

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra psychologie a sociologie

Bakalářská práce

Péče o děti s dyslexií na základní škole

Vedoucí práce: PhDr. Ing. Marie Lhotová, Ph.D.

Autor práce: Marie Šrámková

Studijní obor: Sociální a charitativní práce

Ročník: 2009/2010

2010

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Kašperských Horách 24. března 2010

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí své bakalářské práce, paní PhDr. Ing. Marii Lhotové, Ph.D., za její obětavou pomoc a odborné vedení při tvorbě této práce.

OBSAH

ÚVOD	6
1 Specifické poruchy učení	9
1.1 Příčiny specifických poruch učení.....	11
1.2 Druhy specifických poruch učení.....	13
1.3 Odlišnost v psychomotorických funkcích.....	16
1.4 Latelarita.....	17
1.5 Přístup k dětem s poruchami učení.....	18
2 Dyslexie	22
2.1 Definice dyslexie.....	23
2.2 Příčiny dyslexie.....	26
3 Péče o děti s dyslexií na základní škole	29
3.1 Dyslektický školák a jeho subjektivní problémy.....	29
3.2 Individuální vzdělávací plán.....	32
3.2.1 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu.....	33
3.2.2 Strategie tvorby individuálního vzdělávacího plánu v České republice.....	34
3.3 Péče o děti se specifickou poruchou učení na základní škole.....	38
3.4 Náprava dyslexie na prvním stupni základní školy.....	41
ZÁVĚR	50
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	52
SEZNAM ZKRATEK	54
ANOTACE	55
ABSTRACT	56

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá Péčí o děti s dyslexií na základní škole. Jako cíl práce jsem si stanovila zhodnocení způsobu práce s dětmi s dyslexií.

K výběru tohoto tématu mne vedly tyto důvody. Jako malou holčičku, hned po nástupu do základní školy, mne postihlo ono „neštěstí“, že, ač jsem byla dítě čilé a zvědavé, a dokud si s námi paní učitelka jen povídala, ve škole se mi moc líbilo a vše mne tam bavilo. Pak ale najednou nastal problém. Ačkoliv jsem se velmi těšila na čtení a psaní, když tato skutečnost nastala, rázem pro mne přestala být škola zábavou a hodiny čtení a psaní se mi staly utrpením. Divila se tomu paní učitelka, divili se tomu i rodiče. A já pomalu nabývala dojmu, že jsem neschopná, že se to nikdy nemohu naučit. Naštěstí nade mnou nikdo „nezlomil hůl“ a po vzájemné domluvě školy a rodičů jsem putovala do pedagogicko - psychologické poradny, kde mi byla zjištěna diagnóza jménem dyslexie a dysortografie.

Byla jsem ubezpečena, že vůbec nejsem „hloupá“, že to, že mi jde čtení pomaleji, je jenom porucha a že se všichni společně budeme snažit ji co nejrychleji odstranit. Nastalo pro mne období dlouhého snažení a těžké práce, kdy jsem pomocí různých nápravných metod ve formě kroužků, či domácí speciální přípravy, trénovala dovednosti, které mi pomohly postupně eliminovat dyslektické obtíže. Byl to „běh na dlouhou trať“, trval celou povinnou školní docházku, ale nakonec se výsledek dostavil, moje dyslexie byla kompenzována a já jsem schopna zvládat školní úkony na mne kladené bez větších komplikací.

Řada dalších dětí však bohužel takové štěstí nemá. Stává se, že tyto děti jsou považovány za méně schopné. Panuje názor, že předepsané učivo nezvládnou. Problémy mají zvláště v nižších ročnících, a to i se svými spolužáky, kteří se jim posmívají, že špatně čtou, že jsou hloupí atd. Jelikož v raném školním věku nezískají potřebné vzdělávací základy, jejich problémy se stupňují a velmi často s obtížemi zvládnou základní školu a většině z nich je tak uzavřena cesta

k vyššímu vzdělání a řada z nich končí na středních odborných učilištích, v krajních případech navštěvují zvláštní školy.

Tyto děti potřebují naši pomoc, neboť samy nejsou schopny se s daným problémem vyrovnat. Proto se chci prostřednictvím této práce s danou problematikou blíže seznámit, abych byla schopna těmto dětem porozumět a v případě potřeby jim podat pomocnou ruku.

Tato práce se zabývá specifickými poruchami učení, jejich výskytem v dětské populaci a jejich projevy. Blíže se však věnuje problematice dyslexie. Vymezuje definici dyslexie, zkoumá její příčiny a poskytuje metodický rámec péče o děti s dyslexií na základních školách. Dále si všímá subjektivních problémů dětí trpících dyslexií a přístupem pedagogických pracovníků k těmto dětem. Řeší též otázky individuálního vzdělávacího plánu pro dyslektické děti, jejich hodnocení a klasifikace na základních školách, přístupu pedagogů k těmto dětem a způsobu nápravy poruchy zejména na první stupni základní školy, neboť v tomto dětském věku se obtíže projevují nejmarkantněji. Zdůrazněna je rovněž nutná spolupráce školy, terapeuta a rodičů, neboť bez této spolupráce je efektivita nápravy menší.

I když se nápravou dyslektických obtíží dětí zabývají i jiné vědní obory, jako například kineziologie, mám za to, že hlavní tíha odpovědnosti za nápravu těchto poruch spočívá na dyslektických třídách, kroužcích, práci rodičů a podobně.

Struktura práce je rozdělena do tří hlavních kapitol. První se zabývá specifickými poruchami učení obecně, druhá pojednává o problematice dyslexie. Vymezuje její definici a příčiny. Třetí kapitola se zabývá integrací dyslektických dětí do běžných základních škol, péčí o ně a možností tvorby individuálního vzdělávacího plánu, či užití slovního hodnocení.

K vypracování této práce jsem používala odbornou literaturu zabývající se danou problematikou, porovnávala jsem informace různých autorů a publikací a jako stěžejní díla jsem použila publikace autorů Matějčka a Zelinkové.

1 Specifické poruchy učení

„Pojem „poruchy učení“ označuje skupinu obtíží projevujících se při osvojování čtení, psaní, počítání i ostatních dovednostech. V současnosti patří dovednost číst a psát k základní výbavě každého člověka. Žáci se specifickými poruchami učení jsou ve školní práci znevýhodněni, přestože úroveň jejich rozumových schopností je průměrná, někdy až nadprůměrná.“¹

Existuje mnoho definic specifických poruch učení. V této kapitole jsem se snažila nastínit historický vývoj, jak se tento pojem vyvíjel.

