevně značíme obloučky, při čtení vedeme dítě k spojování slova s předložkou apod.

Uvedené reedukační postupy jsou pouze náznakem naší možné práce s dítětem. Metodicky rozpracované postupy uvádí ve svých publikacích celá řada autorů. Tvořivý přístup, hravé formy práce a empatický vhléd do problematiky specifických poruch učení nabízí celou řadu námětů a her.

Náměty pro **reedukaci dyskalkulických** obtíží uvádí ve svých pracích Novák (2000). Konkrétní možnosti práce zmiňuje i Blažková (2000), která upozorňuje na potřebu pomalého tempa a rozpracování metodické řady do dílčích kroků. Významným činitelem reedukace dyskalkulie je manipulační činnost s konkrétními předměty doprovázená verbálním komentářem.

Obohacením a zpestřením práce mohou být **počítačové programy**. Práce s počítačem dítě motivuje, povzbuzuje jeho sebedůvěru a sebehodnocení. Jak upozorňují Smutný a Šafrová (1997), mělo by dítě pracovat na počítači po relativně krátkou dobu a vždy za asistence pedagoga nebo rodičů.

Tvorbou různých programů pro reedukaci specifických poruch učení se zabývá celá řada počítačových firem.

- Firma Microdata nabízí programy Dyslexie I, II, III.
- Firma Softer nabízí programy Písmena a Slabiky.
- Firma Matik nabízí programy Veselý slabikář, Škola hrou, jazykové rozbory.
- Firma EH-engineering nabízí program Písmohrátky.
- Firma M. A. D. nabízí program Vizuální hemisféricky specifická stimulace (Smutný, Šafrová, 1997).

Různá didaktická doporučení, která specifikujeme v závislosti na typu poruchy, představují určitá pomocná opatření tolerance a hodnocení dětí se specifickými poruchami učení. Jsou nezbytnou součástí individuálně vzdělávacího programu a týkají se všech vyučovacích předmětů, do kterých specifické obtíže zasahují. Žákům integrovaným do kolektivu běžné třídy pomáhají lépe se vyrovnat s obtížemi a často tyto obtíže minimalizovat. Různých opatření může být celá řada a ne všechna se vztahují na každého žáka. Uvádím jen některá.

- Umožnit využívání potřebných pomůcek (Čtveřice písmen, dyslektické tabulky apod.). Při psaní využívat pomocné linky a podložky na sklon písma.
- Diakritická znaménka psát nad písmenem ihned za slabikou.
- Diktát je možné psát po předchozí přípravě, pravopisné jevy nejdříve zdůvodnit.
- Při psaní diktátu vynechávat vždy jednu větu a umožnit delší čas na kontrolu.
- Diktát hodnotit na základě ústního prověření. Chyby nezvýrazňovat (ulpívání).
- Zavést sešit obtížných slov, gramatických pravidel apod.
- V slohových pracích preferovat rétorická cvičení a domácí práce psané na počítači.
- V ostatních předmětech nenutit k dlouhým zápiskům, nehodnotit grafickou úpravu zápisků.
- Upřednostňovat ústní formu zkoušení nebo umožnit krátkou formu odpovědi, hodnotit pouze její obsahovou správnost.
- Kontrolovat pochopení zadání úkolu, správnost přečtení slovní úlohy.
- Kontrolovat správnost postupu řešení matematické úlohy.

Formy nápravné péče vycházejí z doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra. Respektují stupeň závažnosti specifické poruchy a zároveň možnosti daného regionu (Bartoňová, 2004).

- Individuální péči provádí učitel kmenové třídy v rámci vyučovací hodiny.
- Péče je poskytována učitelem nebo speciálním pedagogem formou dyslektických kroužků a kabinetů.
- Cestující učitel, většinou pracovník PPP nebo SPC, který dochází do základní školy.
- Hodiny českého jazyka na základních školách, zaměřené na reedukační péči poskytovanou speciálním pedagogem.
- Specializované třídy pro děti se specifickými poruchami učení a chování.
- Speciální školy pro děti s poruchami učení.
- Individuální nebo skupinová péče s rodiči a dětmi, poskytovaná speciálním pedagogem v PPP, SPC nebo v rámci služeb DYS-centra.
- Letní terapeutické tábory organizované PPP, SPC nebo DYS-centry.
- Dětské psychiatrické léčebny, poskytují péči dětem s kombinovaným postižením.

6. Specifické poruchy učení a jejich vliv na školní prospěch, chování a prožívání i na celkovou osobnost dítěte

(PRŮZKUMNÁ ČÁST)

6.1 Cíl, hypotézy, metody

Cílem výzkumné části mé diplomové práce je zjistit, zda existují odlišnosti (zvláštnosti) v chování a prožívání u dětí s SPU od dětí bez poruch a zda mají nějaký vliv na školní prospěch a celkovou osobnost dítěte, dále zjistit zda výchova a vzdělávání dětí je neodlučitelným svazkem k dosažení stanoveného cíle. V průzkumné části jsem se zaměřila na styl učení, postoj k učení, prožívání úspěchu a neúspěchu.

Pro splnění tohoto cíle jsem si stanovila hypotézy :

1. Děti s SPU se hůře vyrovnávají s neúspěchy a zažívají méně školních úspěchů než děti, které poruchami učení netrpí.
2. Děti s SPU sice nechodí rády do školy, ale uvědomují si, že dobré vzdělání je důležité pro jejich budoucí život
3. Sebehodnocení dětí s SPU není přiměřené, což se projevuje častým podceňováním, nedůvěrou ve své schopnosti a pocitem, že se nemohou vyrovnat svým úspěšnějším spolužákům.
4. Rodiče a učitelé se v názoru na osobnost dítěte shodují.

Metody, které jsem použila při průzkumné práci:

- pozorování dětí,
- rozhovor s dětmi,
- rozhovor s učiteli,
- dotazník pro děti,
- dotazník pro rodiče,
- dotazník pro učitele,
- studium dokumentace žáků,
- sociálně psychologické tréninkové metody,
- analýza odborné literatury,
- průzkumné šetření,
- shrnutí výsledků činností pozorovaných dětí,
- metoda pozorování,
- metoda k zjištění deficitů dílčích funkcí.

6.2 Popis vybrané školy

Základní škola a mateřská škola Adamov, příspěvková organizace, zajišťuje předškolní, základní a zájmové vzdělání. Vzdělávací proces školy v prvním, druhém, šestém a sedmém ročníku vychází ze Školního vzdělávacího programu Hrou k vědění. V ostatních ročnících se žáci učí podle vzdělávacího programu Základní škola nebo Základní škola s rozšířenou výukou informatiky. Škola dále plní jednotlivé úkoly vytýčené v programu Podpora zdraví ve škole. Pro zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu je využíváno projektové vyučování a činnostní učení. Předškolní vzdělávací program vychází z jednotlivých školních vzdělávacích programů.

Základní školu navštěvuje 308 žáků, kteří se učí v 16 třídách. Školní družina má 3 oddělení. Školní klub slouží k rozvoji zájmové činnosti žáků v jednotlivých kroužcích. Školní stravování připravují čtyři školní jídelny, dvě v základní škole a dvě v mateřské škole.

Základní škola má odloučené pracoviště, kde jsou umístěny 4 třídy a dvě oddělení školní družiny a jedna jídelna. Mateřská škola má čtyři oddělení, které jsou umístěny ve dvou budovách.

Ve škole v současné době pracuje 37 zaměstnanců v základní škole, 15 zaměstnanců v mateřské škole. V pedagogickém procesu je zapojeno 33 pedagogických pracovníků, z toho 4 vychovatelky a 8 učitelek mateřské školy. Ve čtyřech školních jídelnách pracuje 11 zaměstnanců a o správu budov pečují čtyři školníci a čtyři uklízečky. Ekonomickou oblast zajišťuje účetní. Administrativu vyřizuje jedna pracovnice.

Jednotlivé části plánu práce školy se opírají o strategickou koncepci školy, školní vzdělávací program „Hrou k vědění“ a program „Podpory zdraví ve škole“. Vzdělání a výchova je zaměřena na rozvoj výpočetní techniky a environmentální výchovy. Je vytvářen prostor pro potřeby a další rozvoj žáků se specifickými poruchami učení a jejich začlenění do vzdělávacího procesu školy. Zvýšená pozornost je věnována talentovaným žákům.

Posláním školy je vytvoření smysluplné a přirozené školy otevřené pro všechny děti. Snahou je připravit takové podnětné prostředí, aby každý jedinec mohl plně rozvinout svůj potenciál podle svých schopností a možností, vytvořit pozitivní vztah žáků ke škole, otevřít ji životu a zaměřit se na přípravu do života, položit základy celoživotnímu vzdělání. Vzdělávací metody školy podporují u žáků samostatnost,

tvořivost, vzájemnou toleranci a úctu, komunikační dovednosti, které učí žáka jak se učit. Škola podporuje fyzické i psychické zdraví a vytváří podmínky využití volného času v zájmových aktivitách.

Výuka probíhá v 16 kmenových třídách a v odborných učebnách - dvě počítačové učebny, jazyková učebna, učebna českého jazyka s knihovnou, učebna chemie a fyziky, učebna přírodopisu, učebna dějepisu, učebna zeměpisu, učebna hudební výchovy, učebna výtvarné výchovy, dílna pro praktické činnosti a cvičný byt. Součástí školy jsou dvě tělocvičny a promítací síň pro sto osob. Oddělení školní družiny využívají pro svoji činnost vhodné oddělené prostory ZŠ (tělocvičny, promítací síň, výtvarná dílna). Školní klub umožňuje žákům druhého stupně rozvíjet své nadání a zájmy v tematických blocích a zájmových kroužcích. Vedle školy je venkovní kombinované hřiště vhodné zejména pro míčové hry (malá kopaná, odbíjená, košíková). Škola je velmi dobře vybavena metodickými pomůckami, učebnicemi a učebními texty. Škola je vybavena audiovizuální a výpočetní technikou (dataprojektory, dvě interaktivní plochy, digitální videokamera, pět digitálních fotoaparátů, hifi aparatura, hardware a software na zpracování digitálního audio a videozáznamu apod.). Na uspokojivé úrovni je vybavení kopírovací technikou. Pravidelně probíhá doplňování knižního fondu knihovny. Ve všech třídách a odborných učebnách je stavitelný školní nábytek. Organizace režimu školy je upravena s ohledem na psychické a fyzické zdraví žáků a v souvislosti se zajištěním bezpečnosti a ochrany zdraví žáků.

Environmentální výchova je jednou z priorit školy, která přispívá k profilaci školy. Škola má propůjčený titul Škola udržitelného rozvoje. Je členem Klubu ekologické výchovy v Praze. Využívá ve značné míře vzdělávací programy domu ekologické výchovy v Brně. Zájem žáků o ekologické aktivity je podporován formou poznávacích exkurzí, zájezdů, besed, výstav a ozdravných pobytů.

Škola se také soustředí na rozvoj tělovýchovných a sportovních aktivit, zejména kolektivních sportů jako je kopaná, malá kopaná, košíková, floorbal a stolní tenis. Školu pravidelně (1x měsíčně) navštěvuje školní psychologka. Pomáhá dětem i jejich rodičům řešit složité životní problémy a situace, napomáhá dětem s SPU. Poskytuje také možnost účasti na zjištění školní zralosti, profesní orientace a úrovně schopností a možností žáků.

V této škole měla největší přínos práce s dětmi pro mě samotnou, přispěla k získání cenných zkušeností (jak pozitivních tak i negativních).

Bylo by zajímavé výsledky, které jsem získala, ověřit na větší skupině dětí, abych mohla vyloučit působení náhodných vlivů. Pro srovnání by bylo zapotřebí vytvořit a sledovat kontrolní skupinu v delším intervalu. Zdůrazňuji možnost integrace dětí se specifickými poruchami učení v základní škole. Sama jsem příznivcem integrace na základních školách a snažila jsem se dětem s SPU pomoci. Byla jsem ochotná, přístupná ve všech směrech a věnovala jsem svůj vlastní čas po vyučování dětem s SPU, abych jim co nejvíce pomohla ke zvládnutí učiva na základní škole. Přihlížela jsem k individuálním schopnostem dítěte, převažovala u mě pozitivní stránka hodnocení. Touto prací jsem se pokusila přiblížit specifické poruchy učení a možnost práce s dětmi, kterým jsou diagnostikovány tyto potíže.

Snažila jsem se tuto problematiku přiblížit a vysvětlit, názorně v přílohách ukázat cvičení, které dětem pomohou v překonání obtíží a předejdou k negativním dopadům na osobnost dítěte (přílohy 3 – 5).

