

MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

**Specifické poruchy učení u dětí
s poruchami sluchu**

Diplomová práce

Brno 2009

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Mgr. Lucie Procházková, Ph.D.

Vypracovala:

Bc. Jana Králíková

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

.....

podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Mgr. Lucie Procházkové, za její laskavou a trpělivou pomoc při mé diplomové práci a mnoho užitečných rad a připomínek.

Brno, 2009

Jana Králíková

Obsah

Úvod	5
1. Specifické poruchy učení	6
1.1 Definice specifických poruch učení	6
1.2 Projevy specifických poruch učení	9
1.3 Etiologie specifických poruch učení	17
1.4 Diagnostika specifických poruch učení	21
2. Reedukace a hodnocení žáků se specifickou poruchou učení	24
2.1 Základní zásady reedukace	24
2.2 Techniky nápravy	27
2.3 Individuální vzdělávací plán	30
2.4 Zásady hodnocení žáků s SPU	34
3. Problematika sluchově postižených osob	36
3.1 Klasifikace sluchových vad	36
3.2 Komunikační formy sluchově postižených osob	38
3.3 Osobnost sluchově postiženého	40
3.4 Specifika žáků se sluchovým postižením a specifickou poruchou učení	41
4. Sluchově postižení žáci se specifickou poruchou učení	46
4.1 Metody a cíle výzkumu	46
4.2 Místo šetření	47
4.3 Kazuistiky	47
4.4 Závěr výzkumu	68
Závěr	72
Shrnutí	74
Resumé	74
Seznam literatury	75
Seznam příloh	79

Úvod

Výskyt sluchového postižení se v dnešní době vyskytuje méně než výskyt specifických poruch učení. Specifické poruchy učení se vyskytují u dětí velmi často. Specifické poruchy učení se vyskytují také u sluchově postižených jedinců, avšak toto téma je velmi málo blíže prozkoumané, a proto bylo pro mě lákavé.

Ve své diplomové práci jsme se zaměřila na sluchově postižené děti se specifickou poruchou učení. Svě teoretické znalosti, které jsem získala během svého studia, jsem doplnila a ověřila pozorováním a prací se sluchově postiženými dětmi se specifickou poruchou učení v základní škole, kde jsou zřizovány třídy pro děti se sluchovým postižením. Měla jsem možnost pozorovat děti ve třídě při výuce i o přestávce, při individuální i skupinové logopedické péči a také s nimi samostatně pracovat.

Cílem práce byla analýza specifík vzdělávání sluchově postižených žáků se specifickou poruchou učení a zjištění způsobu podpory, která je tomuto žákovi věnována. Výsledkem bylo zpracování tří kazuistik sluchově postižených žáků se specifickou poruchou učení.

Cílem teoretické části diplomové práce byla analýza odborné literatury zabývající se problematikou specifických poruch učení a problematikou sluchově postižených osob.

Diplomová práce je monografického typu, výzkumná část práce má charakteristiku kvalitativního výzkumu. Práce je členěna do čtyř kapitol. První kapitola popisuje specifické poruchy učení, jejich projevy, etiologii a diagnostiku. Druhá kapitola se zabývá reedukací specifických poruch učení, technikami náprav, individuálním vzdělávacím plánem a zásady hodnocení žáků se specifickou poruchou učení. Kapitola třetí popisuje klasifikaci sluchových vad, komunikační formy sluchově postižených, osobnost sluchově postiženého a specifika žáků se sluchovým postižením a specifickou poruchou učení. Čtvrtá kapitola popisuje cíle diplomové práce a metody výzkumu, charakteristiku zařízení, charakteristiku výzkumného vzorku a vlastní šetření se závěrem.

1. Specifické poruchy učení

1.1 Definice specifických poruch učení

Speciální pedagogika je jedna z významných pedagogických disciplín, která se zabývá vzděláváním a výchovou sociálně a zdravotně znevýhodněných osob. Specifické poruchy učení jsou její nedílnou součástí. Problematika specifických poruch učení je velmi obsáhlá a její terminologie je různorodá. V odborné literatuře se můžeme setkat s termíny specifické vývojové poruchy učení a chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení. Tyto termíny jsou nadřazené pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Se třemi posledními jmenovanými se můžeme setkat pouze u nás, zahraniční literatura je neuvádí. (Bartoňová 2004)

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Poruchy učení se mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami nebo vnějšími vlivy, přesto nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“ (Zelinková 2003, 10)

Specifické poruchy učení se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Specifické poruchy učení mají řadu společných projevů. Jak uvádí Zelinková (2003) objevují se ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé orientace a prostorové orientace, také je velmi často nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání a i další obtíže. Z toho plyne vzájemná příbuznost jednotlivých typů specifických poruch učení.

„Specifické poruchy učení mohou být definovány jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.“ (Selikowitz 2000, 11)

Specifické poruchy učení nejsou předmětem zájmu jen pedagogiky a psychologie, ale také věd lékařských a jim příbuzných oborů. (Zelinková 2003) Michalová (2001) uvádí, že v roce 1992 byla vydána 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin

poruch psychického vývoje. Najdeme je v kategorii F80-F89 Poruchy psychického vývoje. Zahrnují základní diagnózy:

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

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému.“ (Matějček 1988, 25)

Bartoňová (2004) upozorňuje, že je důležité si uvědomit, že jedinci se specifickou poruchou učení netvoří stejnorodou skupinu, jelikož jednotlivé projevy se mohou kombinovat. Avšak specifické poruchy učení nepůsobí ojedinele, ale zasahují celou osobnost jednice.

„I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emociální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Matějček 1988, 25)

U dětí se sluchovým postižením není sluchová vada sama o sobě specifickou poruchou učení. U specifických poruch učení je hlavním problémem zpracování vstupní informace. To se projevuje ve specifickém problému, schopnosti porozumět jazyku. Příčinu této dysfunkce můžeme najít ve špatném fungování centrální nervové soustavy. V případě sluchových vad se však jedná o problém s vnímáním a s příjmem informací. Tento problém se vyskytuje tehdy, pokud některá ze smyslových funkcí nefunguje tak jak má. (Motejzlíková 2008, 24)

Etiologie specifických poruch učení je podmíněná jednotlivými přístupy a je velmi různorodá. Pojetí našich autorů vychází z práce Kučery, který se již v šedesátých letech 20. století se svým kolektivem zabýval výzkumem dyslexií. Jeho závěry, ke kterým došel, nejsou zdaleka v rozporu se současnými zjištěními. (Michalová 2001)

Matějček (1975) zpracoval možné příčiny specifických poruch učení, které byly zjištěny ve skupině dyslektiků v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. Za nejčastější příčinu byla považována lehká mozková dysfunkce, která se projevila u poloviny dětí. Na dalším místě je dědičnost, která byla prokázána u necelé čtvrtiny dětí. Následná příčina je hereditálně-enacefalopatická nebo neurotická. Přichází i v úvahu nejasná etiologie. Je však pravděpodobné, že specifické poruchy učení nemají pouze jednoho činitele. S největší pravděpodobností se na vzniku specifických poruch učení podílí více faktorů společně.

V současné době odborníci na celém světě zjišťují, že děti se specifickými poruchami učení vykazují, kromě obtíží spojenými se svou poruchou, také jiné abnormality ve svém chování. Jak uvádí Zelinková (2003) tyto abnormality se objevují v oblastech úrovně motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce centrální nervové soustavy a jiné. Abnormality se projevují v mnoha kombinacích a různých závažnostech. Z toho jednoznačně vyplývá, že nelze nalézt dva jedince s úplně stejnou specifickou poruchou, a proto také nelze vytvořit reedukační metody, které by byly optimální pro všechny.

Výzkumy, které jsou zaměřené na odhalování příčin a následnou reedukaci, lze sledovat ve třech rovinách. V rovině biologicko-medicínské, kognitivní a behaviorální. Frith (in Zelinková 2003) Činitele, kteří se podílejí na vzniku specifických poruch učení, rozdělil Selikowitz (2000) do dvou skupin, na genetické faktory a faktory související s prostředím.

Mnoho studií prokázalo, že genetické faktory hrají při vzniku specifických poruch učení jednu z hlavních rolí. Jedinec se specifickou poruchou učení má ve své blízkém rodinném okolí příbuzného, s podobnými obtížemi. Řada studií se také zabývala otázkami, zda mohou obtíže v těhotenství, při porodu nebo v raném novorozeneckém věku nějakým způsobem ovlivnit výskyt specifických poruch učení.

Výsledky těchto studií však nejsou jednoznačné. (srov. Kocurová 2000, Matějček 1988, Pokorná 1997, Zelinková 2003)

1.2 Klasifikace specifických poruch učení

Specifické poruchy učení jsou doprovázeny řadou obtíží, které se dají označit jako nespecifické projevy specifických poruch učení. Nejde tedy jen o projevy při osvojování čtení, psaní a počítání. Rodiče i učitelé si tyto obtíže málokdy uvědomují a dítě považují za nepozorné, lenivé a někdy i hloupé. Jedince to však vede k negativnímu postoji k učení a k negativním kompenzacím. Jedinec má pocity méněcennosti a nepochopení. (srov. Bartoňová 2004, Zelinková 2003)

Mezi specifické poruchy učení patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie.

Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Dítě má problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných. Problém může být i rozlišování zvukově podobných hlásek. Pro dítě je náročné spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov, související s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér. (srov. Bartoňová 2004, Matějček 1988, Pokorná 1997, Zelinková 2003) V doslovném překladu pak dyslexie znamená poruchy v práci se slovy a potíže se slovy.

„Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje problémy s dekódováním jednotlivých slov, odrážející obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového postižení. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu při práci s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovedností psát a dodržovat pravopisnou normu.“ (Matějček in Kucharská 1998, 18)

Žlab (1998) popsal dyslexii jakou specifickou poruchu čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává dobré výukové vedení, má

přiměřenou inteligenci svému věku a žije v prostředí, které mu dodává dostatek potřebných podnětů, které jsou žádoucí k společenskému a kulturnímu rozvoji.

„Specifická vývojová porucha dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“ (Matějček 1988, 21)

Jak uvádí Zelinková (2003) je to porucha, která postihuje základní znaky čtenářského výkonu: rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.

Porucha rychlosti čtení se projevuje tím, že dítě neúměrně dlouho slabikuje nebo čte zbrkle a většinu slov domýšlí. Často luští písmena a hláskuje. Může nastat i případ, kdy dítě poměrně přiměřeně rychle čte, ale není schopno chápat obsah slov při převádění tvaru slova na zvukovou podobu.

Při správnosti čtení, dochází k častým chybám, kdy jsou zaměňována písmena, která jsou si tvarově podobná (d-b,s-z,t-j), zvukově podobná (t-d,p-b) nebo nejsou vůbec podobná.

Při výuce analyticko-syntetickou metodou je prohrěškem proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení, kdy si dítě čte slovo potichu pro sebe po hláskách a až poté jej vysloví nahlas. Při výuce metodou genetickou jde o zcela běžný postup.

Porozumění čtenému textu je závislé na úrovni rychlého a hbitého dekódování, syntéze písmen ve slově a odhalení obsahu slova. Základní znaky čtenářského výkonu mohou být postižené v různé intenzitě a v různých kombinacích.

Dysgrafie

„Dysgrafie je specifickou poruchou psaní, čili grafického projevu jako takového. Samotný proces psaní vyčerpává dysgrafickou kapacitu koncentrace pozornosti tak, že již není schopen se plně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu.“ (Michalová 2001, 19)

Porucha postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobování tvarů, řazení písmen a spojení hlásky s písmenem. Dítě má problémy se zapamatováním si tvarů písmen a obtíže při jejich napodobování. Často zaměňuje tvarově podobná písmena a směšuje psací a tiskací písmeno. Písmo je většinou buď příliš velké nebo malé, špatně čitelné, těžkopádné a neobratné. Dítě často škrká a přepisuje, písemný projev je neupravený a tempo psaní je neúměrně pomalé. Objevují se problémy při dodržování lineatury, výšky písma a držení psacího náčiní. Při

psaní dítě vydá neúměrné množství energie, vytrvalosti a času, není schopné se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. (Bartoňová 2004)

„Dysgrafik se nenaučil psát, ačkoliv netrpí žádnou smysloovou vadou, ani žádnou závažnou poruchou pohybovou a ačkoliv nemá žádné závažné nedostatky v oblasti inteligence ani v oblasti citových vztahů.“ (Matějček 1988, 75)

Dysortografie

„Dysortografie je specifická porucha pravopisu, vyskytuje se velice často ve spojení s dylexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávek, záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě. Objevují se inverze, zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení.“ (Bartoňová 2004, 10)

Dysortografie postihuje pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikací gramatických jevů. (Zelinková 2003)

Mezi specifické dysortografické chyby patří obtíže při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, obtíže při rozlišování měkkých a tvrdých slabik, obtíže při rozlišování sykavek. Objevují se problémy, kdy dítě vynechává, přidává, přesmykuje písmeno a slabiky. Obtíže jsou i při stanovení hranice slov. Při vhodné reedukaci dělá dítě těchto chyb méně, ale na správné napsání potřebuje daleko více času než ostatní děti. V časově limitovaných úkolech se mohou dysortografické chyby opět objevit. Aby mohla být diagnostikována dysortografie, musí se u dítěte projevit obtíže alespoň ve dvou oblastech dysortografických chyb. (srov. Bartoňová 2004, Michalová 2001)

„Klinický obraz dysortografie není nikterak jednotný. Ve většině případů vidíme základní obtíž v nedokonalosti sluchové analýzy. Dítě dovede třeba dobře opisovat, ale v diktátech dělá překvapivé, nesmyslné chyby. Skupiny souhlásek ve slovech zkomolí a řadu hlásek vůbec vynechá, jako by je v proudech řeči neslyšelo.“ (Matějček 1988, 75)

Dříve se o pravopisných chybách v souvislosti s dysortografií vůbec nemluvalo, jelikož se předpokládalo, že gramatiku musí dítě s dysortografií zvládnout, pokud ji věnuje dost času. Čas však ukázal, že tomu tak není. Dítě s dysortografií má velké problémy zvládnout gramatické učivo, i přes velké úsilí všech zvládne gramatické učivo jen s velkými obtížemi. Dysortografie se velmi často vyskytuje současně s dyslexií,

v některých případech může dysortografie vzniknout jako následek dysgrafie, jelikož grafická stránka písma zaměstná dítě natolik, že není schopné kontrolovat i obsahovou stránku. (Zelinková 2003)

Dyskalkulie

„Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládnutí základních početních výkonů.“ (Bartoňová 2004, 11)

Porucha se týká základních matematických schopností, postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii. Dítě s dyskalkulií má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací. Osvojuje si početní spoje pouze na základě paměti, když paměť selže, dopouští se neobvyklých chyb. Velmi dlouho počítá s pomocí prstů. Často je narušena logika matematiky, kdy dítě nechápe základní postupy. Nezvládá rýsování v geometrii, pokud trpí grafomotorickou poruchou. (srov. Bartoňová 2004, Michalová 2001, Zelinková 2003)

„Nejčastěji se tato specifická porucha projevuje tak, že dítě nemůže pochopit symbolickou povahu čísla a ulpívá zcela nepřiměřeně na konkrétních názorných představách. Naučí se zpaměti třeba řadě spojů, avšak náročnější přechody přes desítku mu dělají nepřekonatelné obtíže.“ (Matějček 1988, 79)

Košč (1975) chápe dyskalkulii jako strukturální poruchu matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálně podmíněném narušení těch partií mozku, které souvisí s přiměřeným anatomicko-fyziologickým zráním matematických funkcí. Košč rozdělil dyskalkulii podle charakteru na několik typů. Jde o dyskalkulii praktognostickou, verbální, lexickou, grafickou, operační a ideognostickou.

Praktognostická dyskalkulie

Znamená narušení matematické manipulace s předměty konkrétními nebo nakreslenými a přiřazování číslům. Matematickou manipulací můžeme rozumět tvoření skupin nebo řad předmětů a porovnávání počtu předmětů. Obtíže nastanou při přidávání, ubírání množství, rozkládání nebo porovnávání počtu. Žák má problémy dospět k pochopení pojmu číslo, v geometrii má problémy seřadit různě dlouhé předměty podle velikosti nebo diferencovat geometrické tvary. (srov. Bartoňová 2004, Kocurová 2000, Michalová 2001)

Verbální dyskalkulie

„Projevuje se problémy při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Dítě nedokáže vyjmenovat řadu čísel od největšího k nejmenšímu, řadu sudých či lichých čísel. Má potíže s osvojením matematického slovníku.“ (Bartoňová 2004, 11)

Dítě si nezvládne slovně označit matematické úkony, počet prvků a množství. Má problémy s odpočítáním číselné řady a na slovní výzvu není schopen ukázat správný počet prstů. Problémy nastanou, pokud chceme po dítěti označit hodnotu napsaného čísla. (Michalová 2001)

Lexická dyskalkulie

Projevuje se neschopností číst číslice, čísla a operační symboly. Objevují se záměny tvarově podobných čísel (6-9), římských čísel (IV-VI), záměny čísel (12-21) a čtení pouze číslic místo čísla (2, 3, 8 - 238). Do problematické skupiny spadají také zlomky a desetinná čísla. Příčinou bývá většinou porucha v oblasti zrakového vnímání, orientace v prostoru a pravolevá orientace. (srov. Bartoňová 2004, Kocurová 2000, Zelinková 2003)

Jak uvádí Michalová (2001) jedná se o období dyslexie v oblasti čtení číslic a čísel.

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.“ (Bartoňová 2004, 11)

Písemný projev je neúhledný, číslice píše nepřiměřeně velké. Dítě často píše číslice zrcadlově, k čemu dochází vzhledem k poruše pravolevé a prostorové orientace. (Zelinková 2003)

Operační dyskalkulie

Projevuje se poruchou schopnosti provádět matematické operace, jakými jsou sčítání, odčítání, násobení, dělení. Což se projevuje při počítání delších řad čísel. Objevují se záměny operací, záměny jednotek a desítek a záměny čitatele a jmenovatele. Dítě si často pomáhá počítáním na prstech, má problémy udržet pomocné výsledky v paměti. Potíže mu činí i počítání s přechodem přes desítku. (srov. Bartoňová 2004, Kocurová 2000)

Dítě nezvládne provádět matematické operace, vzájemně operace zaměňuje a nahrazuje

složitější jednoduším. Písemně pak řeší i velmi jednoduché úlohy. (Michalová 2001)

Ideognostická dyskalkulie

Projevuje se poruchou v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Je to porucha v oblasti pojmové činnosti. Obvykle se projevují obtíže při řešení slovních úloh, kdy si dítě nedokáže převést slovní zadání do systému čísel matematického zápisu. Jedinec nechápe číslo jako pojem. Dítě nedokáže z paměti vypočítat příklad, který by měl vzhledem ke své inteligenci a mentálnímu věku zvládnout bez obtíží. (srov. Michalová 2001, Zelinková 2003)

Poruchy matematických schopností často úzce souvisí s ostatními poruchami. Izolované projevy ještě neoznačujeme jako poruchu, teprve až souhrn obtíží může vést k určení diagnózy dyskalkulie.

Dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie patří také ke specifickým poruchám učení. Můžeme se s nimi však setkat pouze u nás, zahraniční literatura je neuvádí. (Bartoňová 2004)

Dyspinxie

„Je to specifická porucha kreslení, je charakteristická nízkou úrovní kresby, neschopností zobrazit určité předměty a jevy adekvátně v závislosti na věku.“ (Michalová 2001, 24)

Dítě nedokáže obratně zacházet s tužkou a jeho držení tužky je velmi tvrdé. Má obtíže s převedením své představy z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír a obtíže s pochopením perspektivy. Celý kresebný projev dítěte je velmi prostý. Dyspinxie se samostatně vyskytuje velmi málo, naopak jí lze zařadit do syndromu lehkých mozkových dysfunkcí, kdy je jedním z nejčastějších příznaků. (srov. Bartoňová 2004, Pokorná 1997)

Dysmúzie

Je specifická porucha, která postihuje schopnost vnímat a reprodukovat hudbu. Nejčastěji se projevuje obtížemi v rozlišování tónů, obtížemi při zapamatování melodie a neschopností reprodukce rytmu. (srov. Bartoňová 2004, Michalová 2001)

Dyspraxie

Je specifická porucha obratnosti. Projevuje se ztíženou schopností vykonávat složité úkony, které se můžou projevit při běžných denních činnostech i při vyučování. (Michalová 2001)

„Tyto děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné, to často u dítěte vytváří nechuť k motorickým činnostem. Jejich obtíže se projevují při psaní, v rámci jednotlivých výchov, ale také i v řeči.“ (Bartoňová 2004, 12)

Jedinci se specifickou poruchou učení mají v běžném životě obtíže i v jiných oblastech než jen v těch, které byly jmenovány. Jedná se o původní jevy specifických poruch učení, které se objevují v různé intenzitě i kombinaci. Ne vždy se však musí projevit u všech jedinců se specifickou poruchou učení. V takovém případě mluvíme o **nespecifických projevech specifických poruch učení**. (srov. Pokorná 1997, Zelinková 2003) Obtíže se objevují v následujících oblastech.

Zraková percepce

Nedostatečné rozvinutí může způsobit řadu obtíží, které mají vliv na úspěšnost dítěte. Deficity v této oblasti se nejčastěji projevují záměnou písmen (b-d), číslic (6-9) a grafických znaků. Objevují se problémy se čtením písmen, kdy dítě velmi pomalu písmena čte. Obtíže se projevují i při rozlišování geometrických útvarů, pomocných čar a osové a středové souměrnosti, kdy má dítě problémy s porovnáváním či rozlišováním tvarů podle velikosti nebo horizontální osy. (srov. Matějček 1988, Zelinková 2003) Obtíže v této oblasti velm úzce souvisí s dyslexií a dyskalkulií.

Sluchová percepce

Deficity v této oblasti můžou být příčinou obtíží při čtení, nebo psaní číslic a písmen. Tak jak již bylo uvedeno u dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie. Sluchovou analýzu používáme při psaní, jelikož při psaní dané slovo rozkládáme na jednotlivé hlásky. Sluchovou syntézu používáme při čtení, kdy skládáme jednotlivé hlásky do slov. Díky tomu vnímáme slovo jako celky a tím dosáhneme plynulého čtení. Nedostatečná sluchová analýza, syntéza a diferenciacce patří mezi nejzávažnější příčiny specifických chyb při psaní. Pokud nejsme schopni přesného sluchového vnímání,

deformuje a ztěžuje se vnímání a porozumění mluvené řeči. Jedinec s deficitem ve vývoji sluchové percepce často má oslabenou verbální paměť, což se projevuje nejen v mateřském a cizím jazyce, ale ve všech předmětech. (srov. Matějček 1988, Zelinková 2003)

Specifika žáků se sluchovými vadami budou popsána dále v kapitole 3.

Automatizace

Její poruchy ovlivňují osvojování všech poznatků i dovedností. Obtíže v této oblasti se projevují většinou u všech specifických poruch učení. Objevují se obtíže při automatizaci spojení hláska-písmeno, následně při čtení celých slov. Někteří jedinci si nejsou schopní zautomatizovat jednotlivé matematické spoje. K zapomenutí již naučeného stačí jen malá chvilka. Jedinec se dokáže naučit gramatické učivo, ale nedokáže ho používat automaticky. Nedaří se zautomatizovat slovíčka, slovní spojení, číslovky, dny v týdnu a také pohybové dovednosti. (Zelinková 2003)

Paměť

Deficity v její oblasti se týkají krátkodobé, dlouhodobé a pracovní paměti. Při poruchách v krátkodobé paměti jedinec vypadá, jakoby poslouchal, ale informace v krátkodobé paměti nezachytí. Jedinec nedokáže zopakovat slovo nebo větu, která zazněla před několika vteřinami, z toho plynou problémy při psaní diktátů. V matematice si musí zapisovat veškeré mezisoučty a úkony, které provedl, protože se nemůže spolehnout na krátkodobou paměť. Jedinec má problémy při vybavení si učiva z nižších ročníků, ale také informací z minulých dnů. Při poruše dlouhodobé paměti si dítě nedokáže naučené poznatky vybavit i přes neustálé opakování. Pracovní paměť je kombinací krátkodobé i dlouhodobé paměti, proto při její poruše není jedinec schopen udržet v paměti současně více poznatků. Obtíže v této oblasti souvisí se všemi specifickými poruchami učení. (srov. Pokorná 1997, Zelinková 2003)

Koncentrace pozornosti

Jde o obtíž, kdy je snižena úroveň pozornosti, aniž by to jedinec mohl nějakým způsobem ovládat. Jedinec se dokáže soustředit jen krátkodobě a nedokáže dovést svůj úkol do konce. V opačném případě jedinci velmi dlouho trvá, než se začne soustředit, až poté je schopné dovést svůj úkol do konce. Tyto projevy se mohou i kombinovat. (srov.

Selikowitz 2000, Zelinková 2003)

Motorika a grafomotorika

Její nedostatečná úroveň se projevuje při psaní. Písemný projev je velmi pomalý a časté jsou obtíže při napodobování tvarů písmen. Obtíže se vyskytují v činnostech, které vyžadují alespoň částečnou zručnost, například geometrie a tělesná výchova. Jak již bylo uvedeno u dyslexie, dyskalkulie a dyspraxie. (srov. Pokorná 1997, Zelinková 2003)

Řeč

Deficity v této oblasti můžeme charakterizovat omezenou slovní zásobou, nepřesnou artikulací, nedostatečně rozvinutým jazykovým citem a celkovou nechtí se verbálně vyjadřovat. V některých případech se vyskytuje také tzv. specifický logopedický nález, který se projevuje artikulační neobratností a specifickou asimilací. (srov. Matějček 1988, Zelinková 2003)

Prostorová orientace a laterálita

Deficity se projevují obtížemi rozlišovat vpravo a vlevo a to nejen v prostoru ale také na vlastním těle. Je narušeno vnímání tělesného schématu. Obtíže se projevují nejčastěji v činnostech, kdy je potřeba rozlišit mezi pojmy vpravo, vlevo, vpředu, vzadu, ale také první a poslední. Problémy se objevují slabou orientací v písemném projevu a špatnou orientací v sešitě nebo učebnici. (srov. Selikowitz 2000, Pokorná 1997, Zelinková 2003)

1.3 Diagnostika specifických poruch učení

„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.“ (Zelinková 2003, 50)

„Diagnostika specifických poruch učení je systémově založený poznávací proces, který je bezprostředně odvislý od současné úrovně poznání problematiky. Může probíhat na různých úrovních, disponuje různými metodami, ale cíleně je směřován k

odhalení problému dítěte, ke stanovení diagnózy, prognózy a optimálního nápravného postupu.“ (Kocurová 2000, 47)

Diagnostika specifických poruch učení může být prováděna na specializovaných pracovištích (pedagogicko- psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum) nebo v běžných či specializovaných třídách. Na specializovaných pracovištích je možné navázat individuální kontakt, čímž dítěti můžeme vytvořit takové podmínky, ve kterých dítě dokáže podat optimální výkon. Závěry získané na obou pracovištích jsou velmi cenné, pokud předpokládáme, že budou vzájemně využity ve prospěch dítěte. (srov. Pokorná 1997, Šafrová in Vítková 1998, Zelinková 2003)

Diagnózu může stanovit pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. Výsledky vyšetření v jiných institucích mohou být pouze podkladem pro zařazení dítěte do systému speciální péče pouze v případě, že to schválí pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. Po stanovení diagnózy je dítě zařazeno mezi handicapované jedince a poté je zařazeno do speciálního vzdělávacího systému. (srov. Pokorná 1997, Lazarová in Kucharská 1998, Zelinková 2003)

Určit jasná kritéria pro diagnostiku specifických poruch učení je velmi obtížné. Jejich přesné určení se nedaří ani u nás ani v zahraničí a s přibývajícimi diagnózami je jejich určení čím dál tím těžší. Diagnostická kritéria obecně vycházejí z definic poruch a z teoretických poznatků, které objasňují jejich příčiny, projevy a původní znaky. Je velmi obtížné stanovit přesná kritéria, protože aktuální stav dítěte je výsledkem mnoha proměnných. Odklad ve stanovení diagnózy z tohoto důvodu nebereme jako neznalost, ale jako zodpovědnost. Nesmíme také zapomínat na diferenciální diagnostiku, která je velmi důležitá. (Zelinková 2003)

„Vycházíme-li z definice Specifických poruch učení, potom poruchy učení nejsou: obtíže, které jsou projevem celkové nezralosti, obtíže, které jsou odrazem nepodnětného prostředí či jiného sociokulturního prostředí. Nesprávné výukové vedení může rovněž vyústit v obraz poruchy.“ (Zelinková 2003, 52)

Určit u dětí neslyšících nebo nedoslýchavých specifickou poruchu učení je mnohem komplikovanější než u slyšících dětí. Objevuje se tu totiž nejistota, zda je příčinou potíží sluchová vada dítěte nebo zda se jedná o specifickou poruchu učení. (Motejzlíková 2008)

„Sluchová vada sama o sobě nebývá obvykle doprovázena charakteristickými

rysy specifických poruch učení, jako jsou problémy se zrakovým vnímáním, problémy s udržením pozornosti, obtíže s vnímáním pohybu, problémy s pamětí, neklidné chování či emoční problémy. Je však třeba zdůraznit, že při nevhodném přístupu k výchově a vzdělávání mohou děti vykazovat některé výše popsané prvky chování, ačkoliv žádné specifické poruchy učení nemají.“ (Motejzlíková 2008, 25)

Diagnostika specifických poruch učení bývá nejčastěji prováděna v pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně pedagogických centrech, kde ji provádí speciální pedagog a psycholog. Ke komplexní diagnostice je nutná spolupráce i dalších odborníků a to sociálního pracovníka, neurologa, foniatra, pediatra a dalších. Veškeré informace, které se o dítěti získají, slouží ke stanovení diagnózy a následné reedukační péči. Zdroje informací dělíme na nepřímé a přímé zdroje. (srov. Bartoňová 2004, Mertin 1995, Zelinková 2003)

Za **nepřímé** zdroje diagnostických informací, které mohou vést k určení specifických poruch učení, považujeme rozhovor s rodiči, dítětem a učitelem. Nepřímé zdroje diagnostických informací nejsou druhotné a ani ne v pravém smyslu nepřímé. Je však velmi důležitý osobní přístup toho, kdo stanovuje diagnózu a záleží na jeho dovednostech a schopnostech. Během rozhovoru je zapotřebí získat co nejvíce informací pro co nejpřesnější osobní a rodinnou anamnézu. (srov. Kocurová 2000, Pokorná 1997)

Rozhovor s rodiči je velmi obtížný a vyžaduje profesionální přístup. Je zapotřebí si uvědomit, v jak těžké situaci se nachází rodič, jehož dítě má obtíže při osvojování základních dovedností. Žádnému rodiči není příjemné, když někdo jeho dítě kritizuje nebo mluví o jeho neúspěchu. Proto je důležité, získat si důvěru rodičů a během rozhovoru pozorně naslouchat tomu, co o svém dítěti říkají. Jejich informace jsou neocenitelné a nasloucháním toho, co říkají, utužuje důvěru s nimi. Mezi důležité diagnostické informace získané během rozhovoru s rodiči patří nejen celý psychomotorický vývoj dítěte, ale také zkušenosti, které rodiče s dítětem mají a co všechno s ním již vyzkoušeli. (Pokorná 1997)

Rozhovor s dítětem nelze podceňovat. Dítě nám může sdělit poznatky, které jsou důležité pro diagnostiku a nápravu specifických poruch učení. Protože jen dítě samo nám může říct, jak postupovalo a jak myslelo. (srov. Matějček 1975, Pokorná 1997)
„Obvykle se ptáme dříve na to, co má dítě ve škole rádo a co mu dobře jde, než na to, v čem má těžkosti. Snažíme se však v každém případě zachytit jeho vlastní postoj k těmto

těžkostem. Dítě nám velmi často dovede své obtíže až překvapivě přesně popsat a určit. Vyptáme se také, jak se snaží své těžkosti překonat.“ (Matějček 1975, 123)

Rozhovor s učitelem je velmi důležitý. Pro diagnostiku je velkým přínosem získat důvěru učitele. Jelikož při školní neúspěšnosti dítěte se nám naskýtají dva předpoklady. Prvním předpokladem jsou možnosti a nadání dítěte a druhým je pedagogická schopnost učitele. Úkolem však není posuzovat a kritizovat práci učitele, ale společně se pokusit odhalit příčiny neúspěchu dítěte. Pro stanovení příčiny školní neúspěšnosti jsou učitelovy informace o práci dítěte velmi cenné. (Pokorná 1997)

Za **přímé** zdroje diagnostických informací můžeme považovat rozbor výkonu dítěte, jeho inteligenční testy a speciální zkoušky, které hodnotí dítě v jednotlivých percepčních oblastech. Stanovuje se analýza školního výkonu dítěte ve čtení, psaní a počítání. Také je zkoumána sluchová percepce, zraková percepce, lateralita, prostorová orientace, paměť a časová posloupnost. (srov. Kocurová 2000, Pokorná 1997)

Z diagnostického hlediska v hodnocení výkonu ve čtení můžeme hodnotit rychlost čtení, porozumění čtenému textu, analyzovat chyby, které dítě při čtení dělá a sledovat dítě, jak se při čtení chová. Nejčastěji se v pedagogicko-psychologických poradnách k vyšetření rychlosti čtení používají normované testy, které v roce 1987 vypracoval Matějček a kolektiv. Tyto normy umožňují zjistit úroveň čtení dítěte vzhledem k normě jeho věku. Čtenářský výkon dítěte je ohodnocen čtecím kvocieniem. Jeho výsledek se porovnává s inteligenčním kvocieniem. Výsledek tohoto porovnání nám pomůže odhalit příčinu problému. (srov. Matějček 1975, Pokorná 1997, Zelinková 2003)

Při hodnocení pisemných prací se sleduje nejen grafická stránka písemného projevu, ale i způsob sezení a úchop psacího náčiní. Za grafickou stránku projevu můžeme považovat tvar písma, sklon písma a dodržování linie. Hodnotí se opis, přepis a volný projev. Je důležité číst školní sešity dítěte, ale také i jiné školní zápisníčky, kde dítě svůj písemný projev tolik nekontroluje. Při hodnocení písemných prací by se mělo sledovat komolení slov, dodržování diakritických znamének a rozlišování měkkých a tvrdých slabik. V matematických sešitech sledujeme, zda dítě správně píše číslice, zda je nezaměňuje nebo nezaměňuje pořadí vícemístných číslic. V neposlední řadě se jedná o chyby, které dítě dělá, protože nedodržuje gramatická pravidla jazyka. (srov. Bartoňová 2004, Pokorná 1997)

„Písemný projev dítěte s dysgrafií svými mnohotvárnými a mnohočetnými chybami, které nemůžeme vysvětlit neznalostí gramatických pravidel, prokazuje, že

specifické poruchy učení existují.“ (Pokorná 1997, 187)

Vyšetření sluchového rozlišování řeči přispěje ke stanovení příčin specifických poruch učení a díky tomu můžeme následně stanovit strategii nápravy. Při tomto vyšetření je pozornost věnována sluchové analýze a syntéze a sluchové diferenciaci. Ověřuje se schopnost dítěte diferencovat slovo na jednotlivé hlásky a z jednotlivých hlásek slovo skládat. V pedagogicko-psychologických poradnách se většinou používá Zkouška sluchového rozlišování – Matějčkem adaptovaný Wepmanův test u předškolních dětí a u školních dětí Matějškova zkouška sluchové analýzy a syntézy. (srov. Bartoňová 2004, Pokorná 1997)

K vyšetření zrakové percepce tvarů se v pedagogicko-psychologických poradnách používají normované testy. V předškolním věku je to nejčastěji Edfeldtova Reverzní zkouška. (srov. Matějček 1975, Bartoňová 2004)

Při vyšetření lateralit zkoumáme především souhru ruky a oka, která je pro nácvik psaní nejdůležitější. Obvykle se k vyšetření používají postupy, které jsou uvedené v Souboru specifických zkoušek, které vypracoval Z. Žlab a jsou publikovány v příručce od J. Nováka (2002). (Matějček 1975)

Při vyšetření vnímání prostorové orientace si musíme podle Pokorné (1997) uvědomit, že orientace v prostoru je závislá především na percepci zrakové, sluchové a kinetické. Paměť můžeme orientačně vyšetřit pomocí auditivní vstřípivosti na Wechslerovém subtestu - Opakování čísel. Již při vyšetření ostatních funkcí však můžeme sledovat schopnost paměti. (Pokorná 1997)

„Pokud se prokáže, že má sluchově postižené dítě ještě nějakou ze specifických poruch učení, je třeba zahájit efektivní způsob vzdělávání, zvolit vhodné metody výuky a snažit se dítě vést k tomu, aby se naučilo své problémy zvládnout a účinně je kompenzovat.“ (Motejzlíková 2008, 25)

1.4 Osobnost jedince se specifickou poruchou učení

„Ve svém egocentrickém nazírání na svět je dítě stále zcela závislé na pozitivním přijetí svého okolí, především rodičů. Pokud je dítě dlouhodobě frustrováno svými neúspěchy a chronicky se mu nedostává bezpodmínečně pozitivní přijetí, dochází k narušení jeho osobnostního vývoje. Dítě si uvědomuje změnu postojů rodičů vůči sobě, ale nerozumí jí. Výrazně ubývá příležitostí, kdy společně se svými rodiči prožívá

spontánní radost a přibývají chvíle napětí, nespokojenosti a výčitek, které pramení z bezmoci a bezradnosti rodičů.“ (Piaget in Pokorná 1997, 20)

Dítě se specifickou poruchou učení není schopno přiměřeně reagovat na běžné situace ve školním prostředí. Dítě není schopno plnit běžné úkoly, protože nerozumí pokynům a instrukcím učitele a to i přesto, že jeho inteligence je v normě. Proto dosáhnout dobrých výkonů dá dítěti velkou práci a stojí ho to daleko větší úsilí než ostatní spolužáky. Specifické poruchy učení u dítěte také negativně ovlivňují psychické a kognitivní procesy. Nejčastěji se projevují emocionální labilitou, kdy je dítě přecitlivělé a impulzivní. Mezi další projevy patří porucha paměti, pozornosti, orientace v čase i prostoru a další. Tyto obtíže staví dítě do těžké situace, kdy se stává neoblíbeným u učitele, u ostatních spolužáků i u rodičů, protože se mu nedostává pochopení a je již předem považováno za slabého. Neúspěchy mají za následek pocity strachu, stres, úzkost a frustraci. Někdy se stane, že chronický neúspěch a slabá podpora vede ke změnám chování. U některých dětí lze pozorovat neurotické projevy a poruchy chování. (srov. Bartoňová 2004, Šafrová in Vítková 1998, Pokorná 1997)

Rayn (in Kucharská, 1997) uvádí rozdělení příčin charakterizující sociální a emocionální vztahy, které jsou typické pro děti se specifickou poruchou učení:

- Fyzická nezralost v porovnání s vrstevníky dítěte, což může způsobit i obtíže při začlenění do kolektivu.
- Neadekvátní chování v sociálních situacích.
- Problémy v orientaci v sociálním chování.
- Problémy s vyjadřováním, kdy pozdě a problematicky reaguje na dotazy.
- Obtíže v sociálním učení, kdy se nedokážou poučit ze svých chyb.
- Velké výkyvy ve výkonnosti.
- Pocity úzkosti a frustrace, které mohou vyvolat hněv a agresi a časté deprese.
- Problémy se zapamatováním a uspořádáním pořadí.