První definici specifických poruch učení vydal v roce 1967 Úřad pro výchovu v USA. Druhá definice byla vydána v roce 1980 skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu.²

„První zní takto: Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“³

„Druhá, již znatelně rozšířenější, zní takto: 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

¹ F:\SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ.mht [cit. 2010-02-10]

² Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 24.

³ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 24.

vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému“⁴.

Michalcová též uvádí definici z roku 1976, kterou vydal úřad pro výchovu v USA, která říká, že specifické poruchy učení jsou poruchy v jednom, nebo více psychologických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči a to v mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat.⁵

Drnková (1983) uvádí, že nynější definice byly často mylně vykládány, což vedlo mnoho lidí k názoru považovat pacienty s poruchami učení za homogenní skupinu. Takový závěr je nesprávný. Vede k přesvědčení, že existuje i jakýsi standardní přístup k výchově jednotlivců postižených poruchami učení. To způsobuje přirozeně nejasnosti v diagnostice a v nápravě. Znamená to tedy, aby pojem „poruchy učení“ byl přijat jako označení heterogenní skupiny poruch a používán jako shrnující název pro nehomogenní skupinu. Diagnostiku musíme specifikovat alespoň ve smyslu: specifická vývojová dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie apod.⁶;

Další z nynějších definic uvádí Zelinková. 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.⁷

V rámci mezinárodní klasifikace nemocí najdeme SPU v kategoriích F80 – F89:

- F80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

⁴ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 24.

⁵ Srov. MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, s.14.

⁶ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 25.

⁷ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. s. 13.

- F81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F81.0. Specifická porucha čtení
- F81.1. Specifická porucha psaní
- F81.2. Specifická porucha počítání
- F81.3. Smíšená porucha školních dovedností
- F 81.8. Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F81.9. Porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F82. Vývojová specifická porucha motorické funkce
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy.⁸

1.1 Příčiny specifických poruch učení

Příčiny poruch učení nacházíme v poruchách řeči, motoriky, vnímání a podobně. Při určování příčin specifických poruch učení se jedni přiklání k názoru, že příčinu je třeba hledat na genetické bázi, druzí v poškození mozku.⁹

„Z hlediska pedagogiky a psychologie je třeba ke zvládnutí základních školských dovedností dosažení určité úrovně funkcí, které se na čtení, psaní a počítání podílejí. Je-li porucha ve vývoji některé z funkcí či v jejich spolupráci, může se projevit jako porucha učení.“¹⁰

„Studie, snažící se vysvětlit příčiny SPU metodami psychologie, byly v posledních letech překonány. Zvláště v těžších případech je zřejmý neurologický původ ve smyslu vývoje mozku, jeho utváření a především specifikace činnosti obou mozkových hemisfér. L. Košč lokalizuje anatomicko-fyziologický substrát matematických vloh do levého temenního laloku. To znamená, že poruchy v této

⁸ Srov. MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, s. 16.

⁹ Srov. MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, s. 25.

¹⁰ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. s. 16.

oblasti se projevují jako dyskalkulie. Stavba a činnost mozkových hemisfér se diferencují již v prenatálním vývoji a rozložení funkcí na obě hemisféry probíhá i po narození. Analýzy stavby mozku a jeho funkce ukazují rozdíly mezi pravou a levou hemisférou. Nejde tu o pouhou inverzi: Leváci mají obě hemisféry více symetrické než praváci.”¹¹

Touto problematikou se také zabývá Angermaier, který sestavil katalog příčin SPU:

- 1) **„Funkční nedostatky a deficity schopností – nižší inteligence, nižší verbální inteligence, řečové obtíže, artikulační obtíže, menší schopnost abstrakce, nedostatečná schopnost logického myšlení, jednostranné intelektuální nadání, snížená schopnost vizuální diferenciacce, narušená vizuo-motorická koordinace, snížení schopnosti postřehování, špatná paměť“**.¹²
- 2) **„Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze – nedostatečná schopnost napnout své síly, lenost, odklon pozornosti, nedostatečná schopnost koncentrace, nervozita, neklid, úzkostnost, nesamostatnost, kolísající pracovní rytmus, zabíhavá pozornost, nestálá pohotovost k učení, dítě ztratilo naději na úspěch, ztráta odvahy, nepříznivá motivace k učení“**.¹³
- 3) **Nedostatečné vnější podmínky –**
 - a) mimoškolní faktory – zátěž a zanedbanost způsobená neuspořádanými poměry v rodině, ztráta odvahy, chybějící pomoc rodičů při přípravě do školy

¹¹ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 18.

¹² POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. s. 76.

¹³ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. s. 76.

- b) školní faktory – role outsidera mezi spolužáky, častá změna školy, dlouhodobá absence, učitel předem očekává snížený výkon, metodické chyby, malé osobní nasazení učitele.¹⁴
- 4) **Konstituční nedostatky** – poruchy zraku a sluchu, zdravotní potíže, postižení mozku, opožděný tělesný vývoj.¹⁵

Vznik a výskyt specifických poruch učení

Nejnovější odhady ukazují, že přibližně 10 procent dětí je postiženo nějakou formou specifických poruch učení. Jedny z nejvíce postižených oblastí jsou čtení, jazyk, pozornost a motorická koordinace. Vyskytují se přibližně ve stejných poměrech.¹⁶

Lehké formy specifických poruch jsou mnohem běžnější, jenom dvě procenta postižených jsou postižena těžkou formou. Chlapci jsou zasaženi nějakou z forem specifických poruch učení třikrát více než dívky.¹⁷

1.2 Druhy specifických poruch učení

▪ **Dyslexie**

„Dyslexie znamená specifickou neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami. Obyčejně nerozumí nebo špatně rozumí čtenému obsahu. Zaměňuje písmenka, slabiky i celá slova. Nejčastějšími chybami při čtení jsou změny písmen zvukově a tvarově podobných (tedy B, D, P, T a jiné), ale i písmen úplně odlišných. Právě v důsledku této poruchy mívá dyslektik problémy

¹⁴ Srov. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování* . s. 76.

¹⁵ Srov. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování* . s. 76.

¹⁶ Srov. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, s. 18.