6.3 Zkoumané skupiny dětí

Učební plány 1 stupně základní školy :

V prvním, druhém, šestém a sedmém ročníku se učí podle vzdělávacího programu hrou k vědě, ostatní ročníky pracují podle vzdělávacího programu Základní škola.

Ve škole je evidováno sedmdesát tři žáků, kterým bylo provedeno vyšetření v PPP a z toho osmnácti žákům bylo doporučeno vzdělávání ve speciální třídě. Ta však na základní škole není zřízena, a proto jsou tito žáci integrováni do běžného vyučovacího procesu. Žákům je umožněno navštěvovat dva dyslektické kroužky (první kroužek je určen pro žáky 2., 3. a 4. třídy, druhý kroužek navštěvují žáci z 5. tříd).

Popis průzkumné skupiny :

Průzkumnou skupinu tvořilo celkem dvacet žáků z pátých tříd. U deseti z nich byly diagnostikovány poruchy učení. Tyto děti navštěvují jednou týdně dyslektický kroužek pod vedením paní učitelky, která je proškolená v problematice SPU.

Jelikož se jedná o „kroužek“ a účast v něm není povinná (pouze doporučená PPP), nepracovala jsem vždy se stejným počtem žáků. Kroužek navštěvuje devět chlapců a jedna dívka.

Kontrolní skupinu tvořilo deset náhodně vybraných žáků z pátých tříd. Bylo mezi nimi pět chlapců a pět dívek, u nichž nebyla zjištěna žádná z poruch učení.

Skupina dětí s SPU

Tabulka č. 1

	počet žáka	vyjádření v %
chlapci	9	90%
dívky	1	10 %
celkem žáků	10	100 %

Tabulka č. 2

Kontrolní skupina

	počet žáků	vyjádření v %
chlapci	5	50 %
dívky	5	50 %
celkem žáků	10	100 %

Podrobnější popis skupiny dětí s SPU uvádím v následující tabulce

Tabulka č. 3

Jméno	Věk	Diagnóza poruchy	Nápravná péče probíhá	Známkyz posledního vysvědčení	
				Český jazyk	Matematika
Pavel	10 let	Dysgrafie dysortografie	2 roky	4	3
Jan	10 let	Dyslexie dysgrafie dysortografie	1 rok	4	2
Marek	11 let	dyslexie	1 rok	3	7
Vítek	10 let	dysortografie	3 roky	2	3
Michal	10 let	Dysgrafie dyspinxie	3 roky	4	3
Zdeněk I	11 let	Dysgrafie dysortografie	3 roky	4	2

Standa	10 let	Dyslexie dysgrafie dysortografie	2 roky	4	4
Josef	10 let	Dyslexie dysgrafie dysortografie	2 roky	3	3
Zdeněk II	10 let	nebyla stanovena *	1 rok	3	3
Monika	10 let	Dysgrafie dysortografie	4 roky	3	3

* Chlapec nebyl vyšetřen v pedagogicko – psychologické poradně.
Dyslektický kroužek navštěvuje se souhlasem rodičů na doporučení učitele.

Vlastní průzkumná práce, výsledky, diskuze

Do své průzkumné práce jsem zařadila několik sociálně psychologických cvičení, která jsem prováděla u obou skupin stejným způsobem. Cvičení jsou zaměřena na oblast učení (Styl učení. Postoj k učení), na prožívám úspěchů a neúspěchů (Vzpomínka na úspěch. Co jsem raději neměl udělat ?), na pocity uznání (Co je na mě milé ?. Čeho si na tobě vážíme ?).

Snažila jsem se cvičení provádět hravou formou, nezatěžovat děti přílišným psaním a čtením, proto jsem volila převážně otázky, u kterých měli děti možnost výběru odpovědí na předtištěných formulářích. U některých však bylo nutné napsat stručnou odpověď.

Dále jsem sestavila dotazník pro děti, dotazník pro učitele, který jsem rozeslala třídním učitelům a paní učitelce provádějící nápravnou péči v dyslektickém kroužku. Podobný dotazník jako učitelé obdrželi také rodiče všech zkoumaných dětí. Otázky se ovšem zaměřovaly více na osobnostní vlastnosti a chování dítěte v rodinném prostředí.

Cvičení č.1

Vzpomínka na úspěch

Motivace:

Žáci si lehnou na koberec, zavřou oči, několikrát se hluboce nadechnou a vydechnou. Uvolní se, vytvoří si polohu, ve které se cítí pohodlně. Potom jim řeknu, aby si představili, že mají před očima filmové plátno, že mají schopnost vyvolávat minulost a promítat ji na toto plátno.

Požádám je, aby se v duchu vrátili do doby, kdy začali chodit do školy, ať si vzpomenou na první školní den (zda se těšili, kdy vstávali, co snídali, jak se oblékli, kdo s nimi šel do školy...)

„A teď se pokuste vzpomenout na váš největší úspěch od doby, kdy chodíte do školy až dodnes." (Kde k tomu došlo? Dokázali jste to sami? Jak jste se cítili, když jste toho dosáhli? Řekli jste o tom někomu? Komu? Jak na to reagovali?).

Realizace:

Děti dostanou kartičky, na které mají napsat úspěch, který se jim vybavil. Mohou k tomu nakreslit obrázek a napsat, jak úspěch prožívaly.

Vyhodnocení :

1. skupina - SPU (8 dětí)

Děti psaly hlavně úspěchy ze zájmových, mimoškolních činností (např. reprezentace školy s kroužkem , odměna za namalovaný obrázek, stavba iglů, statečnost u zubaře, „zbalil jsem holku" ...). Pouze jedna dívka napsala úspěch ze školy - dostala jedničku z výtvarné výchovy a z přírodovědy.

2. skupina - kontrolní (10 dětí)

Převažují úspěchy ze školního prostředí. Uvádí je celkem sedm dětí : např. tři jedničky za den, pochvaly do žákovské knížky, třikrát podtržená jednička, neměl-a jsem nikdy trojku na vysvědčení...

Dvě děti uvedly jiné úspěchy : vylezl jsem na skálu, rozbila jsem si dvakrát za den hlavu.

Závěr:

U dětí s SPU převažují úspěchy v mimoškolních zájmových činnostech, neboť tam mají větší možnost sebeuplatnění možnost vyniknout V těchto oblastech je větší šance zažít úspěch, pochvalu, než ve škole. Děti mají pocit že něco dokázaly, a to je pro ně velmi důležité.

Cvičení č.2

Co jsem raději neměl udělat

(upraveno podle S.Hermochové)

Cíl: Uvědomit si, že chybám se člověk nemůže vyhnout, ale může se z nich poučit.

Motivace: Zdůraznit že občas udělá chybu každý. To však neznamená, že každý dělá stále chyby. Chyby nejsou nic zlého, je to jednání z nedostatečné znalosti.

..Kdy jste naposled udělali nějakou chybu, něco, čeho jste pak litovali?"

„Napište, co jste raději neměli udělat. Něco, co jste pak považovali za nevhodné, za co se stydíte, co bylo pro vás samotné nebo pro ostatní nepříjemné. Může to být něco, co se stalo už dávno nebo v poslední době."

Realizace : Každé dítě dostane formulář. V první části napíše chybu, které se dopustilo. Ve druhé části odpoví na tři otázky:

Ze které své chyby jsem se nejvíce poučil?

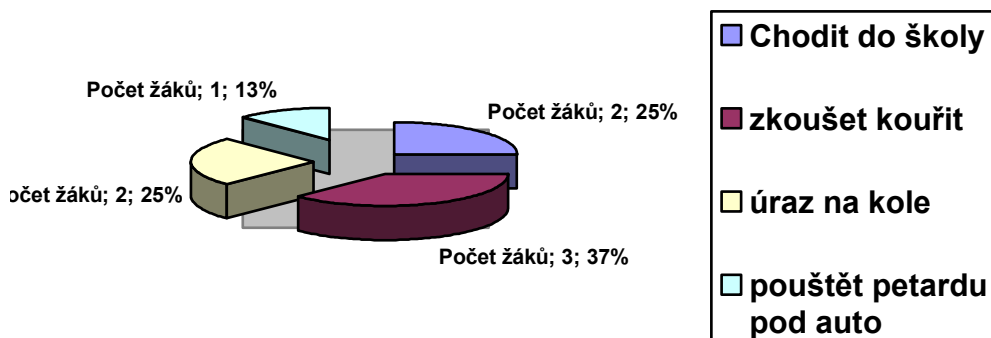
Kterou chybu jsem udělal jenom jednou?

Opakuji některé chyby často?

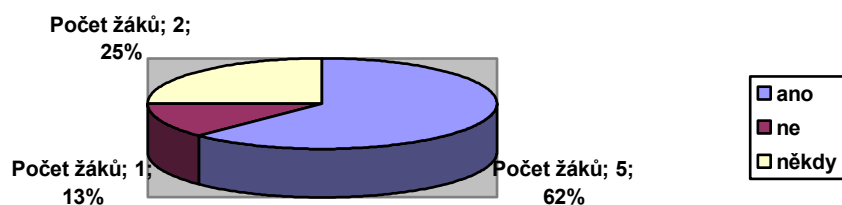
Ve třetí části má dítě nakreslit dva obličejje. Jeden rozčilený a druhý klidný. Ke každému obličejji mají napsat co si myslely nebo co cítily, když udělaly chybu. Popř. mohou znázornit jiné osoby, které jim vynadaly nebo jim chybu odpustily.

Vyhodnocení: -SPU (8 dětí)

Chyba, kterou neměli udělat:



Opakují některé chyby často?

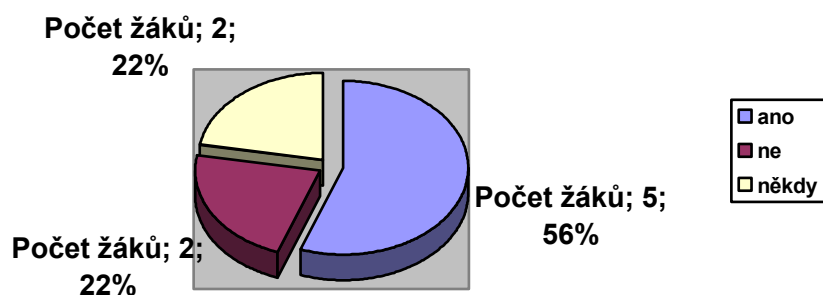


Kontrolní skupina (9 dětí)

Chyba, kterou neměli udělat:

	lhát	Rozbít talíř (hrnek)	úrazy	Špatně napsaný diktát
počet žáků	2	3	3	1
vyjádření v %	22%	33,5%	33,5%	11%

Opakuji některé chyby často?



Děti obou skupin dělají různé chyby typické pro jejich věk. Z výsledků není patrné, že děti s SPU dělají více chyb přímo nesouvisejících s vyučováním než děti z kontrolní skupiny.

Závěr: Z prvního a druhého cvičení vyplynulo, že děti s SPU nezažívají tolik úspěchů ve škole (výborný prospěch, účast na recitační, výtvarné soutěži apod.) jako jejich vrstevníci, kteří poruchami učení netrpí. Snaží se proto vyniknout v zájmových činnostech, ve kterých nejsou patrné důsledky jejich poruchy,

Z výsledků dotazníku pro děti (viz dále) lze usoudit, že děti s SPU podstatně hůře nesou situace zkoušení, když musí jít k tabuli nebo Číst nahlas. Popisují nepříjemné pocity, bojí se, že neobstojí.

Děti s SPU se hůře vyrovnávají s neúspěchy a zažívají méně školních úspěchů než děti, které poruchami učení netrpí.

První hypotéza se potvrdila.

Cvičení č.3

Čeho si na tobě vážíme?

Co je na mně milé?

(upraveno podle S.Hermochové)

Zjistit, do jaké míry je ve skupině přátelské a akceptující klima. Jde o „pohlazení“, kdy se rozdávají a přijímají přátelská slova a uznání.

Motivace:

Je velmi snadné někoho zesměšňovat a kritizovat. Daleko lepší je soustředit se na kladné stránky. Při této hře si budeme všimnout všeho hezkého, co každý do vaší skupiny přináší. Samozřejmě máme všichni vedle kladů také chyby, ale o těch se zmiňovat nebudeme.

Realizace:

Každý dostane jednu papírovou figurku, která představuje jeho osobu. Napíše na ni své jméno a vymaluje si ji tak, aby ho co nejvíce charakterizovala. K postavě dostane přiložený papír, kde je předepsáno :

Jsem

Je na mně milé, že

Ostatní si na mne váží toho, že.....

Lístky si posílají mezi sebou a každý" na něj napíše, co se mu na kterém kamarádovi líbí a proč (doplňují předepsané věty)

Vyhodnocení:

SPU (6 dětí)

Dlouho přemýšlely, nevěděly co psát. Dělal jim problémy vymyslet něco hezkého o druhých, spíše je napadaly špatné vlastnosti př. zlobí, vyrušuje atd.