Pokorná (1997) uvádí porovnání Milzové, která ve své disertační práci porovnávala skupinu školních dětí s emočními obtížemi a bez těchto obtíží ve vztahu k poruchám učení. Příznaky chování sledovala v pěti oblastech:

- Funkční poruchy, které se projevovaly ve vnitřní tělesné sféře, jako poruchy spánku, pomočování, tiky a bolesti.
- Poruchy, které se projevovaly ve vnější tělesné sféře, jako kousání nehtů, trhání vlasů a jiné.

- Poruchy, které se týkaly pocitů a základních nálad, jako například stavy strachu a úzkosti.
- Poruchy v sociální oblasti, jako přehnaná žárlivost, ostýchavost, agresivita, brutalita a krádeže.
- Poruchy v emotivní sféře, které narušovaly činnost a výkon dítěte, jako například to, že se dítěte nebylo schopno hrát, nedovedlo se soustředit a trpělo zvýšenou dráždivostí.

Výsledkem bylo zjištění, že děti s deficitem v dílčích funkcích, které jsou příčinou poruch učení, mají ve velké většině problémy v emoční sféře.

Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Mezi specifické poruchy učení patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie. Diagnostika specifických poruch učení může být prováděná na specializovaných pracovištích nebo v běžných či specializovaných třídách.

2. Reedukace a hodnocení žáků se specifickou poruchou učení

2.1 Základní zásady reedukace specifických poruch učení

„Proces reedukace specifických poruch učení lze charakterizovat jako dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces, jehož cílem je odstranění nebo zmírnění obtíží dítěte a zlepšení celkového stavu psychiky dítěte. Zkušenosti ukazují, že neexistuje univerzální účinná metoda. Je třeba ji přizpůsobit individualitě dítěte a typu poruchy. Při výběru metody je nutno respektovat stupeň poruchy a fázi nápravy, v níž se dítě nachází.“ (Bartoňová 2004, 7)

Při reedukaci specifických poruch učení je potřeba respektovat určité zásady. Je nutné vytvořit určitou koncepci nápravy, která se bude řídit určitými pravidly, díky nim získá reedukační činnost smysluplnost. Je třeba respektovat individuální zvláštnosti dítěte, schopnost koncentrace, motivaci dítěte a podporu jeho rodiny. Při nedodržování těchto zásad jde pouze o doučování, které nelze s reedukací zaměňovat. Výsledkem je ztráta motivace, snížení sebedůvěry a jiné negativní jevy. (srov. Matějček 1988, Pokorná 1997, Zelinková 2003)

Kocurová (2000) uvádí zásady práce s dítětem se specifickou poruchou učení podle profesora Matějčka:

- Trpělivost, klid a optimistický výhled do budoucnosti.
- Nešetřit pochvalou, oceněním za dobré výkony a za projevenou snahu.
- Nedopustit, aby se dítě naučilo něco chybně.
- Spolupracovat s dítětem.
- Pracovat s dítětem málo, ale často.
- Využívat zájmu dítěte.
- Hodně pohybu pro dítě.
- Nepřipustit vznik pocitu méněcennosti.
- Pracovat s dítětem pokud možno za dokonalého soustředění.
- Vyloučit při práci všechny rušivé podněty.
- Výkony hodnotit spravedlivě.
- Vytvořit ovzduší spolupráce.
- Spolupráce školy a rodiny.
- Spolupráce s lékařem a poradenským pracovištěm.

- Volit vhodné budoucí zaměstnání pro dítě.
- Seznámit se s metodickými materiály.

Pokorná (1997) tyto zásady reedukace specifických poruch přehledně shrnula do následujících oblastí.

Zaměření terapie na specifiku jednotlivých případů. Nejde jen o vlastní obtíže, ale i o vnitřní a vnější podmínky pro nápravu, které jsou nutné respektovat. Jelikož každé dítě je individuální, je individuální i průběh nápravy. Proto je důležité stále individuálně prověřovat nápravný postup a modifikovat jej v průběhu terapie.

Potřeba **psychologicky analyzovat celkovou situaci dítěte.** Je potřeba analyzovat vztah dítěte k učení, situaci rodičů a vztahy rodičů s dítětem, celkový kontext, a to postoje rodičů i dětí vůči škole, školním povinnostem a vzdělávání, vztahy dítěte ke spolužákům, k sourozencům. Výsledkem je celková strategie práce s dítětem, která bude i na této rovině individuálně rozdílná.

Co **nejpřesnější diagnostika obtíží dítěte**, z které vychází náprava. Nápravné techniky jsou alternativní způsoby nácviku určitých jevů. Není důležité nacvičovat něco, co již dítě zvládá.

Důležité je **stanovit obtížnost jednotlivých úkolů.** Je potřeba zajistit, aby cvičení, která bude dítě provádět, byla přiměřené jeho schopnostem. Cvičení nesmí být ani příliš lehká ani těžká. Je nezbytné správně stanovit druh cvičení a náročnost cvičení.

Je důležité, **aby dítě zažilo úspěch již při první návštěvě** v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole. A to především úspěch v té oblasti, kde mělo největší obtíže. Protože právě zážitek z úspěchu je nejsilnější motivační impuls.

Při nápravě postupujeme po malých krocích, tím můžeme dosáhnout toho, že dítě prožije častěji pocit úspěchu. Je tedy potřeba nezvyšovat náročnost úkolů, dokud dítě dostatečně nenacvičí úkoly předchozí. Kontinuita jednotlivých cvičení musí být stanovena individuálně, aby dítě neztratilo odvahu a zájem.

Velmi důležitou zásadou je **pracovat s dítětem pravidelně, nejlépe denně.** Musíme s dítětem pracovat co nejsystematičtěji. Je také důležité, zapojit při nápravě i rodiče dítěte. Pokud se určitá dovednost cvičí denně, je podstatně větší naděje na úspěch, protože se jednotlivé spoje upevňují.

Při nápravě, by se dítěti měly vytvořit takové **podmínky, aby cvičení provádělo s porozuměním.** Dítě by mělo rozumět tomu, co a proč nacvičuje, ale také by mělo

pracovat uvědoměle. Jen za těchto podmínek můžeme dosáhnout toho, aby u dítěte při systematickém cvičení docházelo k znovuvybavování a znovuvědomování nacvičovaného jevu.

Pokud má dítě pracovat aktivně a uvědoměle tak se musí **dokonale soustředit**. Dítěti by se měly vytvořit takové podmínky při učení, aby dítě dokázalo koncentrovat svou pozornost. Učení by mělo být prováděno v klidné atmosféře.

Náprava specifických poruch učení většinou vyžaduje **dlouhodobý nácvik**. Dítě i rodiče musí být hned na začátku seznámeni s tím, že úspěchy se budou dostavovat postupně a že je potřeba počítat s tím, že náprava bude probíhat dlouhodobě.

Abychom dosáhli nápravy specifických poruch učení, je nutné každou funkci, která není u dítěte dostatečně rozvinutá a vede k určité dovednosti zdokonalit. Určitou schopnost, kterou u dítěte rozvíjíme, musíme **cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizovaná**. Z toho plyne, že úkolem terapie je postupně odstraňovat jednu obtíž za druhou a pomoci dítěti, aby každou z nich pokud možno zcela překonal.

Při nápravě používáme co **nejpřirozenějších metod a technik**, které respektují situaci, v níž se dítě musí osvědčit. Princip přirozené nápravy platí u všech specifických poruch. Cílem nápravy je umožnit dítěti, aby se naučilo samo sebe korigovat a aby se stalo úspěšným ve školním prostředí.

Poslední zásadou je snaha o to, aby **vše, co má dítě pochopit a co se mu překládá, mělo strukturu**. Člověk si pamatuje to, co si dovede představit. Představit si dovedeme to, co má nějakou strukturu, nebo souvisí s dříve osvojenými vědomostmi a dovednostmi. Hlavním cílem nápravy je tedy dítěti vnést řád do vědomostí, díky němu dítěti informace strukturujeme a předložíme je systematicky i po obsahové stránce. (Pokorná 1997)

Zelinková (2003) tyto zásady shrnula do jiných oblastí:

- Reeducace, která vychází z rozboru příčin a z diagnostiky odborného pracoviště
- Reeducace, která navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk dítěte a učební osnovy
- Předpokladem úspěchu je dobrý začátek a soustavná motivace
- Metody by měly preferovat multisenzoriální přístup
- Reeducace musí být individuální proces
- Reeducace by měla vycházet z pozitivních momentů ve vývoji dítěte

- Potřeba reálného hodnocení výsledků reedukace a sebehodnocení
- Reedukace, která je zaměřená na celou osobnost dítěte

2.2 Techniky nápravy specifických poruch učení

První setkání terapeuta s dítětem znamená velmi mnoho. Proto je potřeba, jak doporučují Pollock a Wallerová (in Pokorná 1997), aby terapeut vysvětlil dítěti několik skutečností. Tyto skutečnosti jsou dobré pro navázání kontaktu, ale také k vysvětlení základních předpokladů a pravidel. Takový úvodní proslov může vytvořit důvěrný vztah mezi terapeutem a dítětem. Terapeut tím vyjádří svůj otevřený postoj a naději na dobrý výsledek. Mezi skutečnosti, které je potřeba dítěti na začátek vysvětlit patří:

2. Každý z nás něco umí dobře a něco mu dělá obtíže.
3. Dítě se specifickou poruchou učení se v tomto smyslu od druhých lidí neliší.
4. Je důležité umět číst, psát a počítat, protože je to nezbytné pro život.
5. Dítě potřebuje pomoc, aby se těmito dovednostem naučilo, tato pomoc se mu neposkytuje proto, že by bylo hloupé nebo líné.
6. Na dítěti nevidíme nic špatného.
7. Nápravná cvičení mají dítěti pomoci, aby se mohlo všemu naučit, a tak své obtíže překonalo.
8. Bude se muset hodně pracovat. (Pokorná 1997)

Pokorná (1997) uvádí, že jednotlivé kognitivní funkce ovlivňují všechny intelektové výkony, v tom případě i proces výuky čtení, psaní a matematiky. Popisuje jednotlivé techniky, které se používají na rozvoj poznávacích funkcí.

Sluchová diferenciaci řeči. Tuto oblast Pokorná (1997) rozdělila do tří částí a to: Sluchová analýza a syntéza řeči, rozlišování měkkých slabik di, ti, ni a tvrdých dy, ty, ny a sluchovou diferenciaci délky samohlásky. Při nápravě sluchové analýzy a syntézy řeči se používají cvičení, která jsou pro dítě účelná, protože odpovídají jeho úrovni rozvoje jednotlivých funkcí. Cvičení jsou řazena od nejjednodušších po náročnější. Je lepší s dítětem cvičit po malých částech, ale každý den. Při nápravě rozlišování měkkých a tvrdých slabik se používá dvojice tabulek, měkké a tvrdé kostky a jiné. Je důležité cvičit systematicky a pokud možno denně. Opět stačí jen krátká cvičení, ale ta se musí provádět dlouhodobě, aby se dovednost sluchové diferenciaci plně

zautomatizovala. Při rozlišování sluchové diferenciaci délky samohlásek se cvičí s pomocí bzučáku, kdy se délka slabik vyřukává. Ten však nemusí všem dětem vyhovovat, proto je důležité, aby dítě samo sebe poslouchalo při vyslovování, aby mluvilo zřetelně, ale délku slabik nepřehánělo. (srov. Michalová 2001, Pokorná 1997, Zelinková 2003)

Zraková percepce tvarů. Zde jde o rozlišování figury a pozadí, rozlišování inverzních obrazců. Rozlišování pozadí a figury provádíme při různých cvičeních na různých materiálech, kdy například kreslíme tvary, čísla, písmena a slova přes sebe a dítě je identifikuje a překresluje. Při rozlišování inverzních obrazců se cvičí kreslení různých obrázků a tvarů, které se můžou otáčet. Náročnější cvičení pak připravili Kowarik a Kraft. (Pokorná 1997) Další cvičení na rozvoj zrakové percepce a to zrakovou diferenciaci, zrakovou analýzu a syntézu a cvičení očních pohybů uvádí Zelinková (2003)

Prostorová orientace. Tu můžeme nacvičovat pomocí různých konstruktivních her, kdy dítěti ukazujeme obrázky a ptáme se, co kde je a na vztahy předmětů. (srov. Sindlerová 1996, Zapletal 1983)

Nácvik sekvencí, posloupnosti. Nacvičujeme s dítětem na různých cvičeních, kde se dítě učí udržet číselnou řadu, provádět činnost dle instrukcí v přesném pořadí, naplánovat si den a přesně se plánu držet a promyslet a zorganizovat si činnost během určitého dne. (srov. Pokorná 1997, Zelinková 2003)

Koncentrace pozornosti. Zvládnutí koncentrace pozornosti je předpokladem učení s porozuměním. *„Cvičení, která jsou zaměřená na koncentraci pozornosti, vyžadují přesnost provádění úkolů. Proto by dítě mělo být k pečlivosti a přesnosti vybízeno. Pokud vidíme, že se jeho kvalita práce snižuje, raději cvičení přerušíme.“* (Pokorná 1997, 228)

Paměť. Pokud chceme u dítěte rozvíjet paměť, neměli bychom zanedbat žádnou modální oblast. Cvičíme paměť zrakovou, sluchovou a také kinestetickou. Zrakovou paměť cvičíme tím, že dítěti dáme sledovat na pár vteřin nějaké předměty a dítě je má poté popsat. Sluchovou paměť rozvíjíme pomocí básniček a říkánek, kde rytmus podporuje zapamatování. Kinestetickou paměť rozvíjíme pomocí sestav cviků, tanečních kroků a figur. (srov. Bartoňová 2006, Pokorná 1997)

Dále se Pokorná (1997) zabývá nápravnými technikami, jež napomáhají rozvoji jednotlivých dovedností- jako je čtení, psaní, počítání.

Technika nácviiku čtení. Mezi jednu z nejpoužívanějších metod technik nácviiku čtení patří čtení s okénkem. Je to velmi rozšířená metoda. Pracuje se s kartičkou s vystřiženým okénkem, ve kterém je vidět jen čtený text a okolní řádky jsou zakryté. Hlavním cílem této metody je cvičit správné oční pohyby, odstraňovat dvojí čtení a naučit dítě číst s plynulostí. Tuto metodu je však ještě nutné doplnit o cvičení percepčních a kognitivních schopností. (Matějček 1988)

Při práci se čtenářským okénkem je potřeba dodržovat několik zásadních pravidel. Pokorná (1997) Mezi ně patří:

- Správná velikost okénka, která musí odpovídat velikosti písma.
- S kartičkou s okénkem pohybuje ze začátku ten, kdo s dítětem pracuje.
- Přizpůsobená rychlost pohybu okénka čtenářovým možnostem.
- Ze začátku se především soustředíme, aby čtení bylo klidné až monotónní.
- Nepřipouští se dvojí čtení, raději vedeme dítě k plynulému slabikování.
- Kontrolovat, aby dítě slabiky nevyráželo a slovo nesevalo.
- Posouvání okénka těsně před tím, než dítě čtenou slabiku vysloví.
- Potřeba dítěti při práci se čtenářským okénkem umožnit, aby si odpočinulo.
- Cvičení čtení se čtenářským okénkem by mělo být jen krátkodobé, ale mělo by se opakovat vícekrát denně.

Další rozšířenou metodou je metoda dublovaného čtení. Tato metoda se nejčastěji používá u dětí, které již umějí číst, avšak jejich čtení je nepřesné, často chybují a domýšlí si. Při této metodě se provádí společné čtení dítěte s učitelem nebo rodičem. Rychlost čtení by se měla přizpůsobit možnostem dítěte, aby dítě bylo schopné text aktivně sledovat. Společné čtení by mělo trvat dvě až tři minuty a opakovat se po krátkých přestávkách až třikrát. Odborníci doporučují cvičit tuto metodu po dobu tří až čtyř měsíců každý den. Tato metoda je přirozená, nenáročná a dítěti se dostává správného čtenářského vzoru, to patří do předností této metody. Při této metodě se zlepšuje přesnost i rychlost čtení. (srov. Bartoňová 2006, Matějček 1988, Pokorná 1998) Jako další metody Pokorná (1997) uvádí metodu globálního čtení a metodu Fernaldové. Bartoňová (2006) navíc uvádí ještě metodu obtahování, metodu postřehování a metodu vyhledávání chyb.

U sluchově postižených se technika nácviiku čtení může nepatrně lišit. V tomto případě vychází z individuálních potřeb a možností sluchově postiženého.

Nácvik psaní. Existuje mnoho různých příruček, které se zabývají nácvikem psaní.

Některé jsou propracované dopodrobna, jiné nabízejí předlohy, které dítě obkresluje a poté napodobuje. U nácvičku psaní je důležité ze začátku procvičit uvolnění ruky. Uvolněná by měla být ruka i celá paže. Pohyb by měl být uvolněný, klidný, ukázněný, koordinovaný a plynulý. (srov. Pokorná 1998, Selikowitz 2000, Zelinková 2003)

Nácvik matematických dovedností. Pochopení matematiky souvisí s porozuměním řeči a symbolů. Při nácvičku matematických dovedností se musíme soustředit na rozvíjení prostorové a seriální orientace, na rozvíjení představ určitého množství prvků a na vytváření představy početní řady. (srov. Bartoňová 2006, Pokorná 1997)

„Důležité je respektování vývoje psychických funkcí a především respektování úrovně vývoje dítěte. Bez ohledu na věk i právě probírané učivo ve třídě začínáme rozvíjením výše uvedených psychických funkcí. Následují předčíselné představy, utváření a automatizování matematických pojmů. Teprve na tomto základě lze vysvětlovat matematické operace.“ (Zelinková 2003, 112)

2.3 Individuální vzdělávací plán

Děti se specifickou poruchou učení, ale i děti se sluchovým postižením jsou převážně vzdělávány v běžném vzdělávacím proudu. Děti jsou integrovány na běžných školách. Podmínkou integrace je vytvoření individuálního vzdělávacího programu pro každé dítě.

Mertin (1995) na základě pedagogických zkušeností a zahraniční literatury poprvé vytvořil návrh individuálního vzdělávacího plánu a otiskl ho jako přílohu ve své knize. Individuální vzdělávací plán se používá na různých školách v České republice.