¹⁷ Srov. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, s. 18.

i v dalších předmětech, obyčejně naučných, kde je závislý na čtenářských dovednostech.¹⁸

- **Dysgrafie**

Dysgrafie je specifickou poruchou psaní, čili grafického projevu. Samostatný proces psaní vyčerpává dysgrafikovu kapacitu koncentrace tak, že se již není schopen plně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Písmo bývá neupravené, kostrbaté, špatně čitelné, objevuje se tendence směřovat psací a tiskací písmo, nepravidelná hustota mezi slovy, nerovnoměrný sklon písma, neschopnost udržet písmo na řádku.¹⁹

- **Dysortografie**

Dysortografie je porucha, která postihuje pravopis. Projevuje se nesprávným osvojením gramatiky a jejího používání. Ke specifickým chybám, které se u nich objevují, patří špatné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, nesprávné rozlišování tvrdých a měkkých slabik (di - dy, ti - ty, ni - ny), nesprávné rozlišení sykavek, vynechávání a přesmyknutí písmen a slabik. Často se též objevuje deficit v řečovém vývoji.²⁰

- **Dyskalkulie**

Dyskalkulie je poruchou matematických schopností, která se projevuje neschopností operovat s číselnými symboly. Příznaky jsou velice různorodé a podle nich dělíme dyskalkulii do následujících typů:

- 1) Praktognostická – narušení matematické schopnosti manipulace s předměty konkrétními či nakreslenými a jejich přiřazování k symbolu čísla.

¹⁸ F:\Specifické poruchy učení Moje-rodina_cz.mht [cit. 2010-02-20]

¹⁹ Srov. MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, s.20.

²⁰ Srov. F:\Specifické poruchy učení Moje-rodina_cz.mht [cit. 2010-02-20]

- 2) Verbální – vážne schopnost slovně označovat operační znaky, vážne i pochopení matematické terminologie ve smyslu o více, o méně atd.
- 3) Lexická – neschopnost číst matematické znaky a jejich kombinace
- 4) Grafická – narušení schopnosti psát numerické znaky, problémy v geometrii a vnímání prostoru.
- 5) Operacionální – žák nezvládá provádění matematických operací, operace zaměňuje.
- 6) Ideognostická – porucha chápání matematických pojmů a vztahu mezi nimi.²¹

- **Dysmuzie**

„Je specifická porucha hudebních schopností. Jedná se o narušení schopnosti vnímání a reprodukce hudby a rytmu.

- 1) Expresivní – neumožňuje dítěti reprodukovat třeba i velice známý hudební motiv.
- 2) Totální – nedostatek hudebního sluchu vůbec, jedinec hudbu nechápe a není schopen ji reprodukovat.²²

- **Dyspinxie**

Jedná se o specifickou poruchu kreslení. Jedinec má nízkou úroveň kresby, objevují se potíže v oblasti motoriky.²³

²¹ Srov. MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, s.20.

²² FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. s. 114.

²³ Srov. FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. s. 114.

1.3 Odlišnosti v psychomotorických funkcích

Poruchy pozornosti

Dítě se soustředí krátkodobě, nevydrží delší dobu ani u činnosti, která ho zajímá. Hůře se soustředí při klimatických změnách, v době, kdy je organismus oslaben (před nebo po nemoci), při zvýšeném psychickém vypětí .²⁴

Poruchy aktivity

U žáků se specifickou poruchou učení se můžeme setkat jak s hyperaktivitou tak hypoaktivitou. Projevy poruch mohou souviset se syndromem ADHD.²⁵

„**ADHD** je psychiatrická diagnóza, která se vztahuje na děti a dospělé s vážnými kognitivními a sociálními problémy. Rozlišujeme 3 hlavní symptomy – poruchy pozornosti, impulzivita, hyperaktivita.“²⁶

Hyperaktivita, impulzivita a potíže se soustředěním mohou vážně postihnout schopnost učit se. Značná část dětí s ADHD trpí SPU. Takové děti mívají sklon k poruchám čtení a psaní. Výzkum v USA ukazuje, že 90% dětí s ADHD nepodává výkon podle svých schopností, 20% dětí s ADHD má problém se čtením, 60% má vážné problémy se psaním. A až 30% dětí nedokončí školní docházku.²⁷

Zvýšená unavitelnost

„Nápadně brzy nastupující únava žáka bohužel mnohdy ještě umocňuje výše zmíněné obtíže s koncentrací pozornosti. Zvýšenou unavitelnost je nutno také zohlednit při prověřování vědomostí dítěte.“²⁸

²⁴ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. s. 21.

²⁵ Srov. FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. s. 116.

²⁶ TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. s. 31.

²⁷ Srov. MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. s. 25.

²⁸ FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. s. 116.

Deficity paměti

Týká se paměti zrakové, sluchové ale také paměti krátkodobé a dlouhodobé. Důsledky deficitu můžeme pozorovat jako neschopnost zapamatovat si slovní řady, setkáváme se i s poruchami pohybové paměti.²⁹

Motorika

Nejčastěji se projevuje jako porucha koordinace pohybů a poruchy jemné motoriky. Jsou to poruchy pohybů těla, rukou, prstů, ale i oční pohyby např. při čtení.³⁰

Jazyk a řeč

Dochází ke snížení jazykového citu, k poruchám výslovnosti, žák může mít potíže při rychlém pojmenování entit. Tyto obtíže mohou souviset s poruchami fonemického sluchu či sluchové analýzy a syntézy.³¹

Emoční labilita

„Emoční labilita se projevuje překvapivými a nečekanými projevy chování, při kterých se žák jako by vrací k dětským vzorcům chování. U žáků se SPU se mohou projevovat sociální a emocionální problémy.“³²

1.4 Laterality

„S problematikou SPU bývá také často diskutována otázka laterality. Jedná se o přednostní užívání jednoho z párových orgánů pohybového nebo smyslového ústrojí. Laterality může být tvarová, nebo funkční.“³³

²⁹ Srov. FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. s. 116.

³⁰ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. s. 22.

³¹ Srov. FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. s. 117.

³² FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. s. 117.

³³ FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. s. 110.

Neurofyziologická souvislost je spatřována v dominanci mozkových center. Nejznámějšími projevy laterality je leváctví a praváctví. Rozlišujeme různé typy laterality:

- 1) laterita souhlasná – převaha jedné strany u všech párových orgánů.
- 2) laterita nesouhlasná
- 3) laterita zkřížená – dominantní párové orgány jsou na obou stranách
- 4) laterita nevyhraněná – ambidextrie.³⁴

Za rizikové faktory související s lateritou a SPU jsou považovány laterita přecvičená, zkřížená laterita a ambidextrie. Možné příčiny SPU se označují jako nepříznivá konstelace laterality, netypická konstelace hemisfér.

1.5 Přístup k dětem s poruchami učení

Při výchově těchto dětí je možno využít nejrůznější metody, od pochval až k různým formám trestů. Lze jen obtížně říci, které jsou správné a účinné a v jakých situacích. Důležitou roli hraje věk, duševní vyspělost dítěte, vztah k dospělému atd.³⁵

Potřeby a jejich uspokojování

Podmínkou zdravého harmonického a duševního vývoje je přiměřené a trvalé uspokojování základních životních potřeb. Potřeby jsou vnitřními motivačními dispozicemi jedince, určují do značné míry jeho chování. Uvedme si nyní jejich přehled, jak je vytýčil ve svých pracích Langmeier:

- 1) Potřeba přiměřeného přívodu podnětu – ke zdravému vývoji dítěte je třeba, aby se mu podnětů dostávalo v náležitě míře a přiměřené složitosti a proměnlivosti.