Nakonec však začaly psát klady.

1. Je hodný (15x)
2. Je kamarád (13x)
3. Dobře cvičí (9x)
4. Pomáhá, stará se o psa (1x)

Kontrolní skupina (10 dětí)

Nejčastější vlastnosti:

1. Je chytrý, dobře se učí (14x)
2. Je hodný (11x)
3. Je šikovný (9x)
4. Dobře sportuje (7x)
5. Je hezký (6x)

Závěr:

Obě skupiny měly zpočátku stejný problém. U kontrolní skupiny považují za vlastnosti hodné obdivu zejména chytrost dále zdůrazňují vlastnosti jako : milý, hodný, šikovný. Obdivují také sport a krásu.

Obě skupiny hodnotí kladné charakterové vlastnosti velmi podobně. Cení si toho, že je člověk hodný a kamarádský. Kontrolní skupina vyzvedá jako velmi kladnou vlastnost svých vrstevníků chytrost a školní prospěch. Tato vlastnost se v jejich hodnocení objevovala nejčastěji. Ze skupiny SPU ji nevedl nikdo. Je možné se proto domnívat že žáci SPU skupiny nevnímají tuto vlastnost jako tolik důležitou nebo že ve skupině SPU nejsou žáci, u kterých by tato vlastnost převažovala nad jinými natolik, aby ji považovali za vlastnost kterou spolužák vyniká nad ostatními. Pravděpodobně proto napsali jiné vlastnosti, kterých si na kamarádech váží a obdivují je.

Cvičení č. 4

Styl učení

(upraveno podle S. Hermochové)

Cíl: Ujasnění, zda a jaký styl učení jednotlivci mají, jakému dávají přednost.
Zjistit zda mají žáci s SPU odlišné styly učení než děti bez poruch učení.

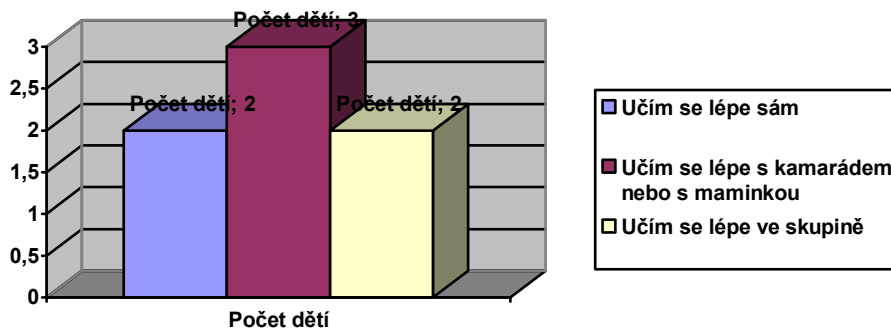
Motivace : „ Každý z nás má jiný, osobitý vkus. Oblékáme se tak, jak se nám to líbí. Vybíráme si přátele, s nimiž je nám dobře. Učíme se také každý jinak - svým vlastním způsobem. Každému totiž vyhovuje něco jiného někomu stačí, když poslouchá ve škole učitele (výklad látky). Jiný se musí ještě naučit doma někdo se rád učí v klidné místnosti, jiný si k tomu pustí rádio, někomu se učí dobře odpoledne, druhému např. večer atd.

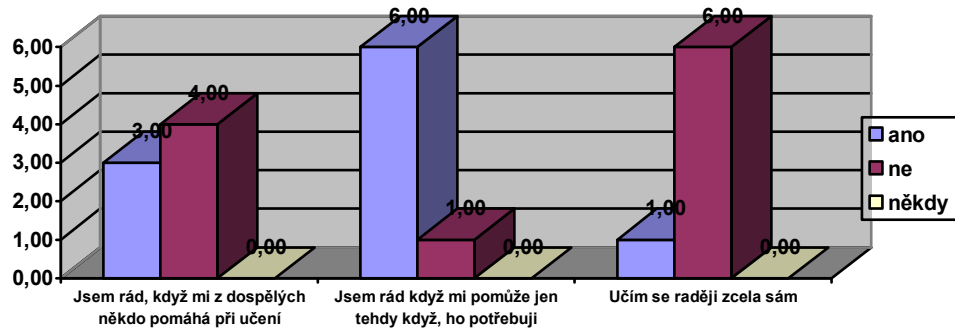
Dostanete ode mne formulář „Styl učení“. Jsou taní různé otázky, na které si odpovíte a zjistíte, jak jste na tom se stylem učení právě vy."

Realizace : Vyplnění formulářů

Vyhodnocení: SPU (7dětí)

1. společenství:





2. doba :

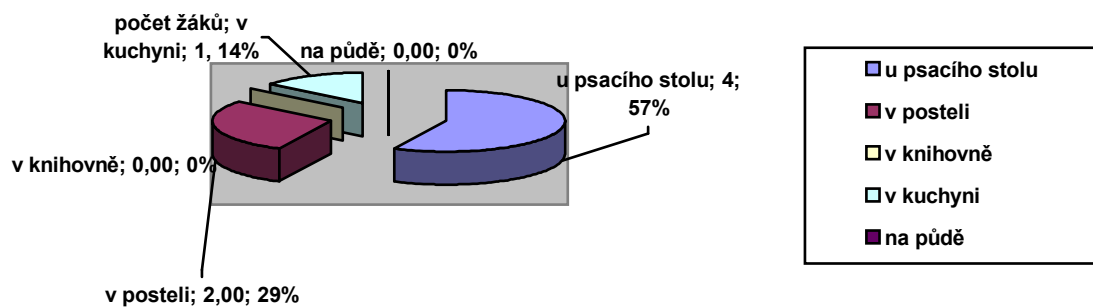
Učím se nejlépe ...

ráno		kolem poledne		odpoledne		večer	
Počet žáků	%	počet žáků	%	počet žáků	%	počet žáků	%
1	14%	1	14%	2	29%	3	43%

	Vstávám ráno lehce?		Chodím spát včas?	
	počet žáků	%	počet žáků	%
ano	2	28 %	1	14 %
ne	5	72 %	6	86 %

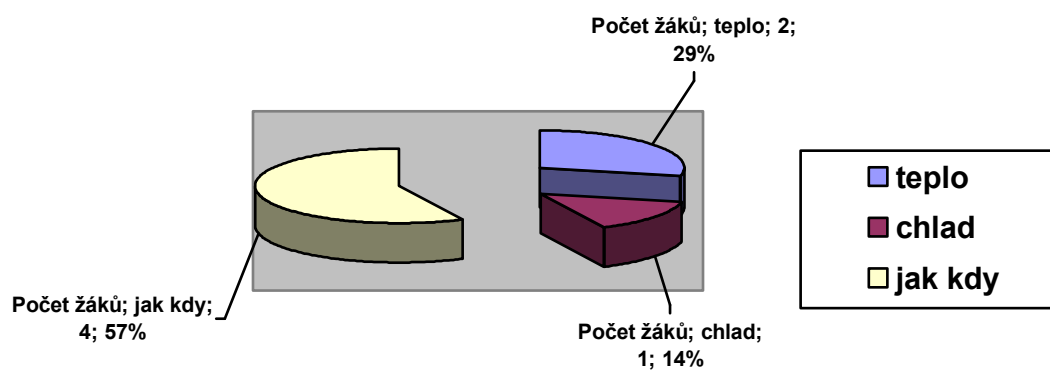
3. místo

Kde se při učení cítím nejlépe?

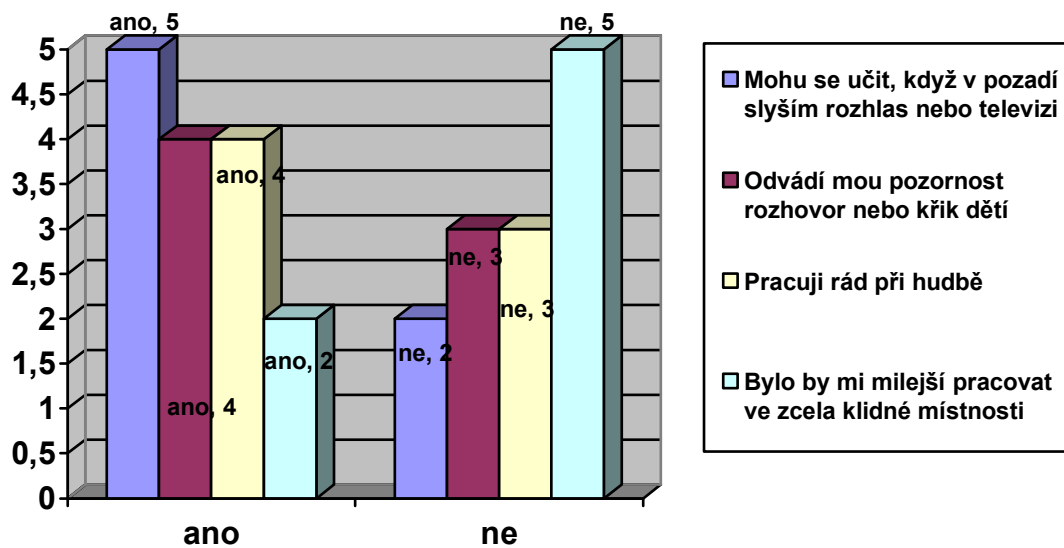


4. teplota :

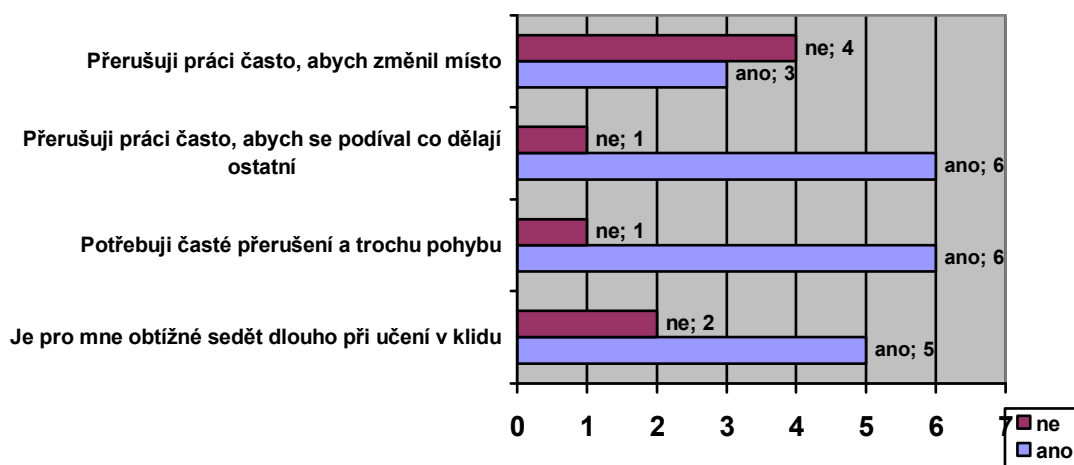
Mám raději, když je teplo, nebo dávám přednost chladu?