„Základním dokumentem pro integraci dětí je individuální vzdělávací plán. Protože důležitou podmínkou jeho naplňování je získat ke spolupráci dítě i rodiče, měl by být individuální vzdělávací plán výsledkem týmové spolupráce – vyučující, rodiče i dítěte. Je důležité, aby dítě v průběhu jeho naplňování získalo zpětnou vazbu, aby prožívalo alespoň drobné úspěchy.“ (Jucovičová, Budíková in Kucharská, Chalupová, 2005, 100)

V školském zákoně číslo 561/2004 Sb. a ve vyhlášce číslo 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných je uvedeno, že individuální vzdělávací plán se stanovuje v případě potřeby pro individuálně integrovaného žáka, pro žáka skupinově integrovaného nebo

žáka speciální školy. Individuální vzdělávací plán vždy vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, ze závěrů odborných pracovišť nebo na doporučení lékaře. Je to závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka a je součástí dokumentace žáka. Zpravidla je vypracován před nástupem žáka do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu žáka do školy. Průběžně během roku může být upravován a doplňován podle potřeby žáka. Za zpracování odpovídá ředitel školy, je povinen žáka či jeho zástupce seznámit s individuálním vzdělávacím plánem. Plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem. Školské poradenské zařízení sleduje a vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanových v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje poradenskou podporu.

Individuální vzdělávací plán obsahuje (vyhláška 73/2005 §6):

- Údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění.
- Údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných nebo maturitních zkoušek.
- Vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání.
- Seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka.
- Jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
- Návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává
- Předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu.
- Závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

„Individuální programy mají charakter smlouvy mezi vedením školy, vyučujícími a rodiči dítěte. Vypracovávají se krátce a rámcově v písemné formě. Výsledky se hodnotí slovně. Tento postup lze uplatnit na základní i na střední škole. Ve výjimečném případě nezbytného opakování ročníku umožní individuální učební program využívat učiva žákem již osvojeného jako základu, který je dále rozvíjen a doplňován. Je nezbytné, aby všechna navrhovaná pedagogická opatření byla projednána s rodiči žáka, a jejich souhlasný či nesouhlasný názor byl respektován.“ (pokyny 561/2004 Sb., §16, odst. 6)

Individuální vzdělávací plán je pracovní materiál, který slouží všem těm, kteří se podílejí na vzdělávání a výchově žáka. Jeho přínos shrnula Zelinková (2003) do následujících oblastí:

Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se se spolužáky. Není překážkou k dalšímu vzdělávání, ale pomůckou k lepšímu využití předpokladů. Má také hodnotu motivační. Cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může žák pracovat.

Umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků učebních osnov. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. Nové údaje získávané v průběhu vyučování slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě programu podle dosažených výsledků.

Do přípravy se **zapojují i rodiče**, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Jsou seznámeni se stávající situací a perspektivou dítěte.

Aktivní účast žáka mění jeho roli. Není pasivním objektem působení učitele a rodičů, ale přebírá zodpovědnost za výsledky reedukace.

Ze zkušenosti vyplývá, že neexistuje optimální osnova individuálního vzdělávacího plánu. Individuální vzdělávací plán musí sledovat rovinu o obsahu vzdělávání, určení metod a postupů a ve druhé rovině musí sledovat specifické obtíže, omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitiva vývoje dítěte. (srov. Bartoňová 2004, Michalová 2001)

Michalová (2001) uvádí základní prvky, které by individuální vzdělávací plán měl vždy obsahovat. Jsou to:

- základní údaje o žákovi
- závěr z vyšetření specializovaného pracoviště

- jak se dítě projevuje ve školním prostředí s ohledem na svou poruchu
- určení doby platnosti individuální vzdělávacího plánu
- určení období, na které je individuální plán stanoven
- určení základních vzdělávacích cílů
- určení základních reedukačních cílů
- určení metod hodnocení, klasifikace a tolerance dítěte
- určení speciálních pomůcek, které bude dítě používat
- způsob podílení se rodičů na realizaci individuálního plánu
- způsob podílení se žáka na realizaci individuálního plánu

Zelinková (2003) napsala návrh na tvorbu individuálního vzdělávacího plánu, který můžeme považovat za jednu z možností, která je otevřena námětům a dalším informacím. Individuální vzdělávací plán by tedy měl být tvořen podle následujících principů:

Vychází z diagnostiky odborného pracoviště. Závěry získané z diagnostiky jsou často velmi odtažitě a vzdálené, proto je učitel nezpracovává přímo do plánu, ale bere je na vědomí. Avšak poznatky, které upřesňují diagnózu, učitele informují o psychických kvalitách dítěte, a proto by měly být v individuálním vzdělávacím plánu zpracovány. Jedná se například o toleranci pomalého pracovního tempa, respektování vizuálního stylu učení a vytváření dítěti takové podmínky, aby jeho psychomotorický neklid co nejméně ovlivňoval jeho práci.

Vychází z pedagogické diagnostiky učitele. Učitel by měl respektovat informace zjištěné na odborném pracovišti, ale důležité je, aby se opíral o vlastní pedagogickou diagnostiku, zkušenosti a intuici.

Respektuje závěry z diskuse se žákem a rodiči. Je třeba podporovat aktivitu rodičů a podat jim přesné informace, protože spolupráce s rodiči je základem. Rodiče by měli příznivé výsledky, které nastanou redukcí učiva, chápat jako signál ke studiu.

Je vypracován pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje. Nejčastěji se jedná o český jazyk, cizí jazyk, matematiku a fyziku. U ostatních předmětů se v případě potřeby uvádí pouze dílčí doporučení, která se týkají písemných projevů, hodnocení a klasifikace.

Vypracovává jej vyučující daného předmětu. Spolu s učitelem, který provádí reedukaci. Odborné pracoviště uvede jména pracovníků, s kterými lze individuální

vzdělávací plán konzultovat. Díky tomu lze respektovat linii o obsahu vzdělávání a linii o reedukačním procesu zaměřeném na zmírnění nebo odstranění poruchy a příznaků. Učitel by měl při vypracovávání individuálního vzdělávacího plánu sledovat vzdálené, dlouhodobé a krátkodobé cíle a respektování individuálních potřeb dítěte.

„Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějící reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.“ (Zelinková 2001, 172)

2. 4 Hodnocení žáků s SPU

„Hodnocení a klasifikace patří mezi metody pedagogické diagnostiky, přičemž hodnocení je pojem nadřazený. Úkolem hodnocení je zjišťovat a posuzovat úroveň žáků v daném období. Hodnocení postihuje celou osobnost dítěte, je orientováno především na jeho kladné rysy. Je dlouhodobé. Jednou z forem a zároveň výsledkem hodnocení je klasifikace. Jinou formou hodnocení je pochvala, odměna, souhlas, vytyčení chyby, trest. Hodnocení a klasifikace plní funkci motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou, regulační a další.“ (Zelinková 2003, 215)

Vzdělávací výsledky žáků jsou hodnoceny oficiálně prostřednictvím klasifikace nebo písemných zpráv. Hodnocení se provádí pomocí testů. Klasifikace je jedna z forem hodnocení, umožňuje snadnější srovnání výkonů. Vyžaduje se, aby i klasifikace byla provázena hodnocením, vyjádřením pozitivních stránek výkonu, objasnění podstaty neúspěchu, návodem, jak mezery a nedostatky překonat, jak dále prohlubovat úspěšnost a další. Jestliže v některých případech není žák klasifikován, neznamená to, že by neměl být hodnocen. Zejména u těch žáků, kteří nejsou klasifikováni je potřeba hodnotit co nejčastěji a myslet na motivační a diagnostické funkce hodnocení.

Hodnocení a klasifikace žáků se specifickou poruchou učení hraje v přístupu k těmto žákům důležitou roli. Žáci mohou být hodnoceni různými formami s ohledem na jejich individuální dovednosti a schopnosti. Požadavky na rozsah zvládnutého učiva je potřeba uvést do žákova individuálního vzdělávacího plánu. (srov. Bartoňová 2004, Zelinková 2003)

Oblast hodnocení a klasifikace upravuje školský zákon 561/2004, vyhláška 73/2005 a vyhláška 48/2005.

Na základě metodických pokynů a vyhlášek má učitel možnost hodnotit a klasifikovat žáky se specifickou poruchou učení několika způsoby. (Bartoňová 2004)

- Slovní hodnocení. O klasifikaci formou slovního hodnocení rozhoduje ředitel školy po dohodě s učitelem na základě žádosti rodičů. Forma slovního hodnocení u jednotlivých žáků nemusí být vždy stejná. Slovně hodnotíme žákovy úspěchy i neúspěchy. Slovní hodnocení je důležité především v době, kdy žákovy obtíže jsou nejvýraznější.
- Mírnější klasifikace. Nejčastěji se hodnocení zmírní o jeden i více stupňů.
- Širší slovní hodnocení. Toto hodnocení se vztahuje k předmětům, kde se porucha projevuje. Rozsah i struktura je v kompetenci učitele a musí obsahovat vyjádření o tom, co žák zvládl a v jaké kvalitě. Obsah tohoto hodnocení by měl být motivační, ale i kritický. O použití tohoto hodnocení rozhoduje ředitel na základě návrhu učitele.
- Vypracováním individuálního vzdělávacího plánu. V individuálním vzdělávacím plánu jsou stanoveny cíle, kterých lze u žáka dosáhnout na základě jeho dovedností a schopností. Hodnocení je slovní. Nejčastěji se využívá u žáků s těžšími poruchami. O tomto způsobu hodnocení rozhoduje ředitel na návrh učitele za souhlasu rodičů.

Při reedukaci specifických poruch učení je potřeba respektovat určité zásady. Při nedodržování těchto zásad jde pouze o doučování, které nelze s reedukací zaměňovat. Je potřeba respektovat jednotlivé techniky, které se používají na rozvoj poznávacích funkcí. Důležité je také zabývat se nápravnými technikami, jež napomáhají rozvoji jednotlivých dovedností, jako je čtení, psaní, počítání. Děti se specifickou poruchou učení, ale i děti se sluchovým postižením jsou převážně integrovány v běžném vzdělávacím proudu. Podmínkou integrace je vytvoření individuálního vzdělávacího programu pro každé dítě. Vzdělávací výsledky žáků jsou hodnoceny oficiálně prostřednictvím klasifikace nebo písemných zpráv.

3. Problematika sluchově postižených

3.1 Klasifikace sluchových vad

Sluch je distanční smysl, který se vyvíjí již v prenatální fázi. Je nejcitlivější vůči atakům z okolí, především infekcím a chemickým vlivům. První propojení sluchu a produkce zvuku lze zaznamenat mezi 17. – 26. týdnem. Dítě začíná spojovat svůj hlasový projev s možností reakce na něj a to formou zvučků a zvuků, broukáním a žvatláním. Sluchové postižení je mimo jiné základní i tím, že až do této doby, tedy asi do poloviny prvního roku, se sluchově postižené dítě chová stejně jako zdravé. Sluch je bezesporu nejdůležitější smysl, který člověku slouží při získávání informací a také rozvoji myšlení a řeči. Je hlavním kanálem pro příjem informací. Sluch je nezastupitelný při budování a rozvoji mluvené řeči. (Potměšil 2003)

Sluchové poruchy můžeme dělit podle místa sluchového postižení, míry poškození sluchu a doby vzniku. V případě, kdy je postižení sluchu trvalé, nemluvíme o poruše, ale o vadě sluchu. (Jedlička 2003).

Klasifikace sluchových vad se v odborné literatuře nejčastěji dělí podle následujících kritérií:

- Podle místa vzniku postižení
- Podle doby, kdy k postižení došlo
- Podle stupně postižení (srov. Souralová 2002, Strnadová 1995, Potměšil 2003)

Klasifikace podle místa vzniku postižení

Podle místa postižení lze sluchovou poruchu rozdělit na poruchu periferní a poruchu centrální.

Při poruše **periferní** je leze umístěna v uchu zevním, středním, vnitřním nebo na sluchovém nervu. Porucha periferní se dělí na převodní, percepční a smíšenou. Tyto poruchy jsou označovány jako nedoslýchavost a hluchota.

Převodní porucha sluchu vzniká poškozením zevního nebo středního ucha. Jedná se například o mazovou zátku ve zvukovodu, cizí těleso ve zvukovodu, zánět, destrukce středoušních kůstek a jiné. Porucha převodní má charakter „zalehnutého“ ucha, postihuje rovnoměrně všechny tóny nebo převážně hlubší frekvence. Jedinec má dojem snížení hlasitosti všech zvuků. (srov. Janotová 1998, Jedlička 2003)

Porucha percepční vzniká postižením vnitřního ucha nebo sluchového nervu. Dělí se na kochleární a retrokochleární. Mezi percepční poruchy řadíme například stařeckou nedoslýchavost, vrozené syndromy, poškození sluchu nadměrným hlukem a jiné. Percepční porucha je charakteristická větším poklesem sluchu v oblasti vysokých tónů. Jedinec tuto poruchu vnímá jako změnu kvality poslechu. Okolní zvuky vnímá relativně dobře, ale špatně rozumí řeči. Percepční poruchu často doprovází ušní šelest. (srov. Janotová 1998, Jedlička 2003, Potměšil 2003)

Smíšená porucha je kombinací převodní a percepční poruchy. Jako příklad lze uvést chronický zánět středouší s toxickým postižením vnitřního ucha produkty zánětu.

Porucha centrální je lokalizována na sluchové dráze od kochleárních jader výše v prodloužené míše. Svým charakterem se liší od poruchy periferní, a proto se neoznačuje termínem nedoslýchavost. Jako příklad lze uvést onemocnění akustická agnozie, kdy jsou poškozeny primární centrální korové analyzátory v Heschlových závitech. Důsledkem je neschopnost diferencovat kvalitu zvuků. (Jedlička 2003)

Klasifikace podle doby, kdy k postižení došlo

Dle doby, kdy k poškození došlo lze sluchové vady rozlišit na prelingvální a postlingvální.

Prelingvální sluchová porucha je vrozená nebo získaná a to v době, kdy ještě nebyl ukončen základní vývoj řeči. Jelikož je nedostatečně zafixovaný řečový projev, řeč zaniká a spontánně se nerozvíjí. Tato doba je individuální. Pulda (1996) uvádí hranici této doby do 3 let.

Postlingválně neslyšící jedinec ohluchl po ukončení základního vývoje řeči tj. po šestém roce věku. Mluvená řeč je již zafixovaná a řečový projev nezaniká. V důsledku sluchové poruchy však dochází k artikulačním a prozodickým změnám zvukového projevu jedince. (Potměšil 2003)

Klasifikace podle stupně postižení

Klasifikaci stupňů sluchového postižení vydala v roce 1980 v Ženevě světová zdravotnická organizace (WHO). Tato klasifikace je aktuální i z hlediska charakteristik vývoje řeči. Sluchová ztráta se vypočítá jako průměr hodnot audiogramu na kmitočtech 500 Hz, 1000 Hz a 2000 Hz. Výsledná průměrná ztráta sluchu se udává v decibelech (dB). V této klasifikaci jsou považováni za neslyšící pouze ti, kteří nejsou schopni slyšet

žádný zvuk. Krahulcová (2003) uvádí tuto klasifikaci v tabulce. (Příloha č. 1)

3.2 Komunikační formy sluchově postiženého

„Komunikace znamená lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů.“ (Klenková 2006, 25)

Cílem komunikování mezi lidmi je kromě dorozumívání a sdělování informací, vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikaci můžeme rozdělit na verbální a neverbální. Do skupiny verbální komunikace lze řadit všechny komunikační procesy, které se realizují pomocí mluvené nebo psané řeči. Neverbální komunikace zahrnuje veškeré dorozumívací prostředky neslovní podstaty- jako jsou gesta, mimika, pohyby hlavy i těla, tělesný kontakt, pohled očí, tón hlasu a jiné.

Komunikace u sluchově postižených je ovlivněna typem a stupněm sluchové vady. Záleží na prostředí, ve kterém sluchově postižený jedinec vyrůstá a jak komunikuje s okolím. Volba správného komunikačního systému je proces dlouhý a obtížný. Řeč dětí se sluchovým postižením není dostatečně kontrolovaná sluchem. Typické pro tuto řeč je po stránce zvukové kolísání hlasové polohy, nepravidelné tempo a přízvuk. Hlasitost je nepřiměřená, hlásky se vzájemně neváží. (Janotová 1998)

System komunikace sluchově postižených lze rozdělit na komunikační formy slovní podstaty a neslovní podstaty.

Mezi komunikační systém, který je založený na **slovní podstatě**, patří mluvená hlásková řeč, odezírání a psaný projev. Vizualně pohybové prostředky, které jsou založeny na slovním základu, jsou pomocné artikulační znaky, daktylní řeč, náznakový a chirografický systém.

Mluvená hlásková řeč je hlavním komunikačním prostředkem v celém

výchovně – vzdělávacím procesu. Nedoslýchaví jedinci, osoby se zbytky sluchu i neslyšící, jsou schopni se i přes absenci sluchu naučit vyjadřovat ústní řečí a to se stává nejpřirozenějším překlenutím komunikační bariéry sluchově postiženého jedince. I přesto, že řeč má nedostatky. (srov. Krahulcová 2003, Sobotková in Vítková

1998)

„Odezírání je vnímání mluvené řeči zrakem a její chápání podle pohybu úst, mimiky tváře, výrazu očí, gestikulace rukou i celého těla.“ (Sovák 1965, 55) Odezírání je složitý proces, který probíhá u každého sluchově postiženého jedince rozdílně. Odezírání nemůže plně nahradit slyšení řeči. K vnitřním podmínkám odezírání patří faktory fyziologické, technické, psychické, verbální, neverbální, věkové a sociální. Mezi vnější podmínky odezírání patří navázání dobrého osobního kontaktu, osvětlení, hluk, vzdálenost a úhel pohledu, způsob výslovnosti a spousta dalších faktorů. (srov. Krahulcová 2003, Sobotková in Vítková 2004, Svobodová 1998) Metody odezírání dělíme do tří skupin. Metoda čistého odezírání, kdy se nepřipouští žádná pomoc. Metoda odezírání s příležitostnou pomocí, kdy se podpoří těžko odezíratelné slovo. A metoda odezírání se systematickou pomocí, ta se používá především u dětí neslyšících, které nemají odezírající schopnosti.

Osvojení si psaného projevu znamená naučit se rozumět psanému textu a získat dovednost vyjadřovat své myšlenky v písemné formě. Psaná podoba jazyka se od ústní mluvené formy liší svou stavbou i způsobem fungování. Je mnohem abstraktnější. (Sobotková in Vítková 1998)

„Slyšení očima je delikátní umění, kterým může bystré a pozorné oko na základě pohybů rtů rozumět všechno, co mluví kterákoli osoba.“ (Bulwer in Krahulcová 2003) Mezi komunikační formy **neslovní podstaty** patří mimika a gestika, dramatizace, pantomima a znakový jazyk.

„Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojitě členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.“ (Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob 2008). Mezi druhy znakového jazyka patří přirozený jazyk, Gestuno, L/Epéeův znakový jazyk, znakované jazyky a znakové jazyky. (Sobotková in Vítková 1998)

3.3 Osobnost sluchově postiženého

Osobnost je celek duševního života člověka (Hartl 2004). Vývojová psychologie popisuje zásady vývoje jedince. Osobnost sluchově postiženého jedince se vyvíjí podle těchto zásad s menšími nebo většími odchylkami v tempu vývoje. Z psychologického hlediska sluchová porucha znamená sensorickou deprivaci. Nedostatek vnímání a chápání zvuků z okolí ovlivňuje rozvoj dítěte nejvíce v oblasti verbální inteligence, rozvoje řeči a v oblasti psychosociální. (Šedivá 2006)

Důsledky sluchových vad se promítají do vývoje dítěte podle stupně postižení, podle toho, kdy sluchová vada vznikla, a jaká péče byla dítěti věnována. Vývojová vada brání a deformuje rozvoj řeči a myšlení, vada získaná v pozdějším věku zase ovlivňuje funkce, které již byly vytvořeny. (Janotová 1998)

U dětí se sluchovým postižením dochází k disproporčnímu rozvoji. Dítě bývá opožděno v oblasti informační, v chápání slovně charakterizovaných sociálních situací a logických vztahů. Díky nízké úrovni řeči, malé slovní zásobě a špatnému porozumění mluvené a psané řeči se projevují obtíže v chápání významu chování ostatních lidí, jejich pocitů, nálad, postojů. Také se objevují problémy s vyjádřením vlastních potřeb a emocí. Sluchové postižení zabraňuje získávání dostatku podnětů a zážitků, to má za následek zjednodušené a deformované vnímání světa. Myšlení u těchto dětí je více vázáno na konkrétní realitu, než na skutečný svět. Sluchové vnímání nelze plně nahradit zrakovým vnímáním. U sluchově postižených jedinců se nevytváří zvukové pozadí, což způsobuje zhoršení orientace v prostoru a zhoršení koordinace pohybu, snížení pocitu jistoty a bezpečí. Komunikační neúspěchy vedou k oslabení volního úsilí a k uzavřenosti do sebe. Tyto obtíže vedou k poruchám citových vztahů, k nedůvěře v okolí a pocitu méněcennosti. (srov. Pulda 1992, Šedivá 2006)

„Těžce sluchově postižený jedinec není omezen jen v oblasti vnímání řeči, ale chybí mu i sluchová orientace v prostředí.“ (Vágnerová 2004, 211)

„Zpracování problému sluchového postižení rodiči zásadním způsobem ovlivňuje to, jak bude dítě přijímat samo sebe, zda bude mít pocit, že za všechny jeho životní potíže může právě sluchová porucha, nebo bude-li jeho životní pocit založen na sebedůvěře plynoucí z úspěšného překonávání překážek.“ (Šedivá 2006, 34)

Děti se sluchovým postižením mají často problémy v oblasti chování. Chovají se často impulzivně a bouřlivě. Sluchově postižené děti vykazují vysoký podíl

problémového chování a emočních poruch. (srov. Potměšil 1999, Strnadová 1994)

Nejčastější důsledky zmiňovaných poruch nacházíme v oblasti sociálně – kognitivní:

- impulzivní chování,
- nedostatek sebeúcty,
- nedostatky ve vývoji empatie,
- neschopnost vysvětlit pocity,
- obtíže v morálním vývoji,
- zjednodušené až černobílé chápání povahových rysů a vlastností lidí,
- obtíže v koncepci interpersonálních vztahů. (srov. Strnadová 1994, Potměšil 1999)

„Impulzivita v jednání může být způsobena nedostatečnou funkcí vnitřní řeči. Pokud v raném věku chybí dostatek podnětů – materiálu k myšlení a vytváření vztahů, nelze plně rozvinout funkci vnitřní řeči.“ (Potměšil 1999, 37)

3. 4 Specifika žáků se sluchovým postižením a specifickou poruchou učení

Problematika sluchově postižených se specifickou poruchou učení, není v naší literatuře dostatečně zpracována. V roce 2008 vyšel v časopise Zpravodaj článek s názvem „Neslyšící a nedoslýchavé děti a specifické poruchy učení.“, který zpracovala Jitka Motejzlíková ze zdrojů zahraničních autorů- Feinstein (2007) a Stewart, Kluwin (2001).

Sluchová porucha sama o sobě není specifickou poruchou učení. Jedinec se specifickou poruchou učení má obtíže při zpracování vstupní informace, to se projevuje ve specifickém problému- schopnosti porozumět. Jedná se o špatné fungování centrální nervové soustavy. U jedince se sluchovým postižením jde o problém s vnímáním a s příjmem informací. Příčina těchto problémů je, že smyslové funkce nefungují tak, jak mají. Specifické poruchy učení se často objevují souběžně s jinými poruchami nebo postižením. (Motejzlíková 2008)

Správně určit, zda má jedinec se sluchovým postižením specifickou poruchu učení, není vůbec jednoduchý proces. Je to proces mnohem komplikovanější než u zdravých dětí. Objevuje se zde nejistota, zda je u dítěte příčinou jeho potíží sluchová porucha nebo zda se jedná o specifickou poruchu učení.

Američtí autoři, ze kterých čerpala Motejzlíková, se zmiňují o tom, že se žáci, kteří mají specifickou poruchu učení, vykazují tím, že mají specifické problémy v oblasti užití jazyka, např. mají obtíže s učením se nové slovní zásoby, gramatických struktur, hláskováním slov a jinými. Těmito problémy však trpí i děti nedoslýchavé a neslyšící, takže z těchto problémů určit přesnou příčinu postižení není snadné. (Motejzlíková 2008)

Autor van Vuuren v roce 1995 provedl výzkum, kde porovnal školní výsledky a projevy neslyšících a nedoslýchavých dětí se specifickou poruchou učení a bez ní. Zjistil, že děti neslyšící a nedoslýchavé potřebují znakový jazyk, protože nejsou schopné získat informace poslechem mluveného jazyka. Přesto, že byl jejich hlavním komunikačním prostředkem znakový jazyk, děti se specifickou poruchou učení neznakovali tak dobře, jako děti bez specifické poruchy učení.

V dalších výzkumech amerických průzkumů byly popsány nejčastější problémy dětí se specifickou poruchou učení. Jsou to problémy se zrakovým vnímáním, problémy s chováním, s pamětí, se soustředěním, nerovnoměrný výkon, slabé organizační schopnosti, rozpor mezi potenciálem a výkonem, problémy s jazykem. (Motejzlíková 2008)

Pokud je podezření, že dítě se sluchovou poruchou má navíc přidruženou poruchu specifických poruch učení, je potřeba, aby prošlo několika vyšetřeními, která podezření vyvrátí nebo potvrdí. Další důležitou informací je podrobná kazuistika dítěte. Pokud se prokáže, že dítě se sluchovou poruchou má navíc i specifickou poruchu učení, je třeba začít s efektivním průběh výchovného a vzdělávacího procesu. Zvolit vhodné metody a naučit dítě svou poruchu zvládat a dostatečně ji kompenzovat. (Motejzlíková 2008)

Pro sluchově postižené děti se specifickou poruchou učení je neúspěch každodenní zkušeností. Učitelé a rodiče se musí snažit u těchto dětí zmírnit negativní pocity ke škole a učení. Pokrok u těchto dětí přichází pomaleji.

Motejzlíková (2008) uvádí doporučené metody, které usnadní plynulou a funkční komunikaci s těmito žáky.

- Obsáhlý text nové látky nahrazujeme zkrácenou verzí a postupujeme pomalu vpřed k novým informacím.
- Poskytujeme dostatek příležitostí k procvičování a upevňování nového učiva v různých situacích a úkolech.

- Děláme souhrny probrané látky a zevšeobecňujeme získané informace.
- Odměňujeme dítě za každý dílčí krok.
- Užíváme co nejvíce názorné strategie.
- Poskytujeme neustále dítěti pozitivní zpětnou vazbu a podporujeme jeho úsilí.

Motežlíková (2008) uvádí i konkrétní příklady těchto metod. Dětem se sluchovým postižením a specifickou poruchou učení:

- Děláme shrnutí nově probraného učiva každý den.
- Odměňujeme ho za každý dílčí krok do té doby, než úkol dokončí.
- Úkol rozdělujeme na dílčí úkoly a každý dílčí úkol zkontrolujeme a odměníme, nakonec svedeme provedené úkoly dohromady.
- Kontrolu provádíme po kratších úkolech a vyžadujeme opakování po menších krocích s průběžnou kontrolou.

V dnešní době je k dispozici široká nabídka propracovaných vzdělávacích systémů, které mají své přednosti i nedostatky. Pro efektivní a komplexní vzdělávací proces je důležité vybrat vzdělávací systém, který bude pro dané dítě nejvhodnější. Špatně zvolený vzdělávací program může mít pro dítě negativní následky. V současné době existují tři hlavní vzdělávací přístupy ve vzdělávání sluchově postižených dětí. Je to orální metoda, totální komunikace a bilingvální vzdělání. (srov. Hrubý 1999, Krahulcová 2003, Poul 1996)

Orální metoda považuje za nejdůležitější charakteristiku člověka jeho schopnost ovládnout mluvenou řeč. Všechno je obětováno tomuto jednomu cíli- naučit dítě se sluchovou poruchou mluvit. (Hrubý 1999)

„Za orální se považuje širší spektrum metod, které si kladou za cíl osvojení hláskové/mluvené řeči, ať už přijímají na podporu manuální prostředky (prstová abeceda, Hand-Mund systém, systém Cued-Speech), nebo to jsou čisté orální metody založené na systematické výstavbě jazyka nebo volnějším hovorovým způsobem osvojování řeči.“ (Poul 1996, 58)

Orální metoda komunikace je monolingvním komunikačním systémem. Zdůrazňuje rozvoj mluveného jazyka a je považována za jeden z nejdůležitějších způsobů rozšíření možnosti socializace sluchově postiženého jedince. Cílem orální metody je rozvinout u sluchově postiženého jedince mluvenou řeč na úroveň, kdy

bude schopen se svou rodinou a okolím komunikovat tak, aby nedošlo k jeho komunikační segregaci. (srov. Hrubý 1999, Krahulcová 2003)

Hrubý (1997) se zmiňuje o skutečnosti, že prelingválně zcela neslyšící děti, které nezvládnou orální metodu, jsou označovány za děti s další poruchou učení.

„Totální komunikaci lze definovat jako komplexní komunikační systém, který v sobě spojuje všechny komunikační formy k dosažení účinného a obousměrného dorozumívání se sluchově postiženými a mezi nimi navzájem.“ (Krahulcová 2003, 34)

Do tohoto otevřeného systému jsou zařazeny následující komunikační formy:

- Znakový jazyk neslyšících
- Mluvená (hlasitá, orální, zvuková) řeč
- Odezírání
- Sluchová výchova a reedukace sluchu
- Gestikulace, mimika, pantomima
- Prstová abeceda, PAZ, doplňující řeč
- Psaná řeč, kresba
- Film, televize, video, počítačové programy (srov. Hrubý 1999, Krahulcová 2003, Vaněčková 1996)

Totální komunikace dle Hrubého (1999) vychází ze základních předpokladů a to, že člověka dělá člověkem schopnost myšlení a ne schopnost mluvy. Kritické období vývoje dítěte je asi do šesti let a nikdy ho nelze vrátit zpět. Je potřeba, aby dítě v tomto období dostalo dostatek podnětů, jinak bude poznamenáno ve svém citovém sociálním vývoji. I neslyšící dítě je dítě. Jeho dětství nemůže být pouze vytrvalý dril, musí prožívat šťastné okamžiky. Neslyšící dítě má právo se naučit a používat všechny dostupné komunikační prostředky, díky kterým může získat jazykovou kompetenci.

Bilingvální vzdělávání vychází z totální komunikace. Totální komunikace klade důraz na používání znakových mluvených národních jazyků. Bilingvální vzdělávání národnímu znakovému jazyku přiznává rovnoprávný status s národním mluveným jazykem. Žáci se učí překládat z mluveného do znakového jazyka. (Hrubý 1999)

„Bilingvální komunikace sluchově postižených je přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce neslyšících a mluveném (orálním, většinovém, národním jazyce), a to mezi neslyšícími vzájemně a mezi neslyšícími a

slyšícími.“(Krahulcová 2003, 40)

Bilingvální metoda vychází z úvahy, že neslyšící se vždy budou muset pohybovat ve dvou světech, ve světě neslyšících a ve světě slyšících. V obou těchto světech by měli být schopni se co nejlépe domluvit.

Klasifikace sluchových vad je rozdělena podle místa vzniku postižení, podle doby, kdy k postižení došlo a podle stupně postižení. Komunikace u sluchově postižených je ovlivněna typem a stupněm sluchové vady. Systém komunikace sluchově postižených lze rozdělit na komunikační formy slovní podstaty a neslovní podstaty. Důsledky sluchových vad se promítají do vývoje dítě podle stupně postižení, podle toho, kdy sluchová vada vznikla a jaká péče byla dítěti věnována. Problematika sluchově postižených se specifickou poruchou učení, není v naší literatuře dostatečně zpracována.

4. Sluchově postižení žáci se specifickou poruchou učení

4.1 Metody a cíle výzkumu

Výskyt sluchového postižení je menší než výskyt specifických poruch učení. Specifické poruchy učení se v dnešní době vyskytují u žáků velmi často. Specifické poruchy učení se vyskytují také u sluchově postižených jedinců, avšak toto téma je velmi málo blíže prozkoumané.

Diplomová práce se zabývá problematikou sluchově postižených žáků se specifickou poruchou učení. Cílem práce byla analýza specifik vzdělávání sluchově postižených žáků se specifickou poruchou učení a zjištění způsobu podpory, která je tomuto žákovi věnována. Výsledkem bylo zpracování tří kazuistik sluchově postižených žáků se specifickou poruchou učení. Cílem pozorování nebyli jen žáci samotní, ale celé prostředí, které je obklopuje. Mé působení ve třídách nebylo jen pasivní pozorování, s žáky i učitelkami jsem provedla krátký rozhovor. Na mou žádost mi byly poskytnuty i sešity a práce žáků. O jednotlivých žácích jsme se snažila získat co nejvíce informací, aby kazuistiky, které jsem o nich zpracovala, byly co nejpresnější. Snažila jsem se co nejobjektivněji posoudit jejich schopnosti, které vyplývají z jejich individuálních možností, ale také z podnětného rodinného prostředí, snahy paní učitelky a vzájemné spolupráce s odborníky.

Výzkum byl zaměřen nejen na současný zdravotní stav žáků, ale i na jejich předchozí vývoj. Proto jsem se obrátila na rodiče žáků a poprosila je o krátký rozhovor a možnost nahlédnout do dokumentace jejich dítěte. Rodiče byli ochotní a vyhověli mi. Poskytli mi krátký rozhovor a dovolili mi nastudovat dokumentace. Otázky v rozhovoru se týkaly jak vývoje dítě, jeho momentálního zdravotního stavu, tak také přípravy do školy. Zajímala jsem se o domácí přípravu žáků, protože si myslím, že je důležitá pro školní úspěšnost. Bylo zajímavé sledovat názory rodičů, učitelek i žáků na toto téma. Díky těmto informacím jsem mohla vypracovat podrobnou kazuistiku dítěte.

Projekt má charakteristiku kvalitativního výzkumu. V rámci výzkumu jsem použila následující techniky: analýza odborné literatury a dokumentů, pozorování, nestandardizovaný rozhovor, samostatná práce s žáky a následná analýza těchto výsledků.

4.2 Místo šetření

Výzkum byl prováděn v Mateřské a Základní škole. Dříve to byla Mateřská a Základní škola pro sluchově postižené. V dnešní době školu nadále navštěvují žáci se sluchovým postižením, žáci s vadami řeči, ale také žáci zdraví. Vybrala jsem si tři žáky, které navštěvují třídy pro děti se sluchovým postižením. Všichni jsou to chlapci. Dva chlapci navštěvují šestou třídu a jeden navštěvuje desátou třídu základní školy.

S žáky a jejich učitelkami jsem se setkávala nějakou dobu. Do tříd jsem docházela ve svém volném čase. Ve třídách jsem prováděla náslechy a asistentské práce. Sledovala jsem uspořádání třídy, klima třídy, chování žáků ve vyučování i o přestávkách a jejich začlenění do kolektivu. Při vyučování jsme měla možnost sledovat vyučovací metody, formy i pomůcky, které byly během vyučování využívány.

4.3 Kazuistiky

Žák 1

Pohlaví: chlapec

Rok narození: 1992

Diagnóza: Praktická hluchota, specifická porucha učení- dyskalkulie

Chlapec navštěvuje desátou třídu pro děti se sluchovým postižením na Základní škole v Kyjově. Ve třídě je deset žáků, šest chlapců a čtyři dívky. U všech dětí je diagnostikována porucha sluchu, ale pouze on má implantován kochleární implantát. Dalo by se říct, že i přes svou těžkou vadu je na tom ze třídy nejlépe. Chlapec se dokáže verbálně vyjádřit, ostatní žáci s tím mají problém. U třech dalších dětí je také diagnostikována specifická porucha učení.

Stručná charakteristika:

Chlapec je vyššího vzrůstu, štíhlý. Jeho oči jsou hnědé, stejně jako vlasy. Vlasy jsou rozpustile kudrnaté, volně střižené. Chlapcův úsměv je velmi milý a příjemný. Působí tiše a klidně. Mezi svými vrstevníky má spoustu kamarádů, je přátelský a společenský. Chlapec působí vyrovnaně, ví, co chce. Je vstřícný, aktivní a ochotný. Po skončení povinné školní docházky se chystá nastoupit do učebního oboru.

Rodinná anamnéza:

Matka chlapce je narozená v roce 1969, pracuje jako úřednice. Otec je narozen v roce 1964, pracuje jako dělník ve výrobě. Chlapec má starší sestru, sestra je narozena v roce 1990, studuje na střední škole v místě bydliště. Také má mladšího bratra, bratr je narozen v roce 1993 navštěvuje střední školu mimo bydliště, je ubytován na internátě. Oba sourozenci i rodiče jsou zdraví. V rodině se porucha sluchu ani specifická porucha učení nevyskytuje. Rodinné vztahy jsou dobré. Všichni v rodině se snaží chlapci pomáhat a podporovat ho.

Osobní anamnéza:

Chlapec je druhým dítětem své matky. Těhotenství nebylo rizikové. Matka během těhotenství neprodělala žádné prochlazení a nebrala žádné léky. Porod proběhl předčasně. Matka měla sníženou dělohu. Porod proběhl v poloze podélné záhlavím. Dítě nebylo kříšeno. Porodní váha dítěte byla 1 000 g a míra 31 cm. Po porodu chlapec dlouho plakal, nedařilo se ho utiřit. Byl napojen na přístroje a umístěn do inkubátoru. Nebyl kojen. V roce 1993 byla u chlapce zjištěna praktická hluchota. V roce 1997 byl chlapci implantován kochleární implantát. V roce 2003 chlapec prodělal boreliózu, byl umístěn na infekčním oddělení v nemocnici. Jinak žádné další vážnější onemocnění ani operace. Chlapec je v péči foniatra a logopeda. Intelektové schopnosti jsou průměrné.

Motorický vývoj:

Chlapec se poprvé posadil v 8. měsíci. Samostatně začal chodit v 15. měsíci. Od malička je chlapec živý a pohyblivý. Je pravák, úchop tužky je správný, ruka je dostatečně uvolněná a odlehčená.

Vývoj řeči:

První slůvka se u chlapce začala objevovat kolem 1,5 roku. Kolem 2 let se začaly objevovat první věty. Vyjadřoval se pomocí zjednodušených vět a ukazoval. Od implantování kochleárního implantátu se jeho mluvní projev zlepšoval. Nyní mluví v krátkých a jednoduchých větách, ve kterých se často vyskytují agramatismy. Při mluvené řeči si pomáhá znakovým jazykem a prstovou abecedou. V řeči jsou patrné známky dysfázie. Má vyvozené všechny hlásky kromě Ř. Mírně je narušený prozodický

faktor řeči, ten je ovlivněn sluchovou vadou. Řeč je poměrně dobře srozumitelná, ale chudá. Slovní zásoba je chudší a vyhovuje jen základnímu dorozumívání.