³⁴ Srov. FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. s. 111.

³⁵ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. s. 154.

- 2) Potřeba smysluplného života – snaha o to, aby všechny podněty přicházející k dítěti měly svůj pevný řád a smysl.
- 3) Potřeba osobní závislosti a citového připoutání – potřeba bytostně a hluboce se vázat na jednu osobu a oddat se jí v naprosté závislosti..
- 4) Potřeba vlastní identity, nezávislosti a společenského uplatnění.
- 5) Potřeba otevřené budoucnosti.³⁶

Další a nejčastější dělení potřeb je dělení na primární a sekundární. Primární potřeby jsou potřeby nasycení a tekutin, dostatek prostoru, potřeba čistého vzduchu, světla apod. Jsou to vlastně potřeby biologické, které bývají často podceňovány. U dětí s nezralým nervovým systémem však hrají významnou roli. Dítě hladové nebo žíznící se soustředí především na to, že má žízeň nebo hlad, a uniká mu průběh výuky. Čím je dítě mladší, tím má větší přirozenou potřebu pohybu. Pohyb je pro něj přirozeným stavem, zatímco klid a sezení bez hnutí je vyčerpává a unavuje. S přibývajícím věkem umí dítě stále více ovlivňovat uspokojování biologických potřeb.³⁷

„Mezi sekundární potřeby patří potřeby kognitivní, sociální, potřeba úspěchu. Kognitivní, neboli poznávací potřeby se projevují touhou dítěte něco vnímat, získávat poznatky nerůznější cestou, nejen posloucháním nebo čtením, ale i řešením problémů a manipulací.”³⁸

Mezi sociální potřeby patří potřeba citového zázemí, bezpečí a pozitivního vztahu. Pocit bezpečí je pro děti se specifickou poruchou učení obzvláště důležitý. Dítě s poruchou učení bývá doma i ve škole neustále provázeno nezdary,

³⁶ Srov. ČERNÁ, M. *Lehké mozkové dysfunkce*. s. 100 – 102.

³⁷ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*., s. 154 – 155.

³⁸ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 155.

vytýkáním, káráním a tresty. Má často pocit ohrožení, domnívá se, že ho nikdo nemá rád.³⁹

Ve vyšších ročnících je již sebehodnocení žáků ovlivňováno větším množstvím zkušeností a sociálních vazeb. Ovlivnitelnost učitelem již není tak značná. Potřeba sociálních vazeb a přátelství zůstává velmi silná. Neuspokojování této potřeby může na druhém stupni vést k ještě větší izolaci dítěte.⁴⁰

„Potřeba úspěchu, prestiže, dobrého výkonu je silným hnacím motorem. Děti s poruchami učení musíme vést tak, aby měly možnost zažívat úspěch. Hledáme oblast, v níž jsou úspěšní, v níž je můžeme pochválit. Ve výuce zadáváme takové úkoly, které je dítě schopné splnit, nebo náročnější úkoly členíme na menší kroky.“⁴¹

Nepodaří-li se dítěti dosáhnout úspěchu v pozitivních momentech, bude jej vyhledávat v jakékoliv činnosti negativní (např.: kouření, alkohol, krádež, členství v závadných partách atd.).⁴²

Modifikace chování

Tento postup je hodně využíván zvláště v anglosaských zemích.. Jeho cílem je změnit nenásilnou formou chování dítěte. Způsobů je několik, všechny jsou časově náročné a vyžadují trpělivost.⁴³

1) Pozitivní zpevnění

„Cílem je povzbudit a zafixovat žádoucí chování. Nejčastěji se používá pochvala, souhlas, ocenění, úsměv, pohlazení, či jiný způsob, kterým věnujeme

³⁹ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 156.

⁴⁰ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 157.

⁴¹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 157.

⁴² Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 157

⁴³ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 160.

dítěti pozornost. To vede k posilování žádoucích reakcí, které má dítě tendenci opakovat, protože se mu za ni dostalo příjemné pozornosti.“⁴⁴

2) Zástupné zpevnění

„Dítě při něm pozoruje někoho, kdo je odměněn za žádoucí chování. Nejmenujeme, kdo zlobí, ale poukážeme na ty, kteří pracují dobře. Výzkumy ukázaly, že toto zástupné zpevnění žádoucího chování a skromné napomenutí je zhruba stejně účinné, zatímco veřejné napomínání před celou třídou nevede k úbytku nežádoucího chování.“⁴⁵

3) Pozitivní očekávání

Psychologie v posledních letech došla k poznání, že naše očekávání, náš pohled na lidi je může skutečně změnit – k dobrému i ke špatnému - a to zejména u dětí. Svým očekáváním dítě přímo utváříme. Děti se stávají takovými, za jaké je jejich rodiče a děti považují.⁴⁶

To samé platí i ve škole. Jestliže u určitého žáka předpokládám kladné reakce, vnímám je přednostně a beru je jako samozřejmost, může mnohdy uniknout mé pozornosti určitý nedostatek. Závažnější je tento fakt u žáků prospěchově slabších či žáků s častými kázeňskými přestupky. Jejich negativní projevy jen potvrzují naše očekávání a velmi často přehlízíme pozitivní projevy v jejich chování.⁴⁷

⁴⁴ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 160 - 161.

⁴⁵ Tamtéž, s. 161.

⁴⁶ Srov. ČERNÁ, M. *Lehké mozkové dysfunkce*. s. 114.

⁴⁷ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 161.

4) Slovní sebeinstruování

„Je vhodné u dětí s nedostatkem sebekontroly. Vychází z poznatků o řeči jako nástroji sebekontroly. Vnitřní řeč, k níž by dítě mělo dospět, je vložena mezi podnět a reakci, jejímž výsledkem bývá zbrklé chování .⁴⁸

„Nácvik slovního sebeinstruování probíhá ve čtyřech fázích :

- a Terapeut plní úkol a při tom říká, co dělá a bude dělat. Dítě jej sleduje. Snahou je vytvořit určitý postup, v němž se má nejdříve zjistit povaha úkolu, najít řešení, zdůvodnit a formulovat je.
- b Dítě plní úkol a terapeut slovně doprovází činnost dítěte.
- c Obojí provádí dítě samo nahlas.
- d Přechod k vnitřní řeči.⁴⁹

2 Dyslexie

„Dyslexie je specifická porucha funkčního čtení, patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Je to souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jejím základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí, a potíže s porozuměním čtenému.“⁵⁰

„Existuje několik typů dyslexie:

- 1) „Trauma“ (úraz) obvykle dochází po nějaké formě poranění mozku nebo poranění v té oblasti mozku, která řídí čtení a psaní. Tento typ se vyskytuje zřídka.