5. zvuky :



6. pohyb :



Kontrolní skupina (9 dětí)

1. společenství

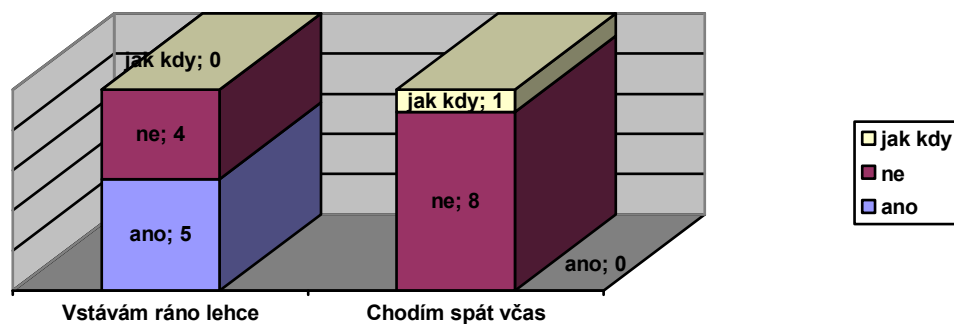
Učím se lépe sám		Učím se lépe s (maminka, teta) kamarádem		Učím se lépe ve skupině	
Počet žáků	%	počet žáků	%	počet žáků	%
8	89 %	1	11 %	0	0%

	Jsem rád, když mi někdo z dospělých při učení pomáhá?		Jsem rád, když mi pomůže jen tehdy, když ho potřebuji.		Učím se raději zcela sám.	
	počet žáků	%	počet	%	počet žáků	%
ano	3	33 %	8	89%	6	67%
ne	5	56%	1	11%	2	22 %
někdy	1	11 %	0	0%	1	11%

2. doba :

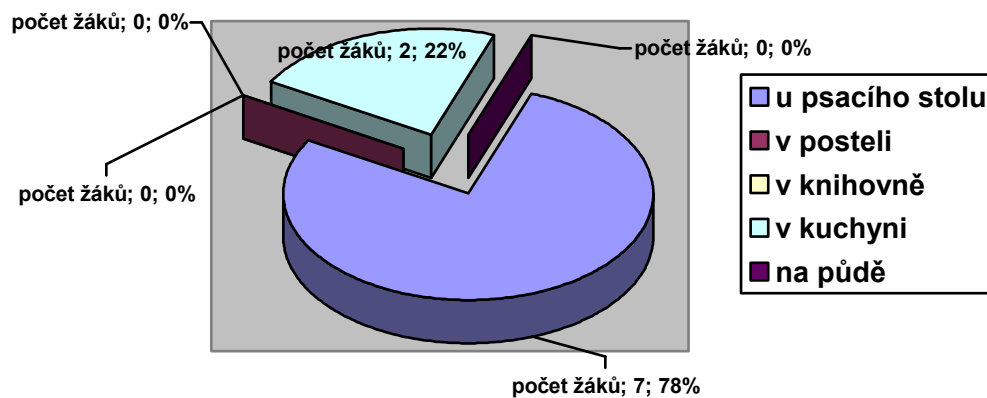
Učím se lépe

ráno		Kolem poledne		Odpoledne		večer		je mi to jedno	
počet žáků	%	Počet žáků	%	Počet žáků	%	počet žáků	%	Počet žáků	%
0	0%	0	%	6	67%	2	22 %	1	11%



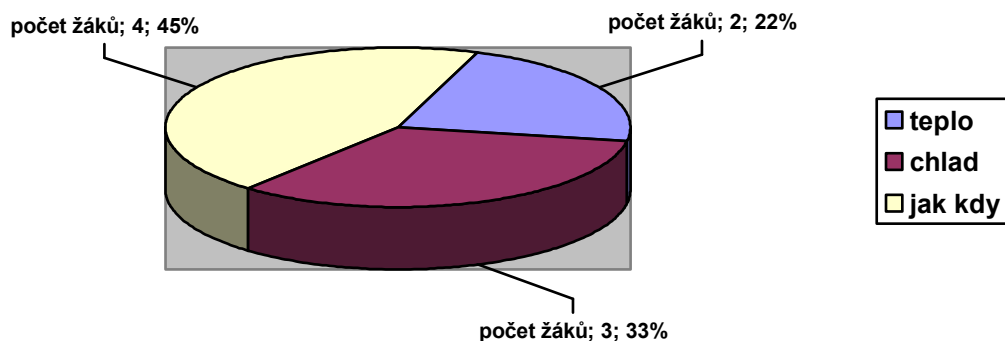
3. místo :

Kde se při učení cítím nejlépe



4. teplota :

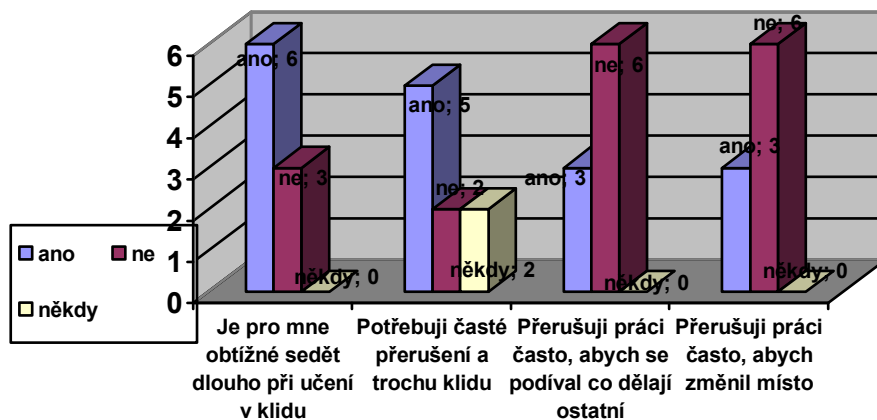
Mám raději, když je teplo, nebo dávám přednost chladu?



5. zvuky :

	ano		ne		někdy	
	Počet	%	počet žáků	%	Počet žáků	%
Mohu se učit když slyším v pozadí rozhlas, magnetofon nebo televizi?	3	33%	6	67%	0	0%
Odvádí mou pozornost rozhovor nebo křik dětí	3	33%	5	56%	1	11%
Pracuji rád při hudbě	5	56%	4	44%	0	0%
Bylo by mi milejší pracovat ve zcela klidné místnosti	6	67%	3	33%	0	0%

6. pohyb :



Vyhodnocení výsledků:

1. společenství :

Obě skupiny se shodují v tom, že jsou rádi, když jim dospělí pomáhají jen tehdy, když to potřebují. Děti s SPU dávají přednost učení s kamarádem nebo ve skupině, děti z kontrolní skupiny se raději učí samy. Domnívám se, že dětem s SPU dodává přítomnost jiné osoby (spolužáka, staršího kamaráda či dospělého) větší pocit jistoty. Pokud si nebude vědět s něčím rady má u sebe někoho, kdo mu pomůže.

2. doba :

Dětem s SPU se učí dobře v průběhu celého dne (ráno až večer), zatímco u dětí z kontrolní skupiny převažuje odpoledne popřípadě večer. Děti z kontrolní skupin uvádějí že sice nechodí spát včas, ale vstávají ráno lehce, děti s SPU nechodí v převážné většině spát včas, ale také ráno lehce nevstávají. Z toho lze usoudit že děti s SPU potřebují více odpočinku, aby se mohly v průběhu dne lépe soustředit a plnit své povinnosti. Jinými slovy - chodit spát včas.

3. místo :

Obě skupiny uváděly nejčastěji psací stůl na druhém místě byla kuchyň a u dětí s SPU je také postel oblíbené místo k učení. Dalo se předpokládat, že v tomto bodě nebudou nijak výrazné rozdíly mezi skupinami. Je to čistě individuální volba každé dítě si najde místo, kde se cítí dobře a tam se mu většinou i dobře učí.

4. teplota :

Děti ze zkoumaných skupin nejsou nijak zvlášť citlivé na teplotu, většinou je jim jedno, zdaje při učení teplo či chlad.

5. Zvuky :

Většina dětí s SPU uvádí, že jim při učení nevadí rozhlas nebo televize, děti z kontrolní skupiny naopak. Rozhovor nebo křik dětí vnímají obě skupiny za méně rušivý než rozhlas či televizi. Hudba jim při práci většinou nevadí. Ve zcela klidné místnosti by se raději učila většina dětí z kontrolní skupiny, děti s SPU raději ne.

Podle výsledků usuzují, že ve skupině dětí s SPU převažuje zejména porucha pozornosti, při které děti nerozptylují okolní vlivy prostředí, ale nedokáží se soustředit na konkrétní věc, popř. detail. Většinou se obě tyto poruchy vyskytují současně. Patrně u zkoumané skupiny převládá neschopnost soustředit se na daný úkol (tzv. ..denní snění) a přecitlivělost na okolní vlivy je potlačena.

6. pohyb :

Pro děti z obou skupin je většinou obtížné sedět dlouho v " klidu při učení. Časté přerušování potřebuje většina dětí s SPU. u dětí z kontrolní skupiny přibližně polovina. Děti s SPU však častěji přerušují práci, aby se podívaly, co dělají ostatní, popř. změnilo místo. Obecně platí, že čím je dítě mladší, tím méně vydrží sedět delší dobu v klidu. Pohyb je pro něj přirozená potřeba. U dětí s SPU to platí dvojnásob. Potřebují častěji měnit činnosti, místo působení, polohy těla atd., což vyplynulo i z těchto výsledků.

Cvičení č. 5

Postoj k učení

(upraveno podle S.Hermochové)

Cíl:

Povzbudit vědomé vytvoření a prohloubení postoje k učení. Uvědomit si, co vlastně pro mě učení znamená a jaký má význam popř. smysl učit se.

Motivace: „Minulý týden jsme se bavili o stylu učení a dnes si povíme něco o vašem postoji k učení. Zajímalo by mě, jestli máte potřebu učit se, zda si myslíte, že vám to k něčemu bude? Jestli se učíte hlavně pro dobré známky kvůli rodičům, nebo proto, abyste byli chytřejší?...”

Realizace : Vyplnění formuláře „Postoj k učení”

Vyhodnocení: SPU (8 dětí)

	ano		ne		nevím		-jak kdy	
	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
Jsou pro mne důležité dobré známky?	7	87,5 %	0	0%	0	0%	1	12,5%
Myslím si, že pro mé rodiče a učitele jsou mé známky skutečně důležité?	7	87,5 %	1	12,5 %	0	0%	0	0%
Je dobré vzdělám opravdu důležité?	8	100 %	0	0%	0	0%	0	0%
Myslím si že čtení je důležité! nejen pro školu?	7	87,5 %	1	12,5 %	0	0%	0	0%

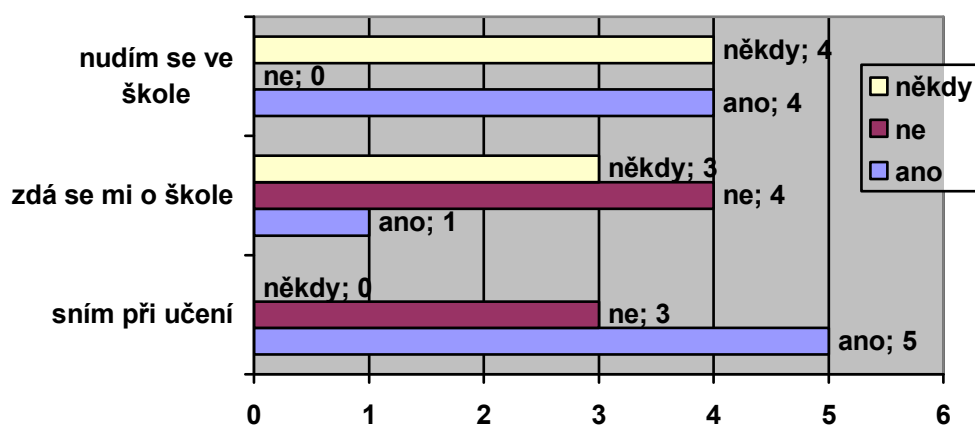
	ano		ne		někdy	
	počet žáků	%	počet žáků	%	počet žáků	%
Chodím rád do školy?	2	25 %	6	75 %	0	0 %
Učím se na poslední chvíli?	3	37,5 %	2	25%	3	37,5 %
Jsem za své učení sám zodpovědný?	6	75 %	1	12,5%	1	12,5%

	normálně		špatně		Bojím se	
	počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
Jak se cítím, když přijdu do školy pozdě, nemám napsané nebo neumím látku? úkoly i	3	37,5%	4	50%	1	12,5%

	sám		někdy		Když se mi řekne co mám dělat	
	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
Chtěl bych své úkoly řešit sám, anebo mám rád, když se mi přesně řekne, co se ode mne čeká, popř. co a jak mám dělat	4	50%	0	0%	4	50%

	i dobře		špatně		moc dobře ne		nevím	
	Počet dětí	%	počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
Jak snadno se soustředím?	1	12,5%	4	50%	1	12,5%	2	25%

	ano		ne		někdy	
	počet dětí	%	počet dětí	%	Počet dětí	%
Rozčilím se při učení snadno?	4	50%	4	50%	0	0%
Učím se rád?	1	12,5%	5	62,5%	2	25%
Učím se dobrovolně, když jsem např. nemocný a učit se nemusím?	0	0%	6	75%	2	25%

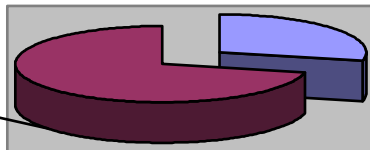


Kontrolní skupina (7 dětí)

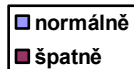
	ano		ne		nevím		Jak kdy	
	počet dětí	%	počet dětí	%	počet dětí	%	Počet dětí	%
Jsou pro mne důležité dobré známky?	7	100%	0	0%	0	0%	0	0%
Myslím si, že pro mé rodiče a učitele jsou mé známky skutečně důležité?	3	43%	0	0%	1	14%	3	43%
Je dobré vzdělání opravdu důležité?	7	100%	0	0%	0	0%	0	0%
Myslím si, že čtení je důležité nejen pro školu?	7	100%	0	0%	0	0%	0	0%

	ano		ne		někdy	
	počet žáků	%	počet žáků	%	počet žáků	%
Chodím rád do školy?	1	14%	2	29%	4	57%
Učím se na poslední chvíli?	3	43%	4	57%	0	0%
Jsem za své učení sám odpovědný	7	100%	0	0%	0	0%