Rodinné prostředí:

Chlapec bydlí se svou matkou, otcem i svými sourozenci v rodinném domě na vesnici. Chlapec má svůj pokoj. Přes týden je ubytován na internátě školy. V rodině panují dobré vztahy, jak mezi rodiči, tak mezi sourozenci. Nejvíce si chlapec rozumí se svým bratrem. S tím také tráví přes víkend, když je doma, nejvíce času. Nejčastěji spolu chodí ven nebo hrají hry na počítači. Všichni členové rodiny se naučili znakový jazyk, aby s chlapcem mohli komunikovat. Nejčastěji tedy komunikují znakovým jazykem doprovázeným verbálním projevem. Se sluchovým postižením chlapce se již smířili. Berou ho takového, jaký je a snaží se mu co nejvíce pomáhat. Považují ho za plnohodnotného člena rodiny, nemá žádná zvláštní privilegia. Specifickou poruchu učení neberou tak vážně. Hlavní chlapcův problém je dle rodičů někde jinde. Z rozhovoru na téma domácí příprava vyplynulo, že se chlapec připravuje každý den do školy tak přibližně 2 hodiny. Pokud má další den písemku nebo probírá učivo, kterému moc nerozumí, příprava na vyučování se prodlouží. Na přípravu přes týden dohlíží paní vychovatelka, protože je chlapec ubytován na internátu školy. Převážně se učí sám. Paní vychovatelka ho nemusí do učení nutit. Když si s něčím neví rady, tak ji poprosí o pomoc. Přípravu do školy zvládá sám. Největší problémy mu dělá český jazyk a matematika. Při učení do těchto předmětů nejvíce využívá pomoci paní vychovatelky. O víkendu se moc neučí. Když tak jen v neděli a to jen chvíli. Učí se sám, když potřebuje pomoc, jde za maminkou. Na učení potřebuje klid. Rodiče ho podporují. Za špatné známky ho rodiče netrestají, sednou si spolu k učení a snaží se spolu doučit to, co mu dělalo problémy. Chválí ho za každou snahu. Nejčastěji se učí ze sešitů, učebnici využívá jen málo. Při učení využívá různé pomůcky. K přípravě do hodiny matematiky využívá kalkulačku a seznam vzorečků a pravidel, často si pomáhá prsty. Příprava na vyučování chlapci pomáhá. Potřebuje neustále procvičovat hlavně matematiku. Pokud se někdy na hodinu nepřipraví, je to ve vyučování znát, pak se mu to hůře dohání. Při přípravě do výuky nejčastěji upřednostňuje pamětné osvojování látky, názornost a manipulaci s předměty. Po ukončení přípravy na vyučování má někdy dobrý někdy špatný pocit. K učení chlapec zaujímá spíše lhostejný pocit, ví, že nebude mít takové výsledky, jaké by si představoval.

Školní prostředí:

Chlapec nastoupil v 5 letech do **mateřské školy** pro zdravé děti, v 7 letech nastoupil do přípravného ročníku základní školy pro sluchově postižené. Tuto školu navštěvuje do dnešního dne. Do mateřské školy začal chodit po implantaci kochleárního implantátu. Mateřskou školu navštěvoval nepravidelně. Ve školce se mu nelíbilo. Měl problémy komunikovat s ostatními, nerozuměl jim. Kochleární implantát měl zatím jen krátce. Odborníky bylo doporučeno, aby navštěvoval normální mateřskou školu se zdravými dětmi, aby se dostal co nejvíce do kontaktu s verbální komunikací. Během dne navštěvoval s matkou individuální logopedickou péči. Chlapec byl velmi citlivý a vázaný na svou matku a bratra. Občas byl negativistický a odmítal spolupráci. Měl problém zapadnout do kolektivu. Tento problém u něj přetrvával i při nástupu do **přípravného stupně základní školy**. S dětmi se však časem skamarádil a začal s ostatními dobře vycházet. Již nebyl tak vázaný na svou matku a bratra. Do školy se většinou těšil. S kolektivem dětí vycházel dobře, paní učitelku si oblíbil. Nyní se do školy nijak zvlášť netěší, bere to jako povinnost. S ostatními spolužáky vychází dobře. Má spoustu kamarádů nejen ve své třídě. Mezi ostatními dětmi se cítí dobře, je začleněn v kolektivu dětí se sluchovým postižením, nepřipadá si odlišný. Specifická porucha učení ho nijak zvlášť z kolektivu nevyčleňuje, ostatní děti mají v matematice také obtíže. Matematika je abstraktní obor, to je pro děti se sluchovým postižením velký problém, těžko se jim chápou abstraktní pojmy. Chlapec působí klidně, ale dokáže být mezi svými vrstevníky velmi živý.

Jeho **školní třída** je malá, ale prostorná. Má velká okna. Ve třídě je deset lavic, pro každého žáka jedna. Lavice jsou poskládané ve dvou řadách okolo stolu učitele. Na stěnách visí různé pomůcky a tabulky do různých předmětů. Atmosféra při výuce je příjemná. Chlapec sedí v první řadě přímo naproti stolu učitele. Vedle něho sedí jeho nejlepší kamarád. Často se s ním baví, když se učitel otočí k nim zády. Baví se převážně znakovou řečí a gesty. O přestávce využívá i mluvený jazyk, ale jen zřídka. Ostatní jeho spolužáci používají převážně jen znakový jazyk.

Školními neúspěchy se moc nezabírá. Ví, že to lepší nebude a je smířený se svou situací. Dřív se do školy těšil, dnes to bere spíš už jen jako povinnost. Nejvíce ho baví tělocvik, naopak nejméně matematika, čeština a chemie.

Při **vyučování** učitelé uplatňují převážně frontální výuku. Mluvní projev učitelé doprovází výraznou artikulací a znakovým jazykem. Snaží se, aby nové učivo bylo pro

žáky názorné, pokud to jde, používají manipulační činnost. Pokud má chlapec někdy výraznější problémy při probírání látky, učitel to napíše chlapci do deníčku a paní vychovatelka se odpoledne na to s chlapcem zaměří. Učitelé se snaží do výuky zapojovat názorné a konkrétní předměty.

Chlapec používá **kochleární implantát**. Při výuce může využívat pomůcky, které mu pomáhají překonat problémy spojené se specifickou poruchou učení. Nejčastěji k nim patří kalkulačka a tabulky se vzorečky. Dříve měl i jiné pomůcky, které mu pomáhala vyrábět paní učitelka, od těch již v dnešní době upustil.

Na **písemné práce** má chlapec stejně času jako ostatní, a to i v matematice. Hodnocen je stejně jako spolužáci. Učitelé tvrdí, že hodnocení je už tak mírnější, a to pro všechny ostatní spolužáky, protože se přihlíží na jejich sluchovou vadu, a proto není třeba ještě dalšího mírnějšího hodnocení. Hodnocen je buď klasicky, nebo slovním hodnocením.

Učitelka matematiky si uvědomuje chlapcovy problémy v matematice. Umožňujeme mu používat pomůcky, které jeho obtíže usnadní. Nové pomůcky chlapci nevytváří, pokud sám s něčím přijde, nebrání se tomu.

Charakteristika osobnosti:

Učitelé o chlapci říkají, že je klidný a vnímavý. V kolektivu ostatních však dokáže být divoký. Někdy je soustředěný a pozorný, jindy je živý, neustále si znakuje s kamarádem a neposedí v lavici. Většinou je snaživý, snaží se plnit své úkoly a dotáhnout je do konce. Mezi ostatními spolužáky je oblíbený.

Rozhovor s chlapcem:

(Odpovědi chlapce jsou přeformulovány tak, aby dávaly smysl.)

Kde a s kým bydlíš?

Bydlím se svou matkou, otcem a sourozenci v rodinném domě, ale jen o víkendu. Přes týden jsem ubytovaný tady na internátu, protože to mám daleko a musel bych dlouho dojíždět.

Jak trávíš svůj volný čas a jaké máš koníčky?

Přes týden jsem s kamarády ze školy. S těmi, co bydlí taky na internátu. Chodíváme na počítač. Hrajeme fotbal. O víkendu jsem nejčastěji s bráchou. Chodíme ven a hrajeme fotbal. Doma hrajeme na počítači.

Jak dlouho se denně učíš? Kdo ti pomáhá?

Tak dvě hodiny denně. Když píšeme písemku, tak někdy i déle. Učím se sám. Někdy mi pomáhá paní vychovatelka. Doma mi pomáhá mamka.

Jaký zaujímáš postoj při učení?

Je mi to jedno. Lepší to nebude.

Pomáhá ti příprava na vyučování?

Ano.

Který předmět tě ve škole nejvíce baví?

Tělocvik a počítače.

Který předmět tě naopak vůbec nebaví?

Matika, český jazyk, dějepis, chemie, přírodopis.

Čím chceš být? Kam se chystáš po základní škole?

Půjdu na učební obor. Obráběč kovů.

Pochopíš novou látku při hodině matematiky, když ji vysvětluje paní učitelka?

Jak kdy.

Používáš nějaké pomůcky při vyučování, které ti pomáhají? Které to jsou?

Ano, kalkulačku a tabulky.

Vytváří ti paní učitelka nové pomůcky?

Už ne.

Pomáhá ti paní učitelka při plánování domácí přípravy?

Píše mi úkoly do deníčku.

Rozhovor s paní učitelkou matematiky:

Jaké je vaše pedagogické vzdělání, kde a kdy jste studovala?

Mám vystudovanou pedagogickou fakultu v Brně na Masarykově univerzitě, a to učitelství matematiky a zeměpisu pro základní školu. Nejdříve jsem učila na prvním stupni vesnické školy. Dálkově jsem si poté udělala speciální pedagogiku a přešla jsem na tuto školu, kde již 10. rokem učím. Speciální pedagogiku jsem tedy studovala už jak dospělá.

Myslíte si, že Vás škola dostatečně připravila na výuku dětí?

No, po teoretické stránce asi jo, tak jsme věděla co a jak, ale po praktické stránce ne. Tyto zkušenosti jsem získala až během mé praxe.

Kolik let pedagogické praxe máte za sebou?

Letos už to bude 20 let. Čtyři roky jsem byla na prvním stupni základní školy, pak šest let na mateřské a na této škole jsem už 10 rokem.

Vzdělávala jste se někdy v oblasti specifických poruch učení?

Jednou jsem byla v Brně na školení, to už bude nějaký rok, ale od té doby ne. Spíš se zabývám problematikou sluchově postižených a novinkami ve výuce matematiky.

Kolik žáků s dyskalkulií jste již učila? Měli všichni i sluchovou poruchu?

Pár jich bylo, ale kolik přesně to nevím. Ne někteří měli problémy v oblasti logopedické.

Jaký je Váš názor na problematiku sluchově postiženého žáka se specifickou poruchou učení?

Nikdy jsem o tom tak nepřemýšlela. U žáků se sluchovým postižením je to těžké samo o sobě. Hlavně v matematice, matematika je plná abstrakcí a těmto dětem to vysvětlit tak, aby to pochopily, není jednoduché. A pokud má navíc ještě specifickou poruchu,

v tomto případě dyskalkulii... Od toho žáka se nedá očekávat velkých výsledků. Jsme ráda, když zvládne aspoň něco. Je potřeba hodně procvičovat. Jakmile se posuneme v učivu dál, a pak se vrátíme k předešlému učivu, tak má žák opět problémy.

Co podle Vás činí tomuto žákovi největší problémy?

Některé základní matematické operace zvládne, ale celkově jeho problémem je pochopení učiva, hlavně těch abstraktních pojmů a operací, tomu mu dělá největší problém. A taky zapamatování.

Myslíte, že tento žák má šanci se v normálním životě uplatnit?

No, když se bude snažit a vybere si takovou školu a zaměstnání, kde mu jeho obtíže nebudou na škodu, tak snad jo.

Využíváte ve výuce tohoto žáka nějaké specifické formy nebo metody?

To ani ne. Malý počet žáků ve třídě mi dovoluje se žákům věnovat individuálně. Snažím se, co nejvíce zjednodušit postupy, aby je co nejlépe pochopil. Když to nejde, tak jdeme na to mechanicky.

Jaké pomůcky využíváte pro tohoto žáka?

Nic zvláštního, to co s ostatními. I pro ostatní děti je matematika těžká, a tak s tím bojujeme společně. Snažím se, aby všechno bylo co nejvíce názorné. Chlapci jsme společně vytvořili sešit s tabulkami, které používá. Jsou tam základní operace, vzorečky i postupy. Má tam snad už vše podstatné, takže už ani moc nedoplňujeme.

Co mi o tomto žákovi můžete říct?

Je to klidný a snaživý žák. Někdy má sice své dny, kdy vyrušuje, ale to je jen málokdy. Je pozorný a i přes jeho problémy jde vidět snaha látkou pochopit již v hodině. Je kamarádský, jak ke svým spolužákům, tak i ke kantorům. Se všemi se snaží vycházet dobře. Doufám, že bude mít v životě štěstí, přála bych mu, aby si našel nějakou dobrou práci, kde bude spokojený a nějakou hodnou slečnu, se kterou bude šťastný.

Myslíte si, že má chlapec podnětné prostředí, které ho podporuje?

To si myslím, že jo. Jeho rodina ho má velmi ráda a snaží se mu pomáhat, jak to jen jde. Nejvíce času však chlapec tráví tady, ve škole, nebo na internátu, ale myslím si, že zdejší personál podporuje všechny děti a snaží se jim pomáhat.

Co si myslíte, že by chlapci pomohlo?

Tak to nevím.

Žák 2

Pohlaví: chlapec

Rok narození: 1996

Diagnóza: Střední nedoslýchavost, specifická porucha učení- dyslexie

Chlapec navštěvuje šestou třídu Základní školy pro děti se sluchovým postižením v Kyjově. Ve třídě je celkem osm žáků, pět chlapců a tři dívky. Všechny děti mají diagnostikovanou poruchu sluchu. Jeden žák má implantován kochleární implantát a zbytek žáků má sluchadla. Chlapec se dokáže bez větších nápadností verbálně vyjadřovat. Největší problémy mu dělá jeho specifická porucha učení. Ve třídě je s poruchou učení sám.

Stručná charakteristika:

Chlapec je středně vysoký, zavalitější postavy. Jeho pleť je snědá. Vlasy má rovné, tmavě černé. Jeho oči jsou tmavě hnědé, výrazné a uhrančivé. Jeho úsměv je velmi plachý a nevýrazný. Chlapec je ve skupině svých vrstevníků velmi živý. Přede mnou však působil klidně a vyrovnaně. Byl ochotný spolupracovat. Je kamarádský, ve třídě je oblíbený. Po ukončení školní docházky by se rád stal policajtem.

Rodinná anamnéza:

Matka chlapce je narozená v roce 1978 je vyučená a pracuje jako prodavačka. Otec je narozen v roce 1977 je vyučený a pracuje jako dělník. Rodiče jsou zdraví. Chlapec má staršího bratra, ten je narozen v roce 1995. Bratr je zdravý a navštěvuje základní školu v místě bydliště. Druhý chlapcův bratr je jeho dvojče. Tento bratr trpí dýchacími problémy a epilepsií. Navštěvuje základní školu v místě bydliště. Byla mu

diagnostikována specifická porucha učení- dyslexie, dysgrafie. V rodině se porucha sluchu nevyskytuje, specifická porucha učení je v rodině diagnostikována pouze u jeho bratra. Rodiče chlapce jsou rozvedeni. Otec se s rodinou nestýká, chlapce nenavštěvuje. Nedokázal přijmout zdravotní obtíže svých synů a rodinu opustil. S matkou chlapci vycházejí dobře. Největší oporou chlapce je jeho matka a nejvíce si rozumí se svým dvojčetem.

Osobní anamnéza:

Chlapec je třetím dítětem své matky. Těhotenství bylo vícečetné, rizikové a udržované. Matka během těhotenství byla nemocná a brala léky. Porod proběhl předčasně v necelém osmém měsíci císařským řezem. Prvním byl jeho bratr, poté tento chlapec. Ani jeden nebyl kříšený. Porodní váha chlapce byla 1150 g a míra 38cm. Po porodu byl chlapec i se svým dvojčetem napojen na přístroje a umístěn do inkubátoru. Chlapec strávil v inkubátoru 7 týdnů. Nebyl kojen. Přibližně do dvou let matka s chlapcem rehabilitovala Vojtovou metodou. V roce byla chlapci operovaná kýla. Ve třech letech byla zjištěna lehká nedoslýchavost. Chlapci bylo přiděleno sluchadlo. V šesti letech byl na operaci slepého střeva. Jinak chlapec neprodělal žádnou vážnější operaci ani onemocnění. Výsledek inteligenčního testu je intelekt v pásmu nižšího průměru s vyrovnanými výsledky ve verbální i názorové složce intelektu. Chlapec je v péči pedopsychiatra a logopeda.

Motorický vývoj:

Chlapec se poprvé posadil ve 14. měsíci. Samostatně začal chodit kolem 19. měsíce. Chlapec byl jako malé dítě klidný a opatrný. Vydržel si hrát sám a nevyžadoval pozornost. Kolem třetího roku začal být živější. Chlapec je levák, úchop tužky není správný, ruka není dostatečně uvolněná a odlehčená. Psaní je pomalé, neurované, ale čitelné. Chlapce jsme požádala, aby mi nakreslil obrázek na téma „Já ve škole.“ (Příloha č. 2)

Vývoj řeči:

První slova se u chlapce začala objevovat kolem 1. roku. Kolem 18. měsíce se začaly objevovat první věty. Ze začátku se vyjadřoval zkrácenými věty a dost ukazoval. Od tří let nosí chlapec sluchadlo. Chlapec nyní komunikuje verbálně s drobnou oporou

v odezírání. Spoléhá převážně na sluch. Cílené odezírání je přibližně z 25%. Dosud není uzavřená výslovnost, sykavky jsou setřelé a nesprávně jsou tvořeny vibranty. Chudá je, jak aktivní, tak pasivní slovní zásoba. Občas používá prstovou abecedu, znakový jazyk nepoužívá. Je narušen prozodický faktor řeči. Řeč je dobře srozumitelná.

Rodinné prostředí:

Chlapec bydlí se svou matkou, dvěma bratry, matčíným přítelem a jeho synem v panelákovém bytě v menším městě. Byt je třípokojový. Chlapec má pokoj společný se svými bratry i synem matčina přítele. Chlapec má dobrý vztah se svou matkou i svými bratry. S přítelem své matky si moc nerozumí, s jeho synem vychází docela dobře. Nejvíce si rozumí se svým dvojčetem. Nejčastěji si hraje se svými bratry, za pěkného počasí chodí ven na fotbal. Když je škaredě, zůstává doma a hraje na playstationu nebo si kreslí. V rodině se komunikuje verbálně, chlapci je dobře rozumět a chlapec dokáže porozumět ostatním, tak nebylo třeba se učit znakový jazyk. Sluchové postižení chlapec kompenzuje sluchadlem, jeho okolí tuto skutečnost přijalo a chlapce berou takového, jaký je. Díky sluchadlu se chlapec dokáže dorozumět se svým okolím, svou sluchovou poruchu přijal a necítí, že by ho tato porucha nějak omezovala. Více ho trápí specifická porucha učení – dyslexie. S tou se nesmířil, ale nedokáže s ní bojovat. Doma se na výuku připravuje jen krátce. Když dojde ze školy domů, věnuje se svým zájmům. Do učení ho musí nutit matka, když přijde z práce domů. Někdy se začne učit sám, ale to je většinou jen tehdy, pokud dostal špatnou známku. Matka mu při učení pomáhá, učí se s ním. Nejvíce má chlapec problémy se čtením, to s matkou procvičuje nejčastěji. Čtení se chlapec snaží vyhýbat. Při reprodukci obsahu čteného textu těžce hledá správná slova, porozumění však odpovídá věku chlapce. Ví, že při čtení selhává, vadí mu to, ale neprojevuje velkou snahu s tím bojovat a čtení se vyhýbá. Ví, že selže. Jeho problémy při čtení se odrážejí i v jiných předmětech. Těžko se mu učí, nezvládá se učit z učebnic. Matka mu pomáhá, společně podtrhují významná slova v textu v učebnici. Při učení se snaží být optimista, ale jakmile začne číst a má problémy, jeho postoj se rychle změní. Domácí příprava mu pomáhá. Když se učí, snaží se mít klid, ale není to jednoduché díky početné rodině a malým prostorům. Matka se k jeho výkonům ve škole staví převážně neutrálně. Chlapce nechválí za dobré výkony, či za zlepšení, ani ho za špatné výkony netrestá. Pokud dostane špatnou známku z toho, co dělali spolu den předtím, tak se zlobí, ale nevyvozuje z toho žádné závěry. Učí se nejčastěji ze sešitů či učebnic. Jako

pomůcku nejčastěji používá čtenářské okénko. Čtenářské okénko používá i při výuce ve škole. S matkou při čtení používají metodu dublovaného čtení a podtrhávání v textu. Při přípravě na výuku se učí pamětným osvojováním látky. Po ukončení přípravy do školy má většinou dobrý pocit.