⁴⁸ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 162.

⁴⁹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 162.

⁵⁰ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. s. 7.

- 2) Druhý typ dyslexie je označován jako "primární dyslexie." Je to spíše dysfunkce než poškození levé strany mozku (mozková kůra) a nemění se věkem. Vzniká dědičností. Vyskytuje se častěji u chlapců než u dívek.
- 3) Třetí typ dyslexie je označován jako "střední" nebo "vývojová dyslexie" a má se za to, že je způsoben hormonálním vývojem v raném stádiu vývoje plodu. Vývojová dyslexie se zmenšuje, jak dítě dozrává. Je opět častější u chlapců.⁵¹

2.1 Definice dyslexie

„V této kapitole se pokusím nastínit historický vývoj, jak se názor na definici dyslexie vyvíjel. V dnešní době neexistuje jednotná definice toho, co je to dyslexie. Proti každé zatím navržené definici byly vzneseny námitky. Bude zde uvedeno několik z nich.⁵²“

Matějček uvádí definici z roku 1904 : neschopnost naučiti se čísti a psátí při vývoji duševním dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje. Co u jedněch lidí vyvolá choroba, to u jiných ukáže se následkem nedostatečného, a to jednostranně nedostatečného vývoje.⁵³

„Schopnost čísti a psátí nápadně zakrněla u takových lidí proti ostatním jejich schopnostem. Proto hledati musíme změny v samotném mozku, snad v samé kůře mozkové. Jedná se pravděpodobně o roztroušené změny v centrálním ústrojí nervovém.“⁵⁴

Česká definice dyslexie, kterou vytvořil Langmeier a Matějček v roce 1960 z ní takto : Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem

⁵¹ http://wiki.rvp.cz/Knihovna%2F1.Pedagogicky_lexikon%2FD%2FDyslexie [cit. 2010-01-20]

⁵² Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 18.

⁵³ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 19.

⁵⁴ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 19

nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle u samých počátků výuky a způsobí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.⁵⁵

Světová federace neurologická, přijala v roce 1968 tuto definici:

Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se obtížemi při učení vzdor běžnému postupu, přiměřené inteligenci a sociokulturní příležitosti, je podmíněná poruchami – často konstitučního původu – v základních poznávacích schopnostech.⁵⁶

„M. B. Rawsonová, *Development Language Disability*, Baltimore, 1968:

Dyslektik je dítě, jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní a patrně i v dalších přidružených jazykových dovednostech, ať už jednotlivě nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělání.”⁵⁷

Dnes převládají definice na vyšší úrovni. „Tyto definice užívají pojmu jako "schopnost" a "neschopnost", "inteligence", "výkonnost" apod. Pro nápravu to znamená především zdůraznění individuality každého jednotlivého dítěte trpícího dyslexií a přizpůsobení nápravných metod individuálnímu vzorci jeho neschopnosti.”⁵⁸

„Obtíž je ovšem v tom, že v takovém případě je třeba dále definovat, jaký rozdíl mezi jednou a druhou schopností (přesněji řečeno: mezi aktuální úrovní výkonnosti podmíněné jednou nebo druhou schopností) dostačuje k tomu,

⁵⁵ Srov. MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. s. 7.

⁵⁶ Srov. ČERNÁ, M. *Lehké mozkové dysfunkce*. s. 122.

⁵⁷ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 19.

⁵⁸ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 21.

abychom na něm založili diagnózu dyslexie. V tomto ohledu panuje mezi autory pozoruhodná nejednotnost⁵⁹

Někteří pokládají za dyslektiky děti s relativně malým rozdílem ve výše zmíněných schopnostech, jiní požadují, aby rozdíl činil dva nebo tři vývojové roky ve prospěch inteligence a v neprospěch čtení. U nás se za dostačující k diagnostické úvaze o dyslexii tradičně pokládá rozdíl mezi inteligenčním kvocientem a čtenářským kvocientem, je-li obojí měřeno standardizovanými testy, nejméně 25 bodů.⁶⁰

Na třetí úrovni se pohybují definice, které mluví v termínech anatomie nebo fyziologie mozku. V roce 1975 M. Rutter a W. Youle kritizují definici neurologické konfederace. Namítají, že tato definice nebere v úvahu, že by se dyslexie mohla vyskytnout i u dětí mentálně retardovaných, kulturně deprimovaných či vystavených jiným nepříznivým životním podmínkám.⁶¹

„Teoreticky vzato, může být dyslexií postižené každé dítě, které úrovní svých intelektových schopností je schopno školního vzdělání. To se týká dětí mentálně retardovaných, dětí zanedbaných, dětí trpících kulturní deprivací, stejně jako dětí s vadami zraku, sluchu či hybnosti, pokud tyto poruchy jsou takového rázu a stupně, že čtení neznemožňují. V našem případě jsou takové nepříznivé okolnosti nikoliv "příčinnými", ale jen "přítěžujícími" či "přidatnými" nebo tvoří jakési pozadí skutečným příčinám. Ty jsou v organismu dítěte a jsou specifické v tom smyslu, že se nedají přenést právě na ony zmíněné a dobře známé příčiny školního neúspěchu, jakými jsou nižší inteligence, zanedbanost a ostatní vnější nepříznivé okolnosti.“⁶²

⁵⁹ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 21.

⁶⁰ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 21.

⁶¹ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 22.

⁶² MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 22.

„Jedna z nejnovějších definic, kterou v roce 2002 akceptovala Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA zní: Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném a nebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologických komponentů jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundární následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání.“⁶³

Za zmínku též stojí definice, kterou uvádí Zelinková: Dyslexie je porucha, která má biomedicínské příčiny. Patrný je především rozdíl mezi úrovní rozumových schopností a čtením. Je závažnou poruchou, kterou provází deficit ve vývoji poznávacích procesů, a mívá důsledky i v emocionální a sociální oblasti.⁶⁴

2.2 Příčiny dyslexie

Existují nejrůznější příčiny dyslexie. Nyní se pokusím vyjmenovat ty nejhlavnější z nich.⁶⁵

Neurologický vývoj

Bylo zjištěno, že mozek člověka s dyslexií pracuje odlišně od mozku běžného čtenáře. Čím zdatnější je čtenář, tím více se u něho aktivuje zadní část mozku v levé hemisféře. Do této oblasti přichází informace ze senzomotorických systémů a jsou syntetizovány – jak slovo vypadá, jak zní, co znamená. Tato činnost probíhá zcela automaticky a velice rychle. Běžný čtenář aktivizuje levou

⁶³ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. s. 8.