Jak se cítím, když
přijdu do školy
pozdě nebo nemám
napsané úkoly; 5;
71%



Jak se cítím, když
přijdu do školy
pozdě nebo nemám
napsané úkoly; 2;
29%



	sám		Jen někdy sám	
	Počet dětí	%	Počet dětí	%
Chtěl bych své úkoly řešit sám, anebo mám rád, když se mi přesně řekne, co se ode mne čeká, popř.co a jak mám dělat	6	86%	1	14%

	dobře		špatně		Moc dobře ne		nevím	
	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
Jak snadno se soustředím	6	86%	0	0%	1	14%	0	0%

	ano		ne		někdy		moc ne	
	počet dětí	%	počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
Rozčílím se při učení snadno?	4	57%	2	29%	1	14%	0	0%
Učím se rád?	1	14%	2	29%	3	43%	1	14%

Učím se dobrovolně, když jsem např. nemocný a učit se „nemusím“?	3	43 %	2	29%	2	29%	0	0 %
--	---	------	---	-----	---	-----	---	-----

	ano		ne		někdy	
	počet dětí	%	počet dětí	%	Počet dětí	%
Sním při učení?	0	0%	7	100%	0	0%
Zdá se mi o škole?	2	29%	5	71%	0	0%
Nudím se ve škole?	2	29%	1	14%	4	57%

Závěr:

V názoru na dobré vzdělání a dobré známky se děti z obou skupin shodují. Uvědomují si také, že čtení je důležité pro život. Zatímco většina dětí s SPU pokládá známky za důležité pro rodiče a učitele, u kontrolní skupiny je o tom přesvědčena (zhruba) menší polovina. Tento rozdíl u zkoumaných skupin může být dán i tím, že děti s SPU jsou poněkud více sledovány ve výkonech, které podávají ve škole. Rodiče i učitel si všimají, kdy se dítě zlepšilo, v čem potřebují naopak více procvičovat atd. Jejich vzájemná spolupráce, která má napomoci dítěti v překonávání obtíží spojených s SPU, se projevuje právě zájmem o školní výkony, tzn. známky a hodnocení dítěte.

U kontrolní skupiny chodí do školy ráda větší polovina a to pouze někdy, u dětí s SPU většina do školy ráda nechodí. Zodpovědnost za své učení cítí obě skupiny. Při neplnění svých školních povinností se z kontrolní skupiny cítí většina dětí špatně, také u dětí s SPU převažují špatné pocity. Z výsledků je patrné, že žáci s SPU nechodí rádi do školy, ale cítí zodpovědnost za své učení a neplnění svých školních povinností v nich vyvolává špatné pocity.

- Děti z kontrolní skupiny dávají přednost raději samostatné práci na úkolech, u dětí s SPU pouze polovina.
- Také se soustředěním je na tom kontrolní skupina lepci než děti s SPU. Což se dalo předpokládat.
- Vztah k učení hodnotí děti z kontrolní skupiny kladně ji než děti s SPU.

Z poslední tabulky je patrné, že děti s SPU se ve škole nudí o něco více než děti z kontrolní skupiny. Také se jim o škole více zdá a při učení se častěji zasní, což je opět způsobeno poruchou pozornosti u dětí s SPU.

Děti s SPU sice nechodí rády do školy, ale uvědomují si, že dobré vzdělání je důležité pro jejich budoucí život. Druhá hypotéza byla potvrzena.

Cvičení 5.

Dotazník pro děti

1. skupina : *děti s SPU (8 dětí)*
2. skupina : *kontrolní skupina (7 dětí)*

1. skupina

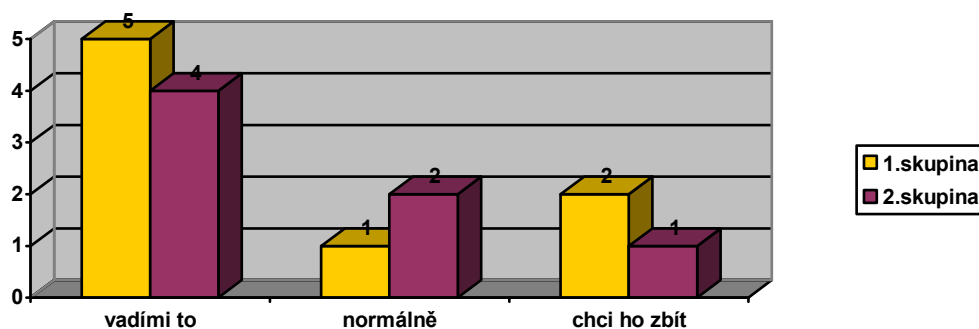
	ano		ne		někdy	
	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
Snažím se podávat nejlepší výkon?	6	75%	0	0%	2	25%
Myslím hodně na školu?	2	25%	4	50%	2	25%
Stíhám zapisovat při diktátech?	7	87,5%	0	0%	1	12,5%
Dokáže mě vyvést z míry sebemenší maličkost?	2	25%	6	75%	0	0%
Rozhoduji se	5	62,5%	2	25%	1	12,5%

snadno?							
Jednám často zbrkle?	4	50%	4	50%	0	0%	
Odkládám často své povinnosti "na potom"?	6	75%	1	12,5%	1	12,5%	
Vyhovuje mi, když vše probíhá podle zavedeného pořádku?	5	62,5%	3	37,5%	0	0%	

2. skupina

	ano		ne		někdy	
	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
Snažím se podávat nejlepší výkon?	7	100%	0	0%	0	0%
Myslím hodně na školu?	1	14%	5	72%	1	14%
Stíhám zapisovat při diktátech?	7	100%	0	0%	0	0%
Dokáže mě vyvést z míry sebemenší maličkost?	2	29%	4	57%	1	14%
Rozhoduji se snadno?	5	72%	1	14%	1	14%
Jednám často zbrkle?	2	29%	5	71%	0	0%
Odkládám často své povinnosti "na potom"?	2	29%	3	43%	2	29%
Vyhovuje mi, když vše probíhá podle zavedeného pořádku?	6	86%	1	14%	0	0%

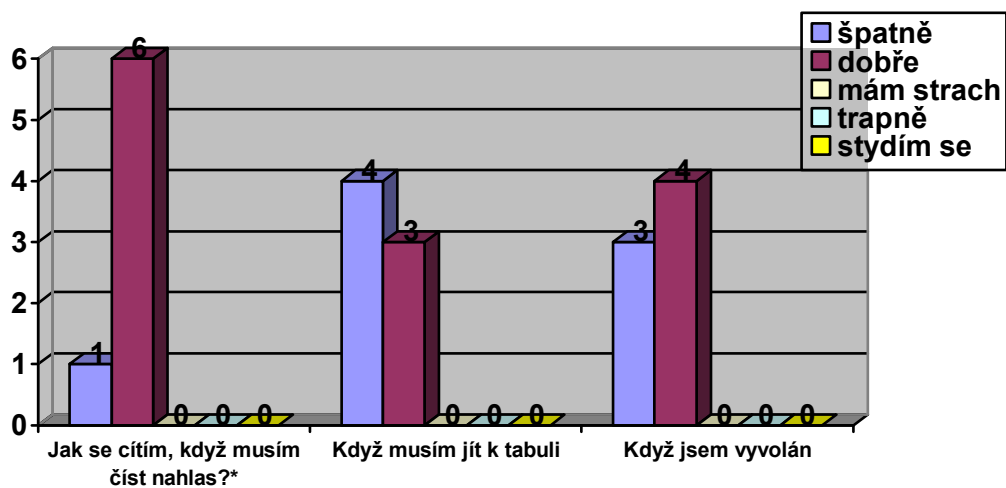
Jak reaguji, když mě někdo kritizuje?



1. skupina

	Špatně vadí mi to		Dobře normálně		Mám strach		Trapně		Stydím se	
	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
Jak se cítím, když musím číst nahlas?	4	50%	2	25%	0	0%	1	12,5%	1	12,5%
Když musím jít k tabuli?	3	37,5%	2	25%	0	0%	1	12,5%	2	25%
Když jsem vyvolán?	4	50%	2	25%	0	0%	1	12,5%	1	12,5%

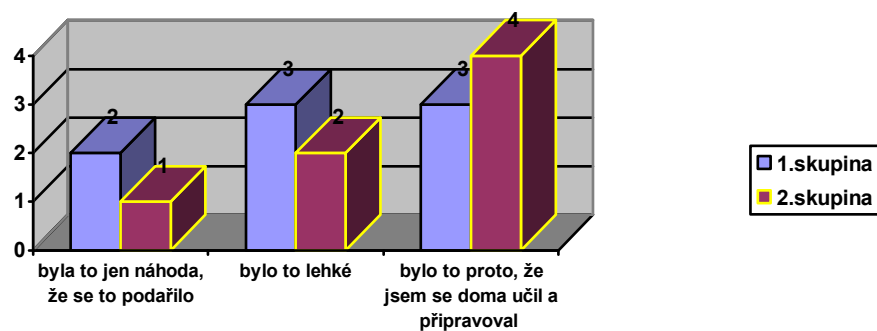
2.skupina



Jak se cítím, když učitel neočekávaně ohlásí prověrku?

	Bojím se, že to nezvládnu		Zlobím se na něj		Je mi to jedno	
	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
1.skupina	8	100%	0	0%	0	0%
2.skupina	1	14%	4	57%	2	29%

Když dostanu ve škole výbornou známku (1 nebo 2), myslím si že:



Hrají si raději sám nebo v partě s ostatními?

	sám		S kamarádem		V partě		Jak kdy	
	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
1.skupina	1	12,5%	0	0%	7	87,5%	-	-
2.skupina	2	29%	0	0%	4	57%	1	14%

Vyhovuje mi více zkoušení nebo písemky?

	ústní		Písemky		Je mi to jedno	
	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
1.skupina	3	37,5%	3	37,5%	2	25%
2.skupina	1	14%	5	72%	1	14%

Vadí mi časté změny v prostředí, kde žiji, nebo se snadno přizpůsobím?

	Změny nemám rád		Změny mi nevadí	
	Počet dětí	%	Počet dětí	%
1.skupina	4	50%	4	50%
2.skupina	3	43%	4	57%

Vyhodnocení : Z dotazníku vyplývá že se obě skupiny snaží podávat co nejlepší výkony, při diktátech stíhají zapisovat bez problémů a většinou se snadno rozhodují.

Oběma skupinám také více vyhovuje, když vše probíhá podle zavedeného pořádku. Shodují se i v tom, že je maličkosti z míry nevyvádí a se školou si příliš starostí nedělají. Polovina dětí z první skupiny (SPU) jedná často zbrkle. ukvapeně (Projevuje se zde další z příznaků SPU –

Impulsivnost. Dítě nepomýšlí na případné následky svých činů.

Pokud se nad nimi zamyslí, tak většinou až po vykonání činnosti), kdežto většina členu druhé skupiny takové problémy nemá. Skupina dětí s SPU má také větší sklony k odkládání svých povinností, než skupina kontrolní. Na kritiku reagují děti obou skupin velmi podobně : necítí se při tom dobře, vadí jim to - což je samozřejmé. Při zkoušení u tabule, vyvolání nebo při četbě nahlas se většina dětí z kontrolní skupiny cítí normálně (dobře), u dětí s SPU převažují naopak špatné pocity a objevují se u nich i odpovědi jako trapně, stydím se ... Podobné je tomu i s pocity, které mají při zjištění, že budou psát neohlášenou prověrku. Všechny děti z první skupiny se bojí, že to nezvládnou. Oproti tomu většina dětí z druhé skupiny se na učitele zlobí, dvěma je to jedno a pouze jeden se bojí, že to nezvládne.

Když dostanou žáci s SPU výbornou známku, přisuzují to většinou tomu, že to bylo lehké, nebo že to byla náhoda. Žáci z druhé skupiny berou známku spíše jako odměnu zato, že se učili a připravovali.

Žákům kontrolní skupiny vyhovuje spíše písemná forma zkoušení, u dětí s SPU jsou odpovědi vyrovnané. Obě skupiny mají také vyrovnané výsledky u poslední otázky. Polovina dětí časté změny nemá ráda, polovině změny nevadí. Trochu mě překvapilo, že většina dětí z první skupiny (SPU) se cítí lépe a ráda si hraje v partě (ve skupině). Podle literatury dávají totiž přednost jednomu kamarádovi nebo si hrají samy. Musíme však brát v úvahu i sociální potřeby dětí v tomto věku. kdy vyhledávají zejména společnost svých vrstevníků, chtějí být součástí party atd.