Školní prostředí:

Chlapec začal navštěvovat **mateřskou školu** ve 3,5 letech. Navštěvoval Mateřskou školu pro sluchově postižené. Do mateřské školy docházel rád, neměl problémy se odpoutat od matky. S dětmi si velmi brzo porozuměl díky své přátelské povaze a našel si zde spoustu kamarádů. V mateřské škole navštěvoval pravidelně individuální logopedickou péči a matka s ním cvičila i doma. V 6 letech nastoupil do **přípravného stupně Základní školy** pro sluchově postižené, která navazuje na mateřskou školu, kterou chlapec navštěvoval. Tuto školu navštěvuje dodnes. Na přípravný stupeň základní školy s chlapcem přešli i někteří jeho kamarádi s mateřské školy, takže chlapec neměl s přechodem velké problémy. Ze začátku si hůř zvykal na kázeň a udržení pozornosti, která se po něm vyžadovala, ale brzy si zvykl. Do školy chodil rád, měl tam spoustu kamarádů. Když se začaly objevovat jeho problémy při čtení, přestával se do školy těšit. Dnes do školy chodí rád jen občas, podle toho, co ho čeká. Do kolektivu třídy zapadá dobře, má spoustu kamarádů nejen ve třídě, ale i v jiných třídách. Za svou specifickou poruchou učení se někdy stydí, ve třídě je s těmi obtížemi sám. I když se snaží, má s tím problémy. Ostatní děti se mu však kvůli tomu nesmějí. Při vyučování je klidný a snaživý. O přestávce dokáže se spolužáky dovádět, ale většinou se chová slušně a nedělá problémy.

Třída, kterou navštěvuje je malá s velkými okny. Ve třídě je osm lavic, pro každého žáka jedna. Lavice jsou poskládány do půlkruhu od učitelského stolu ve dvou obloucích. Chlapec sedí ve druhém oblouku u okna. Ve třídě po stěnách visí tabulky, mapy a výtvary dětí. Atmosféra při výuce je příjemná, paní učitelka je milá a snaží se dětem pomáhat, jak to jde. Při výuce je chlapec klidný a vnímavý. Při čtení se jeho pozornost po krátké chvíli odkloní. Ve třídě se děti baví převážně verbálně, někteří používají prstovou abecedu, znakový jazyk se zde objevuje jen zřídka. Ve škole ho nejvíce baví informatika, tělocvik a logopedická péče. Nejméně ho baví předměty, kde se nejvíce projevuje jeho specifická porucha učení. Jsou to čeština, angličtina a dějepis.

Paní učitelka upřednostňuje **frontální výuku**. Využívá, jak individuální práci dětí, tak skupinovou. Snaží se při výuce využívat co nejvíce pomůcek, aby výuka byla co nejvíce názorná. Do výuky se snaží zapojovat konkrétní předměty. Výuku přednáší verbálně s výraznou artikulací. Při odborných předmětech se snaží využívat manipulativní činnost. Paní učitelka chlapci při čtení pomáhá, snaží se ho co nejméně vyvolávat na čtení mimo český jazyk. Ví, že to chlapci snižuje sebevědomí. Pokud žáky čeká nějaký náročnější text, dá chlapci za domácí úkol si text den předtím projít s matkou a podtrhnout důležitá slova, aby se ve výuce lépe orientoval a stačil ostatním.

Chlapec používá **sluchadlo**, dokáže ho sám ovládat. Při výuce také používá čtenářské okénko a metodu podtrhávání. Při čtení s ním paní učitelka někdy používá metodu dublovaného čtení. Někdy mu paní učitelka, když rozdává text, který není v učebnici, text upraví, podtrhá mu v něm důležité a podstatné věci.

Při písemných pracích není nijak časově zvýhodněn. Pokud písemka obsahuje napsané zadání, paní učitelka mu pomůže zadání přečíst, aby se tím nezdržoval a zadání špatně nepochopil. Hodnocen je stejně jako ostatní spolužáci. K jeho specifické poruše se nepřihlíží. Hodnocení je přiměřené k sluchové poruše nejen jeho, ale i jeho spolužáků. Hodnocen je klasicky, známkami. Příkládám ukázky školního sešitu z matematiky a českého jazyka. (Příloha č. 3)

Charakteristika osobnosti:

Paní učitelka o chlapci říká, že je klidný a vnímavý. Projevuje snahu dovést zadaný úkol do konce a dosáhnout dobrého výsledku. Ne vždy se mu ovšem daří. Často potřebuje pomoc a motivaci, aby zadaný úkol dovedl do konce. V kolektivu žáků je oblíbený.

Rozhovor s chlapcem:

(Odpovědi chlapce jsou přeformulovány tak, aby dávaly smysl.)

Kde a s kým bydlíš?

Bydlím se svou matkou, dvěma bratry, jeden je straší a druhý je moje dvojče. Dvěma psy. A taky s matčiným přítelem a jeho synem. Ten je starší než já. Bydlíme v paneláku.

Jak trávíš svůj volný čas a jaké máš koníčky?

Rád si kreslím nebo hraji na playstationu. Občas taky skládám lego. Každý den chodím se psy ven. To se vždycky pěkně vyvětrám. Když jsou bráchové doma, tak chodíme na fotbálek ven.

Jak dlouho se denně učíš? Kdo ti pomáhá?

No, moc ne. Tak několik minut, ale když je mamka doma, tak déle. Mamka mi při učení pomáhá. Hlavně spolu procvičujeme čtení.

Jaký zaujímaš postoj při učení?

Snažím se, ale moc mi to nejde, tak to potom vzdám.

Pomáhá ti příprava na vyučování?

Jak kdy, ale asi jo. Hlavně to čtení a podtrhávání.

Který předmět tě ve škole nejvíce baví?

Informatika, počítače a taky logopedická péče.

Který předmět tě naopak vůbec nebaví?

Český jazyk, angličtina a dějepis.

Čím chceš být? Kam se chystáš po základní škole?

Já bych chtěl být policajtem, takže půjdu asi na policejní školu.

Používáš nějaké pomůcky při vyučování, které ti pomáhají? Které?

Ano, používám čtenářské okénko, bez něj mi to moc nejde.

Vytváří ti paní učitelka nové pomůcky?

Ne, ale někdy mi v textu podtrhá to důležité, nebo mi řekne, co budeme dělat a já to projdu doma s mamkou. To mi někdy pomůže.

Pomáhá ti paní učitelka při plánování domácí přípravy?

Ano, řekne mi, co mám za domácí úkol a co si mám připravit.

Rozhovor s paní učitelkou českého jazyka:

Jaké je vaše pedagogické vzdělání, kde a kdy jste studovala?

Studovala jsme na Pedagogické fakultě v Olomouci speciální pedagogiku a učitelství pro druhý stupeň základní školy. Státnice mám z logopedie a surdopedie. Po škole jsme šla hned na mateřskou. Po mateřské jsme nastoupila do základní školy, kde jsem vyučovala na prvním stupni. Po šesti letech jsem přešla na tuto školu, kde učím již pátým rokem.

Myslíte si, že Vás škola dostatečně připravila na výuku dětí?

Co se týče teoreticky tak ano, to určitě, teoretický základ si myslím, že mi dala dobrý a tu praktickou část si musí každý sám. Člověk se musí sám dále vzdělávat a snažit se, aby byl v obraze. Je potřeba si vyhledávat literaturu a zajímat se o nové poznatky. Při výuce se snažím čerpat z více zdrojů, abych to dětem mohla opravdu co nejlépe podat.

Kolik let pedagogické praxe máte za sebou?

Už to bude 11 let, co učím. Práce s dětmi mě vždycky velmi lákala.

Vzdělávala jste se někdy v oblasti specifických poruch učení?

Jen samostudiem. Ve svém volném čase si čtu časopisy, které se věnují sluchově postiženým, tyto časopisy máme ve škole k dispozici. A když se mi poprvé ve třídě objevilo dítě se specifickou poruchou učení, tak jsem si vypůjčila literaturu, abych si to připomněla a dokázala těmto dětem co nejlépe pomoci. V dnešní době se o toto téma zajímám, zjišťuji novinky a zkouším je ve výuce.

Kolik žáků s dyslexií jste již učila? Měli všichni i sluchovou poruchu?

Tak počet přesně nevím, pár jich bylo, ale nejen děti s dyslexií, také jsem měla děti s dysgrafií a dyskalkulií. Na této škole všechny děti měly i sluchovou poruchu, ale s dětmi se specifickou poruchou učení jsem se setkala již na základní škole, kde jsem působila předtím a ti sluchovou poruchu neměli.

Jaký je Váš názor na problematiku sluchově postiženého žáka se specifickou poruchou učení?

Tyto děti to v životě nemají jednoduché. Sluchová porucha je pro ně sama sebou překážkou, která jim ztěžuje plnohodnotné začlenění se do společnosti. Pokud mají navíc ještě specifickou poruchou učení.... Zaleží, jak se podaří tuto poruchu kompenzovat a jak se s ní dítě naučí vycházet.

Co podle Vás činí tomuto žáku největší problémy?

Největší problémy má samozřejmě v češtině. Tam s dyslexií bojujeme nejvíce. Problémy se však také projevují v ostatních předmětech, kde je potřeba, aby si přečetl zadání, nebo se učil z učebnice. Pokud vím dopředu, že budeme s nějakým textem na druhý den pracovat, tak mu dám za domácí úkol, aby to nastudovat s maminkou doma, jinak se mu snažím pomoci během vyučování sama.

Myslíte, že tento žák má šanci se v normálním životě uplatnit?

Myslím si, že ano. Je však potřeba, aby s rodiči zvažil své možnosti a ujasnil si, na co má a na co ne. Pokud si správně vybere, tak si myslím, že šanci má určitě.

Využíváte ve výuce tohoto žáka nějaké specifické formy nebo metody?

Snažíme a zkoušíme spolu různé. Nejvíce se nám osvědčilo čtenářské okénko, které chlapci opravdu pomáhá. A taky metodu podtrhávání. No a díky malému počtu dětí ve třídě, mám možnost všem dětem věnovat více času individuálně.

Jaké pomůcky využíváte pro tohoto žáka?

Tak to čtenářské okénko hlavně.

Co mi o tomto žáku můžete říct?

Je to milý chlapec. Snaží se, a když mu to nejde, tak se sám na sebe zlobí. Projevuje snahu dovést daný úkol do konce, ale ne vždy se mu to úspěšně daří. To čtení ho trápí hodně. Jinak je přátelský, v kolektivu oblíbený, má zde spoustu kamarádů. Když se mu daří, tak je optimistický, ale jak se mu přestane dařit, propadá pesimismu. Což je škoda.

Myslíte si, že má chlapec podnětné prostředí, které ho podporuje?

Maminka se mu snaží pomáhat určitě. Snad i s bratry vychází dobře. Ale přece jenom pochází z rozvedené rodiny a s otcem se nestýká, což si myslím, že vždycky na dítě působí negativně.

Žák 3

Pohlaví: chlapec

Rok narození: 1994

Diagnóza: Oboustranná percepční nedoslýchavost lehkého stupně, specifická porucha učení- dyslexie, dysgrafie

Chlapec navštěvuje šestou třídu pro děti se sluchovým postižením na Základní škole v Kyjově. Ve třídě je devět žáků, šest chlapců a tři dívky. U všech žáků je diagnostikovaná sluchová porucha. Jeden žák má implantovaný kochleární implantát, zbytek žáků kompenzuje sluchovou poruchu sluchadlem. Chlapec má sluchadlo, dokáže se dobře verbálně vyjádřit, jde mu docela dobře rozumět. Jeho pracovní tempo je velmi pomalé. Ve třídě je sám se specifickou poruchou učení.

Stručná charakteristika:

Chlapec je středního vzrůstu, silnější postavy. Jeho vlasy jsou světlé a krátce střižené. Oči má hnědé. Jeho úsměv je plachý. Chlapec působí velmi bázlivě a ustrašeně. Má velký mluvní apetit, a když se rozvykládá nejde zastavit. Mezi svými spolužáky nemá mnoho kamarádů. Přesto se snaží být k ostatním vstřícný a ochotný. Jeho školní prospěch je velmi špatný, již propadl a hrozilo mu další propadnutí. Co chce v životě dosáhnout a čím by chtěl jednou být, ještě neví.

Rodinná anamnéza:

Chlapcova matka je narozena v roce 1975 a pracuje jako vychovatelka. Otec je narozen v roce 1960 a je nezaměstnaný. Chlapec má starší sestru. Sestra je narozena v roce 1990 a navštěvuje střední školu v místě bydliště. Otec i sestra jsou zdraví. Matka má sluchovou poruchu – střední nedoslýchavost. Sluchovou poruchu kompenzuje sluchadlem. Jinak je zdravá. Vztahy v rodině jsou docela chladné. V rodině není specifická porucha učení.

Osobní anamnéza:

Chlapec je prvním dítětem své matky. Těhotenství bylo chtěné, rizikové a udržované. Matka během porodu neprodělala žádné onemocnění a nebrala žádné léky. Porod proběhl v termínu, polohou záhlavím. Porodní váha dítěte byla 3560 g a míra 53 cm. Chlapec byl do roku kojen. Sluchová porucha mu byla zjištěna brzy, bylo mu přiděleno sluchadlo. Nebyl vážně nemocný a neprodělal žádnou operaci, v roce 2007 si zlomil levou ruku. Jinak je chlapec zdravý a bez obtíží. Je v péči foniatra, logopeda, psychologa. Celkový výsledek podrobného inteligenčního testu (PDW) je průměrná inteligence (hranice dolního pásma a subnormy) s převahou verbální složky intelektu, která se dostává do středního pásma průměrného intelektu nad složkou názorovou, jejíž hodnocení se posouvá do hraničního pásma mentální retardace.

Motorický vývoj:

Chlapec se poprvé posadil v 10. měsíci a samostatně začal chodit kolem 18. měsíce. Od malička byl líný a nepohyblivý. Neměl velkou potřebu pohybu. Postupem času se jeho pohyb zlepšil, dnes rád hraje fotbal nebo florbal. Je pravák, úchop je špatný, ruka není dostatečně uvolněná a odlehčená. Chlapce jsme požádala, aby mi nakreslil obrázek na téma „Já ve škole.“ (Příloha č. 4)

Vývoj řeči:

První slova se začala u chlapce objevovat kolem prvního roku. V roce a půl již začal skládat první věty. Chlapec má diagnostikovanou vícečetnou dyslalií a expresivní dysfázii. V jeho řeči je patrná artikulační neobratnost. Pasivní i aktivní slovní zásoba je omezená. Místy se v řeči objevují agramatismy. Má velký mluvní apetit, rád komunikuje a vypráví své zážitky. Jeho řeč je hůře srozumitelná. Znakový jazyk nepoužívá, kompenzace sluchadly je dostatečná. Při komunikaci nespolehá na odezírání.

Rodinné prostředí:

Chlapec bydlí se svou matkou, otcem a starší sestrou v rodinném domě ve velkém městě. Mají dva psy a morče. Má svůj pokoj. Přes týden je však chlapec ubytovaný na internátě školy. V rodině panují chladné vztahy. Přes víkend jezdí chlapec domů. Doma se často všichni míjejí, každý má své zájmy. Nejčastěji chlapec tráví čas sám, buď si hraje na počítači hry, nebo jde ven. Venku se nejčastěji prochází se psy, házím jim míč.

Někdy si s kluky zahraje fotbal, ten hraje rád, ale kluci ho málokdy vezmou mezi sebe. S rodiči tráví málo času. Čas strávený s matkou je nejčastěji u učení. Matka mu někdy při přípravě do školy pomáhá. Zkontroluje mu úkol, pomůže mu se čtením. Atmosféra je klidná. Za špatné výsledky chlapce netrestají, za dobré ho občas pochválí. Přes týden se chlapec připravuje do školy na internátu s paní vychovatelkou. Jeho příprava trvá přibližně tak 2 – 3 hodiny. Do učení se musí chlapec nutit, již předem ví, že to dopadne špatně, a tak ani nejeví snahu se připravovat. Jeho příprava nemá dobré výsledky. Sluchové postižení se v rodině neřeší. Postižení má i matka a stejně jako u syna je sluchová porucha dobře kompenzována sluchadlem. Doma se mluví verbálně. Se specifickou poruchou učení si doma neví rady, neví, jak mu pomoci. Ve škole mu dělá největší problém český jazyk, psaní i čtení. K přípravě do školy využívá sešity a učebnice, které má ze školy. Využívá pamětného osvojování látky a manipulaci s předměty. Po ukončení přípravy má špatný pocit, ví, že to zase dopadne špatně. Zaujímá negativistický a lhostejný postoj.

Školní prostředí:

Chlapec nastoupil ve čtyřech letech do logopedické třídy **mateřské školy** v místě bydliště. V sedmi letech nastoupil do **základní školy** pro zdravé děti v místě bydliště. Tuto školu navštěvoval do čtvrté třídy. Na doporučení odborníku přešel do Základní školy pro sluchově postižené. V této škole se vzdělává dodnes. V mateřské škole se mu líbilo, chodil tam rád, měl tam spoustu kamarádů. V mateřské škole navštěvoval logopedickou péči individuální i skupinovou. Při nástupu do základní školy byl spokojený. Když se začaly objevovat jeho problémy, přestával se do školy těšit. Některé děti se s ním přestaly kamarádit a chlapec měl čím dál méně kamarádů. Jeho problémy se prohlubovaly, až mu bylo odborníky doporučeno, aby přešel na Základní školu pro sluchově postižené. Do této školy začal chodit od páté třídy a navštěvuje ji dodnes. Moc kamarádů si zde nenašel a ty, co měl v bývalé škole, ztratil. Mezi učiteli také není oblíbený. Sluchové postižení mu nevádí, někdy sluchadlo ani nenosí. Je v kolektivu stejně postižených dětí a jeho porucha mu nečiní žádný problém. Specifická porucha učení ho trápí. Dřív se snažil, aby se zlepšil, ale nešlo mu to. Úspěchy se nedostavily. Nyní se do školy netěší, nemá kamarády, jeho úspěchy jsou špatné, hrozí mu propadnutí a sám neví, co bude.

Třída, kterou chlapec navštěvuje je malá. Má velká okna, která prosvětlují celou místnost. Ve třídě je devět lavic a učitelský stůl. Lavice jsou umístěny do dvou řad okolo učitelského stolu. Na stěnách jsou tabule a nástěnky s výtvary žáků a vzdělávacími tabulkami a pomůckami. Atmosféra je při výuce příjemná. Chlapec sedí ve druhé řadě. Ve třídě se převážně komunikuje verbálně, někteří žáci používají i znakovou řeč, ale jen málo.