⁶⁴ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. s. 39 – 40.

⁶⁵ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 22.

hemisféru, jedinec s dyslexií si při čtení počíná odlišně. Pracuje především pravá hemisféra a částečně též oblast Broccova centra, která se podílí na čtení nahlas.⁶⁶

„Čtenář, jako kdyby se snažil kompenzovat vývojové poškození levé hemisféry hledáním náhradních cest vedoucích k cíli, „hledá“, jak se svými cestami zmocnit textu.“⁶⁷

Hormonální změny

Bylo zjištěno, že hladina mužského hormonu testosteronu ovlivňuje vývoj levé mozkové hemisféry. Z tohoto důvodu dyslexií trpí více mužů než žen.⁶⁸

Biochemické změny

Výzkum v letech 1998 – 2002 ukázal, že 32% jedinců s dyslexií má deficit v obsahu nenasycených mastných kyselin, což způsobuje nejen obtíže ve čtení, ale také zhoršuje jejich soustředění. Tyto kyseliny jsou především obsaženy v mase některých ryb. Bylo zjištěno, že po šesti měsících podávání vitamínových doplňků se u dětí zlepšila koordinace očních pohybů při čtení a orientace na stránce. I jejich chování se zklidnilo.⁶⁹

Genetické spojitosti

Dyslexie může být geneticky podmíněna. Bylo prokázáno, že dyslexie je z 50% podmíněna geneticky a z 50% závisí na vnějších vlivech. Jiné studie udávají až 60 % dědičnost. Dílčí deficity, které přispívají k rozvoji dyslektických obtíží, vykazují jen nepatrně odlišnou dědivost : schopnost rozeznávání slov je na dědičných dispozicích závislá jen z 55%, fonologické dekódování ze 60% a ortografické dekódování ze 67%.⁷⁰

⁶⁶ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. s. 44 – 45.

⁶⁷ ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. s. 45.

⁶⁸ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. s. 47.

⁶⁹ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. s. 47.

⁷⁰ Srov. MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. s. 11.

„Genetické dispozice představují informace, na nichž závisí vytvoření předpokladů pro rozvoj různých vlastností psychických i somatických. Jejich souhrn je označován jako genotyp. V genetickém aparátu je zakódován program individuálního rozvoje jedince, který se projevuje variabilitou zrání, rozdíly dosažené úrovně jednotlivých funkcí a také koordinovaností a integrovaností jejich rozvoje. V průběhu života dochází k postupné aktualizaci jednotlivých složek genetického programu, který lze chápat jako určitý návod k vývoji jedince.“⁷¹

V případě dyslexie se jednotlivé funkce rozvíjí nedostatečně nebo odlišným způsobem a příčinou narušení jejich vývoje je mutace, změna dědičné informace.⁷²

Vnitřní podmínky pro učení čtení

„Sotva můžeme předpokládat, že existuje jediná, vnitřně jednotná "schopnost čtení". Má-li se dítě naučit číst, je k tomu nepochybně třeba souhrn celé řady jednotlivých základních funkcí, např.: zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientaci v čase a v prostoru, schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celek apod. Představujeme si, že u normálního dítěte jsou tyto základní schopnosti uspořádány do určité soustavy nebo vzorce, a to tak, že jejich vzájemná souhra mu umožňuje naučit se číst. Z vloh a předpokladů se tedy musí stát schopnosti, které jsou teprve vnitřním psychickým podkladem pro nabytí určité dovednosti.“⁷³

„Můžeme si to představit tak, že výuka určitému školnímu předmětu, v našem konkrétním případě čtení, klade určité nároky na psychickou vybavenost

⁷¹ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. s. 12.

⁷² Srov. MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. s. 12.

⁷³ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 72 - 73.

dítěte. Požaduje určité jeho schopnosti rozvinuté do určité žádoucí míry. Za normálních okolností dítě takové schopnosti má, takže poptávka školního předmětu a nabídka dítěte zapadnou do sebe jako prsty jedné a druhé ruky, když se mají pevně semknout.”⁷⁴

Může se také stát, že vzorec vloh u dítěte je normálně uspořádán, ale jejich vývoj, jejich zrání a jejich přetváření ve schopnosti probíhá zpomaleně a nedokonale. Tento jev může být způsoben v důsledku nižší inteligence dítěte, nedostatkem kulturní stimulace, zanedbanosti v rodině atd. Dále se také může stát, že vzorec vloh je u dítěte zvláště uspořádán, je narušen nebo v něm některé významné složky buď zcela chybějí, nebo jsou zastoupeny jen nedokonale. Poptávka školního předmětu je stejná, ale dítě může nabídnout jen velmi málo.⁷⁵

Poptávka a nabídka prostě do sebe nemohou zapadnout. Nabídka je zcela zvláštní. Normální poptávka ji nemůže použít. Výsledkem je nápadný, nepravděpodobný neúspěch ve čtení a psaní.⁷⁶

„Předpokládá se, že asi mezi 6. až 7. rokem dítěte, kdy dítě je u nás v první třídě, jsou všechny potřebné složky dobře vyvinuty a že harmonicky spolupracují. Výsledkem pak je, že se dítě učí číst bez větších obtíží. Není-li tomu tak, nastanou obtíže. Ty jsou tedy prvními příznaky poruchy.”⁷⁷

⁷⁴ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 73.

⁷⁵ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 73.

⁷⁶ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 73 - 74.

⁷⁷ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 74.

3 Péče o děti s dyslexií na základní škole

3.1 Dyslektický školák a jeho subjektivní problémy

Výzkumy ukazují, že pozitivní vztah rodičů k dítěti a ochota ponechat mu větší volnost posiluje dětskou sebedůvěru a vede k lepšímu sebehodnocení. Naopak předpokládaný negativní citový vztah rodičů a direktivní způsob výchovy vede k horšímu sebehodnocení a posiluje nepříznivé emoční ladění.⁷⁸

„S pomocí faktorové analýzy jsme extrahovali čtyři faktory, které reprezentují různé varianty postojů dyslektických dětí: dva z nich představují pozitivní a dva z nich negativní alternativu. *Celkově negativní emoční bilance a faktor negativního emočního přijetí* vyjadřují komplexní nepříznivé hodnocení vlastní situace dyslektického dítěte, které se cítí špatně, nemá dostatečnou sebedůvěru a předpokládá i nezájem rodičů, kteří na něj kladou příliš velké požadavky. *Komplexní pocit důvěry a sebedůvěry i faktor pozitivního přijetí* vyjadřuje příznivou alternativu, kdy se dítě hodnotí pozitivně a předpokládá, že je stejně dobře akceptováno svými rodiči.”⁷⁹

„Sebehodnocení čtení lze vyjádřit pomocí čtyř vyrovnaných faktorů. Je to komplexní hodnocení čtení, zahrnující vlastní názor i způsob interpretace hodnocení jiných lidí, hodnocení míry zvládnání zátěže, kterou představuje čtení, názor na míru zlepšení ve čtení a motivace ke čtení. Dyslektické děti dle očekávání hodnotily své čtenářské schopnosti dost nízko, ale čtení pro ně

⁷⁸ Srov. MATĚJČEK, Z, VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*, s. 113.