Z vyhodnocení některých odpovědí dotazníku lze usoudit že sebehodnocení dětí s SPU je podstatně nižší než u dětí z kontrolní skupiny. Dokazují to jejich nepříjemné pocity u tabule, při zkoušení, strach z prověrek - vše doprovázené pocitem, že neuspějí, opět dostanou špatnou známku atd. Když se jim podaří získat výbornou známku, nepřisuzují to své přípravě a vynaloženému úsilí jako děti z kontrolní skupiny, ale považují to víceméně za náhodu,

Sebehodnocení dětí s SPU není přiměřené, což se projevuje častým podceňováním, nedůvěrou ve své schopnosti a pocitem, že se nemohou vyrovnat svým úspěšnějším spolužákům.

Třetí hypotéza se potvrdila.

Dotazník pro učitele

1. skupina : SPU (10dětí)

a) Vyplněno třídní učitelkou

Jméno	Silné stránky	Slabé stránky	Osobnostní vlastnosti	Celková aktivita	Kolisání ve výkonech	Chování ve škole	Spolupráce rodiny a školy
Standa	Hodný dobrosrdečný	Nízká úroveň rozumových schopností	Veselý vzdorovitý	pomalý	ano	Nehlásí se, při činnosti nesamostatný,ale úkoly dokončuje,	nefunguje
Marek	Poslušný ochotný	Samotářský pasivní	veselý	živý	ne	Občas nepozorný,pracuje samostatně,vedoucí postavení mezi dětmi	dobrá
Michal	Kamarádský,cito vý a rozumově vyspělý	Méně zodpovědný	Veselý, umíněný	živý	ne	Občas nepozorný,pracuje samostatně, pracuje se zájmem	dobrá
Monika	dobrosrdečná	Pasivita lhostejnost k učení	mírná	klidná	ne	Má trému při zkoušení,málokdy nepozorná,dobrý vztah k dětem	Dobrá
Josef	Slušné chování ke spolužákům a k učitelům	Celková lhostejnost a pasivita ke všemu	Veselý vzdorovitý	pomalý	ano	Sám se prakticky,většinou nepozorný,zaujímá postavení na okraji třídy	nefunguje
Jan	Kamarádský, oblíben v kolektivu	Nepozornost vyrušování	Veselý vzdorovitý	neklidný	ano	Sám se prakticky nehlásí,při zkoušení má trému,pracuje bez zájmu	dobrá
Vítek	Vzorný v chování	Plachý, bázlivý	Mírný plachý	klidný	ne	Hlásí se průměrně,je málokdy nepozorný	Dobrá
Zdeněk Z.	Pěkný vztah k sourozencům	Pasivní lhostejný k učení	mírný	klidný	ne	Sám se prakticky nehlásí,většinou nepozorný,pracuje bez zájmu	dobrá
Zdeněk P.	ctižádnostivý	Neklidný,zbrklý	veselý	neklidný	ano	Hlásí se průměrně,mívá trému občas koktá	dobrá
Pavel	Hodně citlivý	Pomalý, nesoustředěný,pas ivní	Bázlivý,plachý	pomalý	ne	Sám se prakticky nehlásí,většinou nepozorný,vyžaduje neustále pomoc,	dobrá

b) Vyplněno učitelkou provádějící nápravnou péči

Jméno	Silné stránky	Slabé stránky	Osobnostní vlastnosti	Celková aktivita	Kolísání ve výkonech	Chování ve škole	Spolupráce rodiny a školy
Standa	Hodný, ochotný vyjít vstříc	Nízký intelekt podřizuje se	Dobrosrdečný, veselý	klidný	ano	Sám se prakticky nehlásí, občas nepozorný, pracuje se zájmem	nefunguje
Michal	Poslušný, ochotný	Uzavřený, tichý	Dobrosrdečný, veselý	živý	ne	Sám se prakticky nehlásí, občas nepozorný, úkoly dokončuje	Dobrá
Marek	Kamarádský, vyrovnaný, iniciativní	Málo zodpovědný, nutná kontrola	Dobrosrdečný, veselý	živý	ne	Hodně se hlásí, je málokdy nepozorný, úkoly dokončuje	dobrá
Monika	Ukázněná, tichá	Lhostejnost, samotářka	Mírná, plachá	klidná	ne	Prakticky se nehlásí, málokdy nepozorná, pracuje samostatně	dobrá
Josef	Hodný, ukázněný	Lhostejnost k učení, nízký intelekt	Dobrosrdečný, mírný, veselý	Živý, veselý	ano	Sám se prakticky nehlásí, občas nepozorný, potřebuje trochu poradit	nefunguje
Jan	Veselý, srdečný, kamarádský	Nesoustředěný, vyrušuje	Dobrosrdečný, veselý	Živý, zbrklý	ano	Hlásí se průměrně, nepozorný, málokdy pracuje samostatně	dobrá
Vítek	Velmi ochotný a hodný	Plachý, bázlivý	Dobrosrdečný, mírný, veselý	klidný	ne	Hlásí se průměrně, nepozorný, málokdy pracuje se zájmem	Dobrá
Zdeněk Z.	Ukázněný, taktní, ochotný	Pomalý, tichý	Dobrosrdečný, mírný, plachý	klidný	ne	Hlásí se průměrně, občas nepozorný, pracuje samostatně	Dobrá
Zdeněk P.	Veselý, upřímný	Zbrklý, stále na sebe upozorňuje	Dobrosrdečný, veselý	Živý neklidný, zbrklý	ano	Hlásí se průměrně, občas nepozorný, potřebuje trochu poradit	Dobrá
Pavel	citlivý	Pomalý netečný	Dobrosrdečný, plachý	Pomalý, klidný	ano	Sám se prakticky nehlásí, občas nepozorný, potřebuje trochu poradit	dobrá

Dotazník pro rodiče

1. skupina : SPU

Jméno	Ranný vývoj dítěte	Kdy začaly problémy ve škole	Osobnostní vlastnosti	Celková aktivita	Kolísání ve výkonech	Čtenářský zájem a volný čas	Spolupráce rodiny a školy
Standa	Bez obtíží	V 1.třídě	Dobrosrdečný, lítostivý, veselý	Pomalý, klidný, někdy neovladatelný	ano	Poslouchá, rád předčítá, oblíbený dětské hry a lego	neuveдено
Michal	Byl neklidné dítě, v 1,5 roce prodělal epileptický záchvat	V 1.třídě	Chybí mu snaha o ctižádost, je vzteklý, sobecký	neklidný	ano	Občas nahlédne do knih, rád jezdí na kole	žádná
Marek	Bez obtíží	Ve 4.třídě	Dobrosrdečný, veselý, lítostivý	Živý, neklidný	ano	Volný čas tráví u televize, počítače a rádia	Průměrná
Monika	Bez obtíží, pouze nechtěla navštěvovat MŠ	Od začátku školní docházky	Dobrosrdečná, plachá, veselá	klidná	ne	Ráda čte knihy, které se jí líbí, ráda kreslí a plave	Spolupracují obě strany
Josef	Bez obtíží	Od 3.třídy	Veselý, občas vzdorovitý	pomalý	ano	Zájem o četbu, hry venku s kamarády	Neuveдено
Jan	Bez obtíží	Od 4. třídy	Dobrosrdečný, veselý	Pomalý, živý	ne	Nečte rád, ale předčítání poslouchá, rád cvičí	Neuveдено
Vítek	Bez obtíží	Od 2.třídy	Hodný, bázlivý, plachý	klidný	ne	Občas si něco přečte, hraje si stavebnici, hry venku	dobrá
Zdeněk Z.	Bez obtíží, náprava výslovnosti	Od 2.třídy	Dobrosrdečný, veselý, lítostivý	Klidný, zbrklý	ne	Čte chodí do kroužku kreslení	Dobrá
Zdeněk P.	Bez obtíží	Od 2.třídy	Ctižádnostivý, veselý	Neklidný, živý	ano	Občas čte, sportuje, navštěvuje kroužky	Dobrá
Pavel	Bez obtíží	Od 1.třídy	Veselý, bázlivý, vzdorovitý	Pomalý, klidný	ano	Čte večer pohádky, velmi rád sportuje	dobrá

Vyhodnocení:

Rodiče a učitelé se shodují v názorech na:			
Osobnostní vlastnosti	Celková aktivita	Výkony	Spolupráce rodiny a školy
ano	Ano	Ano	ne
ne	Ano	Ne	ne
ano	Ano	Ne	ano
ano	Ano	Ano	ano
ano	Ano	Ano	Ne
ano	Ano	Ne	Ne
ano	Ano	Ano	Ano
ano	Ano	Ano	Ano
ano	Ano	Ano	Ano
ano	Ano	Ano	Ano
Vyjádření v procentech			
90 %	90%	70%	60%

Názory učitelů a rodičů na osobnostní vlastnosti a celkovou aktivitu dětí se v 90 % shodují. Výkony dětí ve škole hodnotí shodně 70 % učitelů a rodičů. Nejvíce se liší názory na spolupráci rodiny a školy. Avšak i zde se více než polovina (60 %) dotázaných v názoru shoduje, (*pozn. Někteří rodiče se k této otázce bohužel nevyjádřili*).

Dotazník pro učitele

2. skupina : Kontrolní skupina (10 dětí)

(vyplněno třídní učitelkou)

Jméno	Silné stránky	Slabé stránky	Osobnostní vlastnosti	Celková aktivita	Kolísání ve výkonech	Chování ve škole	Spolupráce rodiny a školy
Marie	Český jazyk, píše básně	Nerada maluje	Dobrosrdečná, veselá, vzdorovitá, umíněná	klidná	ne	Hodně se hlásí, pracuje se zájmem, občas nepozorná	Velmi dobrá
Sabina	Matematika, německý jazyk	-----	Dobrosrdečná, veselá	živá	ne	Hodně se hlásí, pracuje samostatně	Velmi dobrá
Lucie	Výtvarná výchova	-----	Dobrosrdečná, veselá	Živá, neklidná	ano	Hlásí se průměrně, pracuje samostatně	Dobrá
Kateřina	Matematika, český jazyk	Vlastivěda, je pohodlná	Dobrosrdečná, veselá, mírná	klidná	ne	Hlásí se průměrně, pracuje samostatně	Velmi dobrá
Taťána	Výtvarná výchova, matematika	-----	Dobrosrdečná, veselá	živá	někdy	Hlásí se průměrně, pracuje samostatně, má trému	Velmi dobrá
Jiří	Výtvarná výchova	Vlastivěda, český jazyk	Dobrosrdečný, veselý, někdy lítostivý	Živý, neklidný, zbrklý	ano	Hlásí se když nezná odpověď, potřebuje poradit	Horší spolupráce
Pavel	Jazyky, matematika	-----	Dobrosrdečný, veselý,	živý	ne	Samostatný, hodně se hlásí, bohatá slovní zásoba	Dobrá
David	Vlastivěda, přírodopis	-----	Dobrosrdečný, veselý, osobitý smysl pro humor	živý	ne	Hlásí se průměrně, samostatný, občas nepozorný	Velmi dobrá
Jaroslav	Přírodopis, sport	Český jazyk, výtvarná výchova	Veselý, občas se neovládne	živý	ano	Občas nepozorný, úkoly dokončuje	Dobrá
Tomáš	Sport, český jazyk, matematika	-----	Veselý, vzdorovitý, umíněný	živý	ne	Samostatný, hodně se hlásí, pracuje se zájmem, ve třídě je oblíbený	dobrá

Dotazník pro rodiče

2. skupina : Kontrolní skupina

Jméno	Ranný vývoj dítěte	Osobnostní vlastnosti	Celková aktivita	Kolísání ve výkonech	Čtenářská zájem a volný čas	Spolupráce rodiny a školy
Marie	Bez obtíží	Dobrosrdečná, opatrná	živá	ne	Ráda čte a sportuje, zajímá se o kaktusy	Dobrá
Sabina	Bez obtíží	mírná	klidná	ne	Moc ráda čte, volný čas tráví s kamarády	Dobrá
Lucie	Bez obtíží	Dobrosrdečná, veselá, mírná	Klidná, občas živá	ne	Čte ráda, baví ji ruční práce, má ráda zvířata	Neuvedeno
Kateřina	Bez obtíží	Dobrosrdečná, veselá, bážlivá, lítostivá	Klidná	ne	Občas čte, baví ji sport a keramika	Dobrá
Taťána	Bez obtíží	Veselá, umíněná	Živá, temperamentní	někdy	Čte ráda, hraje na klavír a chodí do baletu	Dobrá
Jiří	Bez obtíží	Dobrosrdečný veselý, umíněný, vzdorovitý	Pomalý, živý, neklidný, neovladatelný	ano	Nečte, lego, cheva, pomáhá rád při vaření	Dobrá
Pavel	Bez obtíží	Vnímavý a citlivý	klidný	ne	Rád čte, má rád přírodu, počítače sport	Bezproblémová
David	Bez obtíží	Dobrosrdečný, veselý, někdy vzdorovitý	živý	ne	Rád čte encyklopedie, baví ho fotbal, počítač	Dobrá
Jaroslav	Bez obtíží	Dobrosrdečný veselý, umíněný, vzdorovitý	Klidný, živý	ne	Čte rád, baví ho sport	Dobrá
Tomáš	Bez obtíží	Dobrosrdečný, umíněný	živý	ne	Čte málo velmi ho baví sport	dobrá

Vyhodnocení:

Rodiče a učitelé se shodují v názorech na:			
Osobnostní vlastnosti	Celková aktivita	Výkony	Spolupráce rodiny a školy
ano	ne	Ano	Ano
ne	Ne	Ano	Ano
ano	Ano	Ne	Ne
ano	Ano	Ano	Ano
ano	Ano	Ano	Ano
ano	Ano	Ano	Ne
ano	ne	Ano	Ano
ano	Ano	ne	Ano
ano	Ano	Ano	Ano
ano	Ano	Ano	Ano
Vyjádření v procentech			
90 %	70%	80%	80%

Závěr:

Také v kontrolní skupině se názory rodičů a učitelů převážně shodují. Stejně jako v 1. skupině získalo 90 % hodnocení osobnostních vlastností dětí. Při hodnocení celkové aktivity se však názory rodičů a učitelů poněkud rozcházejí (70%), Může to být způsobeno tím, že děti projevují svou aktivitu podle prostředí, jinak se chovají doma a jinak ve škole. Shodně pak hodnotí učitelé i rodiče výkony dětí ve škole (80%) a vzájemnou spolupráci rodiny a školy (80 %). Když porovnáme výsledky obou zkoumaných skupin, zjistíme, že se názory učitelů a rodičů v převážné většině shodují.