Do školy **se netěší**, ví, že to zase dopadne špatně. Trápí ho, že má problémy se čtením a psaním, ale boj s touto poruchou již vzdal. Dřív se snažil, ale nešlo mu to, tak to vzdal. Ve škole ho nebaví český jazyk. V českém jazyce a matematice má největší problémy. Baví ho výtvarná výchova a informatika.

Učitelé při výuce uplatňují **frontální výuku**. Při výuce se snaží používat co nejvíce pomůcek, aby byla výuka co nejvíce názorná. Pokud to jde, zapojují konkrétní předměty. Učitelé při mluvním projevu výrazně artikulují, aby byl mluvním projev pro všechny žáky dostatečně zřetelný. V případě, že někteří žáci nerozumí, nebo je informace opravdu důležitá, použijí i znakový jazyk. Ne všichni učitelé umí znakový jazyk.

Chlapec používá **sluchadlo**. Sám přiznává, že ho občas nenosí, nepotřebuje ho nutně. Při výuce používá čtenářské okénko, které by mu mělo pomoci překonávat obtíže spojené se specifickou poruchou učení. Jiné specifické pomůcky nemá. Dříve, na prvním stupni předchozí základní školy, se mu paní učitelka snažila pomoci a zkoušela a vymýšlela různé pomůcky. V dnešní době pracuje jen se čtenářským okénkem a to také jen někdy. V češtině s paní učitelkou někdy cvičí na rozvíjení jemné a hrubé motoriky, a také uvolňovací cviky.

Na **písemné práce** má více času než ostatní žáci. Jeho písemný projev je velmi pomalý. Opis je s chybami, při přepisu se objevují specifické záměny písmen a vynechávání písmen nebo zapomínání na znaménka. Při diktátě vynechává celé slabiky a koncovky slov, některá slova jsou nesrozumitelná. Čtení je pod hranice sociální únosnosti, je dvojté, podle začáteční slabiky se snaží domýšlet slova, vynechává písmenka i celé slabiky. Porozumění čtenému je jen částečné, celý správný obsah si domýšlí svou neobyčejně bujnou fantazií. Hodnocen je slovně nebo klasicky. Přikládám ukázky školního sešitu z matematiky a českého jazyka. (Příloha č. 5)

Učitelé si uvědomují chlapcovy obtíže, částečně je připisují i chlapcově pasivitě. I když se chlapec snaží, jeho možnosti mu nedovolí dosáhnout dobrých výsledků. Chlapci chybí kamarádi a podnětné rodinné prostředí, které by ho podporovalo.

Charakteristika osobnosti:

Učitelé chlapce mají za vstřícného, ochotného ke spolupráci a plnění zadaných úkolů, které zvládá dle svých možností. Kontakt navazuje aktivně a bezprostředně. Je velmi upovídaný a nato, že má sluchové postižení, tak má velmi bujnou fantazii.

Rozhovor s chlapcem:

(Odpovědi chlapce jsou přeformulovány tak, aby dávaly smysl.)

Kde a s kým bydlíš?

Bydlím s matkou, otcem a starší sestrou. Bydlíme v rodinném domě. Zatím jsem ubytovaný přes týden tady na internátu, domů jezdím jen na víkend.

Jak trávíš svůj volný čas a jaké máš koníčky?

Přes týden se dívám na televizi nebo se učím. Za pěkného počasí chodím s klukama hrát fotbal nebo florbal. O víkendu chodím ven se psy nebo hraji na počítači.

Jak dlouho se denně učíš? Kdo ti pomáhá?

Tak dvě až tři hodiny denně. Pomáhá mi paní vychovatelka a přes víkend někdy mamka.

Jaký zaujímáš postoj při učení?

Nevím. Vím, že mi to nejde a že to zase špatně dopadne.

Pomáhá ti příprava na vyučování?

Ani ne.

Který předmět tě ve škole nejvíce baví?

Výtvarná výchova a informatika.

Který předmět tě naopak vůbec nebaví?

Český jazyk, tam mi to nejde vůbec. A v matematice mám taky dost problémy.

Čím chceš být? Kam se chystáš po základní škole?

To nevím, kdoví jestli vůbec dodělám základní školu.

Pochopíš novou látku při hodině českého jazyka, když ji vysvětluje paní učitelka?

Někdy jo, ale spíš ne. Pak mi to musí paní učitelka vysvětlovat znovu nebo to odpoledne probíráme s paní vychovatelkou.

Používáš nějaké pomůcky při vyučování, které ti pomáhají? Které?

Používám čtenářské okénko, ale moc mi nepomáhá.

Vytváří ti paní učitelka nové pomůcky?

Ne, myslím, že ne.

Pomáhá ti paní učitelka při plánování domácí přípravy?

Dává mi domácí úkoly.

Rozhovor s paní učitelkou českého jazyka:

Paní učitelka mi rozhovor poskytla, ale nesvolila s jeho uveřejněním v mé práci.

4.4 Závěr výzkumu

Žák 1

Je to milý a usměvavý chlapec. K ostatním se chová přátelsky, snadno se mi s ním navázal kontakt. Byl ochotný spolupracovat. Nejvíce se dorozumívá znakovým jazykem, protože jeho verbální projev je málo srozumitelný a v kolektivu ostatních dětí málo uplatnitelný. Já znakový jazyk neumím, proto jsme se dorozumívali totální komunikací. Byla jsem ráda, že byl vstřícný, pokud jsem mu neporozuměla, tak mi to znovu zopakovat, nebo použil jiný způsob. Vždy jsme si nakonec porozuměli. Pěkně se

mi s ním povídalo. Rozloučil se se mnou přátelsky, popřála jsem mu hodně štěstí do dalšího studia.

Jeho těžká sluchová porucha ho velmi ovlivnila. V dnešní době se již s tím smířil a nebere to jako tragédii. Díky své rodině a podnětnému prostředí, které ho podporuje a pomáhá mu, se cítí dobře. Je spokojený a sám říká, že si nemá na co stěžovat. Jeho přáním je se dostat na odborné učiliště, které si vybral. Specifickou poruchu učení-dyskalkulii, jak říká sám, moc neřeší. Kvůli sluchové poruše má problémy i v jiných oblastech, matematika je na tom jen ještě o něco hůř.

V matematice má problémy. Dle mého názoru se však s tím smířil nejen on, ale i jeho okolí, a to jak rodiče, tak i paní učitelka matematiky. Zaměřují se převážně na to, co je pro chlapce důležité, a také to, co mu jde. Některé učivo vypouští úplně, jiné berou jen okrajově. Jako kompenzační pomůcky používá chlapec jen kalkulačku a tabulky, které si vytvořil s paní učitelkou matematiky. Na prvním stupni se mu paní učitelka věnovala víc, teď už minimálně. Rodina ho podporuje, matka přes víkend chlapci pomáhá s učivem, se kterým si neví sám rady. Je potřeba na něj neustále dohlížet, musí učivo procvičovat. Je potřeba, aby ho někdo kontroloval. Přes týden mu pomáhá paní vychovatelka.

Podle mého názoru se rodina, ani paní učitelka, neměli tak lehce smířit se specifickou poruchou učení, kterou chlapec trpí. Jeho problémy berou jako následek sluchového postižení. I chlapec je s tím smířený, nijak ho to nestresuje a netrápí. Paní učitelka by se podle mého názoru měla více zajímat o tuto problematiku a účastnit se různých kurzů, aby dokázala chlapci více porozumět a pomoci mu.

Žák 2

Chlapec působí klidným a vyrovnaným dojmem. K ostatním je přátelský a vstřícný. Nerad zůstává sám a rád tráví čas ve společnosti druhých. Je rád v kolektivu ostatních, ale nerad je středem pozornosti. Ve vyučování je klidný a soustředěný, během přestávek si pěkně hraje se spolužáky ve třídě nebo na chodbě. Během vyučování jeví zájem o probíranou látku. Do výuky se zapojuje a často se hlásí. Snadno se mi s ním navázal kontakt, spolupracoval ochotně, avšak chvílemi působil duchem nepřítomný.

Sluchová porucha mu působila obtíže spíš dříve. Dnes si již zvykl používat a opatrovat sluchadlo. Rodina ho s touto poruchou přijala, kromě otce, což chlapce dodnes trápí a nerad o tom mluví. Chlapec se naučil již dostatečně srozumitelně

verbálně komunikovat, takže již nemá problémy se dorozumět s okolím. Převážně používá verbální řeč, jen z malé části se opírá o odezírání. Specifická porucha učení-dyslexie ho trápí. I když se s ní snaží bojovat, výrazné výsledky se moc nedostavují.

Jeho problémy, které pramení s dyslexií, se objevují i v ostatních předmětech než jen v češtině. Nejvíce bojuje také v angličtině a dějepise. S tímto problémem se nechce smířit, trápí ho to, ale přišlo mi, že již nemá sílu dál bojovat. Úspěchy, pokud nějaké jsou, jsou nepatrné a chlapce dostatečně neuspokojují. Jako kompenzační pomůcka chlapec používá čtenářské okénko, metodu dublovaného čtení a podtrhávání v textu.

Chlapec je smířený se svou sluchovou poruchou, ale specifická porucha učení ho nadále trápí. Sluchovou poruchu se naučil kompenzovat sluchadlem, ale s dyslexií si neví rady. Myslím si, že by bylo potřeba chlapci pořádně vysvětlit, v čem specifická porucha učení spočívá, jaké má možnosti reedukace a hlavně, že je to dlouhodobý proces, kdy se výsledky dostavují pomalu a nenápadně. Snad by chlapec této problematice lépe porozuměl a dokázal by se lépe s tímto problémem poprat. Líbilo se mi, že se paní učitelka zajímá o problematiku sluchově postižených i o problematiku dětí se specifickou poruchou učení.

Žák 3

Chlapec je zakřiknutý, ale milý. Snadno a bezprostředně se mi s ním navázal kontakt. Byl ochotný a vstřícný spolupracovat. Snaží se být přátelský a vstřícný, přesto se ho ostatní spolužáci straní. Má málo kamarádů, ostatní spolužáci ho do kolektivu mezi sebe berou jen zřídka. Dobře se s ním dorozumívá verbální řečí. Sluchovou poruchu kompenzuje sluchadlem, které někdy nenosí, prý mu to bez něj až tak nevadí. Má velmi vysoký mluvní apetit, rád si povídá a vypráví své zážitky. Celý náš rozhovor byl přátelský a posezení s ním bylo nakonec příjemné.

Sluchová porucha mu nepřekáží, byla vhodně kompenzována. Toto postižení ho netrápí. Trápí se neúspěchy ve škole, které jsou mimo jiné způsobeny i specifickou poruchou učení – dyslexií a dysgrafií. Se svými výsledky ve škole spokojený není, ale neví, jak by se zlepšil. Dalo by se říct, že to již vzdal. Ví, že to asi už dobré nikdy nebude. Nejvíce ho trápí problémy ve čtení a psaní. Paní učitelka s ním občas cvičí a dovoluje mu používat čtenářské okénko, ale úspěchy jsou však nedostatečné. Z rodiny se mu podpora moc nedostává, jeho rodinné prostředí není pro potřeby žáka dostatečně

podnětné. Paní vychovatelka na internátu nemůže chlapci věnovat tolik pozornosti, kolik by potřeboval.

Chlapec by potřeboval oporu v rodině, která by ho podporovala a motivovala ho. Chlapci měly být na začátku pořádně vysvětleny obtíže spojené se specifickou poruchou učení, protože se chlapec podle všeho nechal velmi rychle odradit neúspěchy. Školní neúspěšnost nevyplývá jen ze sluchové poruchy a specifických poruch učení, ale také z nízkých studijních předpokladů chlapce. Přijde mi, že nad chlapcem, jak učitelé, tak rodiče, dávno zlomili hůl a zařadili si ho jako neúspěšného žáka a neúspěšného syna, který nemá šanci dosáhnout dobrých výsledků.

Závěr

Specifické poruchy učení se v dnešní době vyskytují velmi často a jsou velmi diskutovaným problémem, kterému je věnována spousta literatury. Sluchové postižení není tak časté a literatury k tomuto problému je taky méně. U sluchově postižených se specifická porucha učení také často vyskytuje, avšak tomuto problému se literatura u nás víceméně nevěnuje.

Diplomová práce byla pro mě přínosem, navštívila jsem základní školu, kde jsou zřizovány třídy logopedické a třídy pro děti se sluchovým postižením. Strávila jsem nějaký čas ve třídě pro děti se sluchovým postižením, sledovala jsem žáky při výuce i o přestávce v kolektivu ostatních. Měla jsem možnost sledovat individuální i skupinovou logopedickou péči. Seznámila jsme se s dětmi, popovídala jsem si s učitelkami i s rodiči. Seznámila jsem se s chodem základní školy. Práce s dětmi je velmi namáhavá, avšak je pro mě velmi zajímavou a lákavou.

Diplomová práce nese název „*Specifické poruchy učení u dětí s poruchami sluchu*“. Jejím cílem bylo zmapovat nejen sluchově postižené žáky se specifickou poruchou učení, ale i celé prostředí, které je obklopuje. Výsledky výzkumu jsou prezentovány formou kazuistik.

V teoretické části bylo čerpáno z dostupné odborné literatury, která se zabývá problematikou specifických poruch učení, jejich definicí, projevy, etiologií a diagnostikou specifických poruch učení také reedukací, technikami náprav, individuálním vzdělávacím plánem a hodnocením dětí se specifickou poruchou učení. Dále pak problematikou sluchově postižených, klasifikací sluchových vad, komunikačními formy, osobností sluchově postiženého, jedincem, který je sluchově postižený a má specifickou poruchu učení a možnosti jejich vzdělávání.

Výzkum byl realizován v základní škole ve třídách pro děti se sluchovým postižením. Výzkumný vzorek tvořili tři sluchově postižené děti se specifickou poruchou učení. Použity byly techniky pozorování, analýza dokumentů, nestandardizovaný rozhovor a samostatná práce s dětmi. Sledován byl celý vývoj dítěte od narození do dnešní doby. Jeho porucha a obtíže, které ho provází. Byly zpracovány kazuistiky, které popisují i žákovu přípravu do školy a podporu rodiny a učitelů.

Výzkum diplomové práce potvrdil, že sluchově postižené děti se specifickou

poruchou učení, mají obtíže při výuce i při přípravě na výuku, a proto je důležitá důsledná příprava do školy a spolupráce s rodinou a učiteli. Doporučila bych lepší spolupráci rodiny a školy, aby dítě vedly stejným směrem a dostatečně ho podněcovali k lepším výkonům. Je důležité dítěti pořádně vysvětlit, co jeho porucha obnáší, jaký bude mít průběh a jaké výsledky se dají očekávat. Je potřeba, aby se učitel více zajímal o dané téma, studoval novou dostupnou literaturu a zajímal se o nové metody a způsoby reedukace a kompenzace specifických poruch učení a sluchově postižených. Díky tomu by více dokázal žákovi porozumět a pomoci mu.

Shrnutí

Diplomová práce nese název „*Specifické poruchy učení u dětí s poruchami sluchu*“. Jejím cílem bylo zmapovat nejen sluchově postižené žáky se specifickou poruchou učení, ale i celé prostředí, které je obklopuje. Výsledky výzkumu jsou prezentovány formou kazuistik.

Teoretická část diplomové práce je zaměřena na problematiku specifických poruch učení na problematiku sluchově postižených osob, komunikační formy a osobnost sluchově postiženého jedince se specifickou poruchou učení a možností jejich vzdělávání.

Praktická část diplomové práce obsahuje kazuistiky tří sluchově postižených žáků se specifickou poruchou učení.

Summary

A name of the thesis is “*Specific learning disorders of children with hearing lesion*”. The aim of the thesis was to map not only hearing handicapped children with specific learning disorder but also the whole environment which surround them. The results of a research are presented by a casuistic form.

A theoretical part of the diploma thesis is focused on a problematic of specific learning disorder, on a problematic of persons with hearing defect, on communication ways, on a personality of individual with hearing defect and possibilities of their education.

A practical part of the thesis contains casuistries of tree children with affected hearing with specific learning disorder.

Seznam použité literatury:

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3613.
- BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.
- BARTOŇOVÁ, M. (ed.) *Edukace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-38-1.
- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3822-5.
- FREEMAN, ROGER D. *Tvé dítě neslyší?* Praha: FRPSP, 1992.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 807178303.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1 díl* Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-096-6.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 2. díl* Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-075-3.
- HUDÁKOVÁ, A. *Ve světě sluchového postižení*. Praha: Středisko rané péče Tamtam, 2005. ISBN 80-86792-27-7.
- JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4.
- JANOTOVÁ, N. *Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-85801-81-7.
- JANOTOVÁ, N., SVOBODOVÁ, K. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-72-8.
- JEDLIČKA, I., ŠKODOVÁ, E. A kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 807082705.
- KOŠČ. L. *Patopsychológia: poruchy učenia a správania*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1975.

- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.
- KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-239-7.
- KUCHARSKÁ, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-244-0.
- KUCHARSKÁ, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2000*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.
- KUCHARSKÁ, A., CHALUPOVÁ, E. ed. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-8656-13-5.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství*, 1988.
- MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.
- MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál 1995.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.
- MOTEJZLÍKOVÁ, J. *Neslyšící a nedoslýchavé děti a specifické poruchy učení*. In Zpravodaj. Informační centra o hluchotě. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených., 2008.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- PIŠLOVÁ, S. *Jazykové hry*. Praha: Fortuna 1996.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
- POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9.
- POUL, J. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-210-1479-2.
- POTMĚŠIL, M. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna 2003. ISBN 80-7168-715-4.
- PULDA, M. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 8021004762.
- PULDA, M. *Včasná sluchově-řečová výchova u malých sluchově postižených dětí*.

- Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1296.
- SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Grada 2000. ISBN 8071697737.
- SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-315-3.
- SINDLEROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení. Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál, 1996.
- SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0433-8.
- SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha: Státní Pedagogické Nakladatelství, 1965. ISBN 14-248-81.
- STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících. I., Hluchota a jazyková komunikace*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 1998. ISBN 80-85899-45-0.
- STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Praha: ASNEP, 2001. ISBN 80-85047-17-9.
- STRNADOVÁ, V. *Komunikace neslyšících-odezírání*. Liberec: ČUN, 1996. ISBN 80-7083-187-1.
- ŠEDIVÁ, Z. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-232-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: 1997. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0181-8.
- VANĚČKOVÁ, V. *Výchova řeči sluchově postižených dětí*. Praha. Septima, 1996. ISBN 80-85801-83-3.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6.
- ZAPLETAL, M. *Kniha hlavolamů*. Praha: Albatros, 1983.
- 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.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: Nakladatelství D+H 2006. ISBN 80-903579-4-6.

ŽLAB, Z. *Vývojové poruchy čtení a psaní*. Praha: Oddělení zdravotní výchovy KÚNZ, 1998.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [cit. 1. dubna 2009]. [Online]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [cit. 1. dubna 2009]. [Online]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [cit. 1. dubna 2009]. [Online]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>>

Seznam příloh

Příloha č. 1- Klasifikace sluchových ztrát dle WHO (1980)

Příloha č. 2- Obrázek žáka č. 2 na téma „Já ve škole.“

Příloha č. 3- Ukázky ze sešitu matematiky a českého jazyka žáka č. 2

Příloha č. 4- Obrázek žáka č. 3 na téma „Já ve škole.“

Příloha č. 5- Ukázky ze sešitu matematiky a českého jazyka žáka č. 3