⁷⁹ MATĚJČEK, Z, VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*, s. 113.

nepředstavovalo zvýšenou zátěž a ke čtení nebyly příliš motivovány. Nelze přehlížet ani fakt, že jim mnohdy slabá úroveň čtenářských dovedností znemožňuje, aby měly ze čtení nějaký požitek.”⁸⁰

Je známo, že sebehodnocení čtení souvisí s prožívanou mírou zátěže této činnosti a s pocitem dosaženého zlepšení, což má vliv i na motivaci. Lze říci, že čím lépe dyslektické dítě hodnotí své čtenářské dovednosti, tím menší zátěž pro ně čtení představuje. Toto bezvýhradně platí u dětí středního školního věku. Hodnocení vlastních čtenářských dovedností se v souladu s realitou zvyšuje v průběhu staršího školního věku. Příčiny mohou být různé, např.: adaptace na vlastní znevýhodnění, snížení nároků, klesá i pocit zátěže při čtení ⁸¹

Lidé trpící dyslexií se velmi často mohou naučit různým postupům, které jim umožní do značné míry jejich nedostatek kompenzovat. Tak například svou nedostatečnou schopnost rozložit neznámá slova na slabiky a písmena mohou zmírnit tak, že se naučí význam takových slov odhadovat podle kontextu. Dyslektici často nevědomě využívají k maskování svých potíží se čtení svou vynikající paměť.⁸²

„Známka z českého jazyka je informací o úrovni všech jazykových dovedností, nejenom čtení. Z tohoto důvodu nemusí být její vliv na sebehodnocení čtenářských kompetencí zcela jednoznačný. Jak je zřejmé z výsledků ve druhé části výzkumu, známka z českého jazyka koreluje mnohem více se sebehodnocením v oblasti pravopisu a písemného projevu, kde je tato shoda dokonce statisticky významná.”⁸³

Příznaky dyslexie bývají v rodiích obyčejně velikým překvapením, neboť velmi často postihují jedince s normální, nebo dokonce nadprůměrnou inteligencí

⁸⁰ Tamtéž, s. 113.

⁸¹ Srov. BRAGDON, A., GAMON, D. *Když mozek pracuje jinak*, s.57.

⁸² Srov. BRAGDON, A., GAMON, D. *Když mozek pracuje jinak*, s. 56.

⁸³ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*, s. 114 - 115.

a úrovní mluvené řeči. Názory rodičů dyslektiků na jejich čtenářské dovednosti a postoj ke čtení se ve značné míře shodují se sebehodnocením dětí. Liší se pouze v hodnocení subjektivní zátěže čtení, kterou chápou rodiče i děti trochu jinak. Výsledky výzkumu potvrdily, že rodiče dyslektiků jsou mnohem vnímavější k výkonům svých dětí v oblasti školních předmětů a mají o nich mnohem víc informací než o jejich pocitech či vztazích s lidmi, k nimž tak empatičtí nejsou.⁸⁴

3.2 Individuální vzdělávací plán (IVP)

„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 provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.“⁸⁵

„Individuální vzdělávací 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 použít jak na základní tak na střední škole. Je nezbytné, aby všechna navrhovaná opatření byla projednávána s rodiči žáka a jejich souhlasný či nesouhlasný názor byl respektován.“⁸⁶

Význam individuálního vzdělávacího plánu

Přínos individuálního vzdělávacího plánu vidí Zelinková (2001) v následujících oblastech:

⁸⁴ Srov. BRAGDON, A., GAMON, D. *Když mozek pracuje jinak*, s. 56.

⁸⁵ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 172.

⁸⁶ MICHALCOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, s. 36.

- A. Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky.
- B. Umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, kterou dítě dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků, které vyžadují učební osnovy. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení.
- C. Do přípravy se zapojují i rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Jsou seznámeni se stávající situací a perspektivou dítěte.
- D. Aktivní účast žáka mění jeho roli. Dítě není pasivní a přebírá odpovědnost za výsledky reedukace.⁸⁷

3.2.1 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu

Individuální vzdělávací plán by měl být stručný, výstižný a mělo by se podle něj opravdu pracovat. IVP by měl obsahovat:

- základní údaje o žákovi – jméno, datum narození, škola, ročník;
- závěr z vyšetření specializovaného pracoviště, pedagogicko-psychologické poradny, SPC a podobně (diagnóza, projevy poruchy, zvolený typ redukce, kdo bude redukcí provádět, jak často bude dítě zváno na kontroly ...) ;
- jak se dítě projevuje ve školním prostředí s ohledem na svou poruchu;
- určení doby platnosti IVP;
- určení období, na které je IVP stanoven;
- určení základních vzdělávacích cílů – čeho chceme u žáků během období dosáhnout v rámci běžné výuky v běžné hodině;

⁸⁷ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 172

- určení základních reedukačních cílů – čeho chceme u dítěte dosáhnout v rámci SVPU;
- určení metod hodnocení, klasifikace a tolerance dítěte;
- určení speciálních pomůcek, kterých bude dítě používat při reedukaci v běžných hodinách;
- způsob podílení se rodičů na realizaci práce dle IVP;
- způsob podílení se žáka na realizaci IVP;⁸⁸

3.2.2 Strategie tvorby individuálního vzdělávacího plánu v České republice

Neexistuje optimální struktura IVP. Proto ani následující návrhy nelze považovat za závazné, ale pouze za jednu z možností. Základní struktura umožňuje reagovat na případné změny.⁸⁹

Individuální vzdělávací plán musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, ve druhé rovině se sledují specifické obtíže. Snažíme se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte.⁹⁰

IVP je vytvořen podle následujících principů:

- 1) Vychází z diagnostiky odborného pracoviště (pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra)**

„Závěry získané z diagnostiky prováděné odbornými pracovníky jsou někdy příliš odtažité, vzdálené, a proto je učitel nezpracovává přímo do

⁸⁸ Srov. MICHALCOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, s. 37.