Rodiče a učitelé se v názoru na osobnost dítěte shodují.

Čtvrtá hypotéza se potvrdila.

Kazuistiky

Ze zkoumané skupiny žáků jsem vybrala dva případy; které podrobněji zpracovávám v kazuistikách. Pro porovnání jsem vybrala z každé skupiny jedno dítě. Ze skupiny dětí s SPU je to chlapec, z kontrolní skupiny dívka.

Standa

Chlapec v současné době navštěvuje 5. ročník ZŠ, je mu deset let a osm měsíců. Standa je pohledný chlapec štíhlé postavy, má světlé moderně ostříhané vlasy. V neznámém prostředí se jeví jako zamlklý, což bylo pravděpodobně způsobeno nástupem do nové školy, kterou navštěvuje již jeden rok. S navázáním kontaktu nemá problémy, je veselý, dobrosrdečný, ale také nepozorný a neprojevuje zájem o práci.

R.A ; Dítě žije na vesnici v úplné rodině, Otec i matka jsou vyučeni, matka pracuje na směny. Standa má dvě starší sestry. U mladší z nich byla diagnostikována dyslexie. O dítě v mimoškolní době pečují rodiče, sourozenci i babička. Největší výchovný vliv má na Standu matka.

OA : Matka prodělala provokovaný porod, Raný psychomotorický vývoj probíhal bez obtíží. Standa seděl v pěti měsících, vstával v šestém měsíci a začal chodit kolem jednoho roku. V dětství býval častěji nemocný (bronchitidy), ale výraznými obtížemi ani neurózou netrpěl.

Zařazení dítěte do MS a ZŠ :

Chlapec navštěvoval od tří let mateřskou školu, vše bez adaptačních potíží. Do školy chodil rád, Výslovnost v předškolním věku byla dobrá, pouze hláska „Ř" mu dělala potíže.

Do základní školy nastupuje v šesti letech a čtyřech měsících. Je to základní škola v místě bydliště a první třída pracuje podle programu obecné školy (druhá až čtvrtá třída už podle programu ZŠ). V průběhu prvního ročníku byla rodičům navržena návštěva v PPP Blansko z důvodu značných obtíží při nácviu čtení a psaní. Rodiče však na návrh nereagovali. O závažných výukových obtížích svědčí i velmi špatné hodnocení již v první třídě na konci roku : český jazyk - 4, matematika - 2 (stejně byl hodnocen i v pololetí druhé třídy), V prvním pololetí druhého ročníku byla s matkou domluvena návštěva v OPPP v Brně.

Vyšetření PPP :

Standa navazuje kontakt bez obtíží, ale spolupracuje spíše na bázi hrové aktivity (dělá, co ho nějakým způsobem zaujme). Projevují se u něj obtíže s koncentrací pozornosti - nesoustředěnost, neklid, zbrkllost a chaotické chování.

Vyšetření úrovně obecného nadání je po jednorázovém vyšetření, které negativně ovlivňuje Standův přístup k plnění úkolů, hodnoceno pouze orientačně, a to jako slabý průměr se značnými výkyvy v jednotlivých intelektových složkách. Výkyvy se projevují od nadprůměru např. v početních dovednostech, až po defekt ve složce podobnosti schopnost abstrakce a generalizace.

Chlapec má chudší slovní zásobu, specifické obtíže ve čtení, které lze hodnotit jako hraniční pásmo dyslektických obtíží. Projevují se pomalým čtením, specifickou asimilací a inverzí. Výkon rapidně klesá v čase, Standa se rychle unaví, čte bez jakéhokoliv obsahového zisku.

V psaní jsou patrné lehčí obtíže spíše pseudodysortografického rázu. Zaměňuje písmena v důsledku špatné koncentrace pozornosti, často přepisuje a dělá opravy.

Doporučení škole a rodičům :

Po delší dobu školní docházky bude žádoucí individuální přístup k dítěti. Pokud nebude respektován, hrozí u chlapce ztráta motivace k učení. Je třeba ho povzbudivě hodnotit zejména ve čtení (nevyvolávat ho na čtení neznámého textu, zadávat mu menší úseky k nácvičku čtení apod). Doporučuje se také hodnotit chlapce na vysvědčení z českého jazyka slovně. aby se předešlo případné frustraci při hodnocení nedostatečnou známkou již v první třídě!

Matka byla seznámena a poučena o tom, jak pomáhat dítěti při domácí přípravě a bylo ji doporučeno začlenění chlapce do dyslektického kroužku na škole.

Kontrolní vyšetření:

Chlapec navštěvuje čtvrtou třídu a stále u něj přetrvávají obtíže v českém jazyce a také v anglickém jazyce. Je impulzivní a málo samostatný. Vyžaduje dohled a vedení při práci na úkolech. Matka také potvrzuje nezájem a nechut' k procvičování čtení a psaní doma

Všeobecné vědomosti, představivost analýza a syntéza jsou na dobré úrovni. Standa však selhává při úkolech vyžadujících rozdělení pozornosti nebo bezprostřední zapamatování. V expresivní řeči je patrná artikulační neobratnost Obtíže ve sluchové

percepci se projevují v písemném projevu (dyslektické chyby v diktátech). Přetrvávají též obtíže v pravo - levé orientaci a zrakové percepci.

Doporučení:

Nadále pokračovat v nápravné péči formou dyslektického kroužku nebo poradny a zohlednění v hodnocení chlapce s přihlédnutím k potížím způsobeným SPU.

Vyjádření rodičů a učitelů :

Rodiče popisují Standu jako veselé, dobrosrdečné a lítostivé dítě, které nemá problémy s navazováním kontaktů. Mezi jeho zájmy patří sport, malování nebo hra s legem. Co se týče aktivity, jeví se jim Standa jako pomalé, klidné a někdy neovladatelné dítě.

Učitelé se zaměřují na projevy chlapce ve škole : Standa se sání prakticky nehlásí, sebemenší podnět ho odvede od úkolu. Pracuje velnu pomalu, a bez zajmu. Ve třídě je oblíbený, ale k učitelům zaujímá negativní postoj. V názoru na povahové vlastnosti Standy se učitelé a rodiče téměř shodují.

Závěr:

U chlapce slabé průměrného nadání přetrvávají v plném rozsahu specifické poruchy učení : dyslexie 2.stupně defektu, dysgrafické i dysortografické obtíže. Náprava vývojových obtíží byla zahájena poměrně pozdě a není vykonávána v potřebném rozsahu pro malý zájem a motivaci ze strany chlapce, V současné době převládá u Standy spíše flegmatický přístup k plnění úkolů.

Standa byl zařazen do péče PPP ve 2. třídě, kdy proběhlo první vyšetření. Ve škole navštěvoval dyslektický kroužek a dva roky pracoval podle individuálního výukového plánu. Nyní navštěvuje na nové škole pouze dyslektický kroužek. Standa je schopny integrace v kolektivu, nevyžaduje zařazení do speciální školy.

Marie

Maruše je 10 let a 8 měsíců a chodí do páté třídy základní školy. Má štíhlou, nepříliš vysokou postavu. Její kulatý obličej pěkně tvarují světle hnědé, krátké vlasy. Maruška je veselá, kamarádská dívka, kterou spolužáci při různých hrách vyhledávají. Nemá problémy s navazováním kontaktů s dětmi. Bez ostychu komunikuje i s dospělými, ráda vypravuje své zážitky.

RA : Maruška vyrůstá v úplné rodině. Rodiče ji podporují a je patrný jejich stálý zájem o dceřiny výsledky. Případné drobné problémy s ní řeší, mají čas si s ní popovídat. Maruška má sestru v první třídě, ke které má velmi pěkný vztah. Chodí k ní do třídy a pomáhá po vyučování. V rodině se nevyskytují žádné dědičné choroby ani leváctví.

O A ; Matka prodělala v 5. měsíci těhotenství zánět slepého střeva, ale po léčení v nemocnici se její stav zklidnil a těhotenství probíhalo opět normálně. Maruška se narodila zdravá, měřila 53 cm a vážila 3,5 kg. Při vyšetření jí však zjistili sníženou schopnost vstřebat mateřské mléko. Ve čtyřech letech dostala salmonelózu a musela být v nemocnici. Pobyť však velmi špatně snášela a lékaři ji byli nuceni po pár dnech nedolepenou propustit. V pěti letech jí lékaři zjistili alergii na mléko, což těžce nesla. Později se však s přísnou dietou smířila,

Zařazení dítěte do mateřské a základní školy :

V necelých třech letech začala Maruška chodit do mateřské školy. Prvních čtrnáct dnů si nemohla zvyknout, ale potom byla docházka bez problémů.

V šesti letech nastoupila do první třídy základní školy. Problémy s učením nebo chováním se nevyskytly ani v dalších ročnících školní docházky.

Zájmy a záliby :

Zájmy má všestranné. Všechno by chtěla zkusit. Každou chvíli se nadchne pro něco jiného. Velmi ráda čte, zatím si ale nevybírá určitý druh -literatury. Přečte si jak pohádky, dobrodružnou knížku, tak třeba i encyklopedii. Další zálibou je péče o zvířata. Má je ráda zejména kočky. Dále se zajímá o kaktusy, kterých už má doma pěknou sbírku. Sbírá také kameny a minerály. Prohlašuje, že v dospělosti bude učitelkou mineralogie.

Rodiče zjistili, že Marie potřebuje motivaci. Potřebuje vědět, že když se snaží, tak to k něčemu je. Podle matky je ve srovnání s jejími vrstevníky „dost dětská“. Ve vztahu k dospělým má slušné vystupování a k ostatním dětem je kamarádká.

Učitelé popisují Marii jako cílevědomou, aktivní a energickou dívku, která rychle a přesně pracuje. Úkoly plní systematicky se smyslem pro logiku. Bývá většinou hotova mezi prvními a sama se hlásí o další práci. Vyniká v českém jazyce, její silnou stránkou je sloh. Má ráda poezii a pokouší se také o vlastní tvorbu. Několik básniček a říkadel přednesla v recitační soutěži, kde získala diplom. Případný neúspěch v práci ji velmi mra. Často si však nechce přiznat svůj podíl viny na nezdaru, a hledá výmluvy a příčiny jinde. Její ctižádost ji však nutí nezdar co nejdříve napravit.

Maruška se hlásí ke studiu na víceleté gymnázium, které je zřízeno v budově základní školy. Je možné předpokládat že bude úspěšná neboť je to studijní typ.

Závěr

Závěrem lze říci, že ve výchově dětí mají nezastupitelnou úlohu a zodpovědnost rodiče, kteří by měli svým osobním životem a chováním být příkladem dětem. Rodiče odpovídají za všestranný vývoj svých dětí, pečují soustavně a důsledně o jejich výchovu. Aby dítě zdárně vyrůstalo, potřebuje zázemí, které v dostatečné míře uspokojuje všechny jeho potřeby a připraví je na život v dospělosti. Rodina dává dítěti základ pro celý život. Spojuje své členy intimními pocity a vztahy, vzájemnou spoluprací a pomocí. Citová opora a jistota, pocit sounáležitosti, umožňují rodičům i jejich dětem překonávat překážky a konflikty s nimiž se setkávají ve světě mimo rodinu a nezdídku i v rámci vlastní rodiny. Jsou předpokladem kvalitního seberozvoje a realizace vnitřního potenciálu. Rodiče připravují dítě na život, dítě potřebuje ze všech lidí nejvíce právě rodiče.

Každá rodina by měla dítěti zajistit vědomí bezpečí a jistotu rodičovské lásky. Bez toho nemůže docházet ke zdravému rozvoji citového rozvoje života dítěte. Dítě potřebuje v rodině nalézt útočiště v době, kdy je slabé, bezmocné, kdy potřebuje ochranu, pomoc a pochopení. Dítě potřebuje v rodině zakotvit.

Výchovný proces v podmínkách školní výchovy by měl vycházet z širokých znalostí o stylech učení, o rozdílných druzích inteligence, měl by respektovat psychologické základy učení. V procesu výchovy by měla být respektována individualita každého člověka, protože jen tak dojde k vytvoření skutečného výchovného společenství, kde se lidé budou učit ze vzájemné odlišnosti, budou schopni ocenit sílu své vlastní osobnosti a pomáhat jeden druhému. Výsledkem bude uspokojení všech potřeb jedince a prosperita společnosti.

Při posuzování školního kolektivu řešíme všechny pedagogické otázky z hlediska zdravých dětí. Třidu tj. žákovský kolektiv posuzujeme jako celek, který má přibližně stejné schopnosti a vlastnosti a který pracuje za přibližně stejných podmínek. Musíme si ovšem uvědomit, že jde o skupinu dětí, dětských osobností, které se ještě vyvíjejí a to za rozmanitých vlivů prostředí (rodinného, mimoškolního aj.) a že v této skupině jsou také jednotlivci, kteří se svým vývojem, vlastnostmi a schopnostmi od kolektivu více nebo méně liší.

V diplomové práci se zabývám dětmi se specifickými poruchami učení a mohu konstatovat, že tyto poruchy učení působí na děti celistvě. Jejich nápravou musí být tedy komplexní péče, které se účastní odborní pracovníci (speciální pedagog, psycholog,

popř. psychiatr), rodiče a škola. Cílem je ukázat dítěti, že poruchu dokáže překonat. Snažíme se probouzet zájem o školní práci, vytvořit správný vztah ke škole, k učiteli, ke spolužákům, dále k rodičům i k ostatním lidem, ale hlavně k sobě samotnému. Závěrem mohu říci, že u dětí se specifickými poruchami učení je důležitá soustavná práce, pomoc, individuální přístup, porozumění a podpora. Ve své diplomové práci uvádím (odkazuji na počítačové programy) pro reedukaci specifických poruch učení.

Děti, které vstupují do života s nějakou poruchou (ať již zřejmou na první pohled nebo skrytou), mají svou situaci v životě poněkud ztíženou. Již od počátku se vyrovnávají s různými překážkami daleko obtížněji než děti zdravé.

Specifické vývojové poruchy učení působí na dítě celistvě. Jejich nápravou musí být tedy komplexní péče, které se účastní odborní pracovníci (speciální pedagog, psycholog, popř. psychiatr), rodiče a škola. Cílem je ukázat dítěti, že poruchu dokáže překonat. Snažíme se probouzet zájem o školní práci, vytvořit správný vztah ke škole, k učiteli, ke spolužákům, dále k rodičům i k ostatním lidem, ale hlavně k sobě samotnému.

V své práci jsem se zaměřila zejména na projevy specifických poruch učení. Snažila jsem se zjistit, do jaké míry ovlivňují život dítěte v rodině, ve škole i v mimoškolním prostředí. Ve průzkumné části jsem zjišťovala postoj dětí k učení, jejich vztah ke škole, k vzdělání, jak prožívají úspěch, neúspěch, pocity uznání, pochvalu apod.

Výsledky tohoto výzkumu potvrdily, že děti se specifickými vývojovými poruchami učení podstatně hůře nesou školní neúspěchy, více úspěchů zažívají při mimoškolních zájmových činnostech a mají nižší sebehodnocení. Do školy tyto děti nechodí rády, ale cítí zodpovědnost za své učení a plnění školních povinností.

Co mohou učitelé udělat pro to aby se i žáci s poruchami učení cítili ve škole dobře? Pro začátek snad postačí, když jim budou věnovat pozornost kterou si zaslouží a pomohou jim překonat úskalí školní práce. pokusí se vytvořit s žáky takový vztah, aby zmírnili jejich emocionální stres a pozitivně působili na rozvoj osobnosti dětí.

Pokud se to podaří, nebude pro žáka s poruchami učení vzdělávání na základní škole souhrnem nepříjemných zážitků, ale radostné získávání nových poznatků a zajímavých informací.

Resumé

Diplomová práce se zabývá výchovou a vzděláváním dětí se specifickými poruchami učení.

Teoretická část práce vymezuje základní pojmy o rodině, rodinné výchově, psychickém vývoji dítěte, dále problematiku předškolního věku, školní zralosti, vstupu do školy, mladšího školního věku. Podává stručný přehled problematiky specifických poruch učení, charakterizuje jednotlivé poruchy, jejich příčiny, projevy i metody reedukace.

Součástí diplomové práce je průzkumná část, která sleduje specifické poruchy učení a jejich vliv na školní prospěch, chování a prožívání i na celkovou osobnost dítěte.

Summary

My diploma thesis deals with education and the pedagogy of children's specific learning disturbances.

The theoretic part of my thesis encloses basic conceptions about family, family education, mental child evolution, further problems of the pre-school age, school maturity, entry into the school, and the younger school age. I am reporting a conspectus of specific learning disturbances and their causations, exposures and reeducation methods.

Part of diploma thesis is exploring, what monitors specific learning disturbances and their influence over doing well at school, behaviour and overall child personality.

Anotace

Dvořáková Pavla: Výchova a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení, diplomová práce.

Práce podává přehled o výchově a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení. Nastíňuje specifické poruchy učení a jejich vliv na školní prospěch, chování a prožívání i na celkovou osobnost dítěte.

Klíčová slova:

rodina, dítě, výchova, vzdělávání, školní zralost, škola, mladší školní věk, specifické poruchy učení, prevence, příčiny, diagnostika, reedukace

Annotation

Dvořáková Pavla: Education and the pedagogy of children's specific learning disturbances, diploma thesis.

This thesis reports a conspectus of education and the pedagogy of children's specific learning disturbances. It outlines specific learning disturbances and their influence over performance at school, behaviour and overall child personality.

Key words:

family, child, education of school maturity, school, younger school age, specific learning disturbances, prevention, causes, diagnostics, reeducation

Seznam použité literatury

- BARTOŇOVÁ, M. Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3613-3
- DITRICH, P. Pedagogická – psychologická diagnostika. Praha: HŠH, 1992. ISBN 80-85467-69-0.
- HERMOCHOVÁ, S.: Metodický materiál "Dokážu to?".
- KOMÁRIK, E. Pedagogika emociálně a sociálně narušených. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998. ISBN 80-223-1289-4.
- KOMENSKÝ, J.A. Velká didaktika. Praha: SPN, 1958.
- KOMENSKÝ, J.A. Vybrané spisy. Praha: SPN, 1966.
- KRAUS, B. Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KREJBICHOVÁ, D. Náprava dyslexie, dysgrafie a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy. Plzeň: Pedagogické centrum, 1993
- KUCHARSKÁ, A. Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1995. Praha: DYS, 1995. ISBN 80-902065-0-6.
- KUCHARSKÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. Praha: Portál, 1997. ISBN 1211-670X.
- KUCHARSKÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.
- LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LAZAROVÁ, B. K možnostem předškolní diagnostiky připravenosti dětí k nácvičce čtení. In KUCHARSKÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.
- MATĚJČEK, Z. Vývojové poruchy čtení. Praha: SPN, 1972.
- MATĚJČEK, Z. Rodiče a děti. Praha: Avicenum 1986.
- MATĚJČEK, Z. Rodiče a děti. Praha: Avicenum, 1989.
- MATĚJČEK, Z. Dyslexie – specifické poruchy učení. Praha: HŠH, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. Děti, rodina a stres. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.
- MATĚJČEK, Z. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-X.

- MATĚJČEK, Z. Dítě a rodina v psychologickém poradenství. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M., KARGER, P. Rodičům na nejhezčí cestu. Praha: HŠH, 2004. ISBN 80-7319-023-0.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. Mládež a delikvence. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-771-X
- MAZÁNKOVÁ, L., NEVORÁNEK, J., ŘEHOŘ, A. Sociologie rodiny II. Brno: Bonny Press, 2004.
- MONATOVÁ, L. Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí. Brno: Paido 2000. ISBN 80-85931-86-9.
- NOVÁK, J. Čtenářské tabulky. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2000. ISBN 80-85808-83-8.
- 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 80-85635-36-4.
- POKORNÁ, V. Předcházíme sklonům dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii. Praha: Blug, 1995. ISBN 80-85635-47-X.
- PŘINOSILOVÁ, D. Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a využití v praxi. Brno: Masarykova Univerzita, 1999. ISBN 80-210-1595-0.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. Dětská klinická psychologie. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
- TYMICHOVÁ, H. Nauč mě správně psát. Praha: Práce, 1996. ISBN 80-208-0330-0.
- TYMICHOVÁ, H. Nauč mě správně číst. Praha: Práce, 1996. ISBN 80-208-0381-5.
- SINDELAROVÁ, B. Předcházíme poruchám učení. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4.
- SMUTNÝ, R., ŠAFROVÁ, A. Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení. Brno: Paido, 1998
- Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. (2001): Psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Portál, Praha. ISBN 80-717-545-8
- ŠAFROVÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. In PIPEKOVÁ, J. a kol. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

- ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. Test rizika poruch čtení a psaní pro ranné školáky. Praha. Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.
- VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.
- VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-308-0.
- VÍTKOVÁ, M. Integrativní speciální pedagogika. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- 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.

Přílohy

Příloha č.1 – kresba

Příloha č.2 – kresba

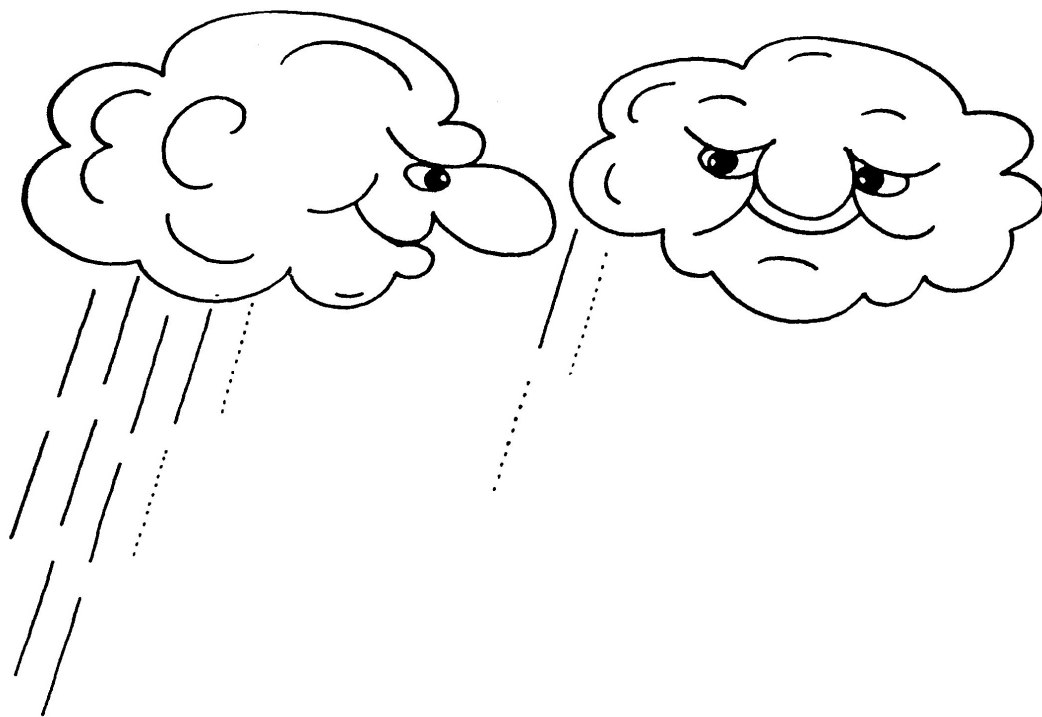
Příloha č.3 – tahy

Příloha č.4 – obtahování

Příloha č.5 – matematické představy, zrakové vnímání







Příloha č.4