⁸⁹ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program* s. 174.

⁹⁰ Tamtéž, s. 174.

plánu, pouze je bere na vědomí. Údaje o úrovni rozumového vývoje dítěte jsou doplňující informací pro plánování dlouhodobých cílů.⁹¹

2) Vychází z pedagogické diagnostiky učitele

Zelinková (2001) potvrzuje úlohu učitele, který respektuje zjištění odborného pracoviště, pracuje s údaji, které k práci potřebuje. Opírá se však o vlastní pedagogickou diagnostiku, zkušenosti a intuici.⁹²

3) Respektuje závěry z diskuse se žákem

Aktivitu rodičů je třeba podpořit. Je důležité, aby učitel podal rodině přesné informace. Je to základ pro dobrou spolupráci s rodinou. „Jestliže rodiče souhlasí s redukcí učiva vzhledem k výrazným obtížím žáka, neměli by příznivé výsledky chápat jako signál ke studiu na střední škole. Pakliže se rodiče nezajímají o přípravu na vyučování a požadují pouze úlevy, opět lze argumentovat společnou úmluvou při přípravě plánu. Podíl žáka se mění v závislosti na jeho věku a vyspělosti.“⁹³

Je vypracován pouze pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje. Nejčastěji je to český jazyk a cizí jazyk u dítěte s dyslexií, matematika a fyzika u dítěte s dyskalkulií. U ostatních předmětů v případě potřeby uvádíme dílčí doporučení týkající se písemných projevů, hodnocení a klasifikace.⁹⁴

4) Vypracovává je vyučující daného předmětu

„Individuální vzdělávací plán zpracovává učitel, který předmět vyučuje, spolu s učitelem, jenž provádí reedukaci. Odborné pracoviště uvádí

⁹¹ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 174.

⁹² Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 174.

⁹³ Tamtéž, s. 174

⁹⁴ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 222.

jméno pracovníka, s nimž lze IVP konzultovat. Tím jsou respektovány dvě linie, které je třeba sledovat:

- obsah vzdělávání (poznatky, dovednosti, návyky, které si žák má osvojit)
- reedukační proces zaměřený na zmírnění nebo odstranění poruchy a příznaků s ní spojených.⁹⁵

Při vypracování IVP učitel sleduje tyto aspekty:

A. *Cíle vzdálené*

„Těmito může být přechod na druhý stupeň, ukončení školní docházky, maturita apod. Klademe si otázku: „Co by měl žák zvládnout, aby splňoval profil absolventa jednotlivých stupňů?“ Nelze přesně určit, jak dalece tolerovat žáka vzhledem k handicapu. Musí však platit, že výsledky žáka nejsou ve výrazném rozporu s profilem absolventa daného typu střední školy nebo že postižení bylo kompenzováno výraznými přednostmi (úspěchy) v jiných oblastech.“⁹⁶

B. *Cíle dlouhodobé*

„Odpovídají na otázku: „Co by se měl žák naučit v daném ročníku?“ Rozhodnutí je zcela v rukou učitele, který zná učební osnovy a většinou též úskalí výuky v tom kterém ročníku. Má rovněž určitou představu, jakým způsobem bude určité učivo probírat, a zná složení třídy, v níž je integrovaný žák. Proto není vhodné, jak bylo výše uvedeno, aby plán pro určitého žáka vypracoval pracovník PPP nebo SPC sám. Jeho poradní hlas je však nepochybně nutný při řešení dílčích obtíží.“⁹⁷

⁹⁵ ZELINKOVÁ, O *Poruchy učení*, s. 222.

⁹⁶ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 175.

⁹⁷ Tamtéž, s. 175 - 176.

C. Cíle krátkodobé

Co by měl zvládnout v nejbližší době, jaké očekávám okamžité výsledky, jak budu dítě aktivovat v té které oblasti. Mohou to být úkoly typu opakování velkých psacích písmen, vyvození násobilky, ale též třeba zážitek z úspěchu.⁹⁸

„Součástí plánu by mělo být i zvládnutí kompetencí, které umožňují žákovi samostatně pracovat, myslet, samostatně získávat poznatky, hledat a odstraňovat chyby. Musí si osvojit určité učební strategie, učit se řešit problémy, organizovat informace, volit vhodné postupy. V žádném případě není cílem pouze zvládnutí kvanta poznatků.“⁹⁹

D. Respektování individuálních potřeb dítěte

Je třeba brát v úvahu, kolik alternativních činností musí učitel v průběhu vyučovací hodiny zároveň provádět a evidovat. Při určitém omezení učebními osnovami, učebnicemi, používanými vyučovacími metodami, je obtížné zabývat se individuálně integrovaným žákem na jedné straně spektra třídy a zároveň žáky nadanými, kteří se připravují ke studiu na střední škole. Není jiné cesty než skupinové vyučování, problémové vyučování, samostatné práce žáků, osobní asistent. Pokud žák nemá asistenta, musí v konkrétní vyučovací hodině některé úkoly vypracovat sám, jiné pod dohledem spolužáka, další společně se třídou. Při frontální výuce je individuální přístup velmi obtížný, ne-li nemožný.¹⁰⁰

„Individuální přístup by se měl dotýkat těchto oblastí:

- metody výkladu;

⁹⁸ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 176.

⁹⁹ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 176.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 176.

- opakování a upevňování učiva;
- ověřování učiva, rozsah písemných prací;
- osobní přístup (pochvala, odměna);
- zohlednění některých charakteristik žáka (pracuje pomalu, nestíhá, obavy z neúspěchu, možnost pohybu ve třídě)
- citlivost u dětí s neurotickými rysy.¹⁰¹

3.3 Péče o děti se specifickými poruchami učení na základní škole

Přibližně asi 3-4 % jedinců z běžné populace dětí jsou v průběhu výchovněvzdělávacího procesu znevýhodněny specifickými poruchami učení. Tyto poruchy činí obtíže při osvojování učiva běžnými výukovými metodami, přestože dítě má přirozenou inteligenci a dostatečně podnětné rodinné prostředí. Dětem a žákům, u nichž je příslušným odborným pracovištěm diagnostikována specifická vývojová porucha učení, je nezbytné po celou dobu docházky do škol a školských zařízení věnovat speciální pozornost a péči.¹⁰²

Zjišťování vědomostí a dovedností žáka

„Pro zjišťování úrovně žakových vědomostí a dovedností volí učitel takové formy a druhy zkoušení, které odpovídají schopnostem žáka a na něž nemá porucha negativní vliv. Pokud je to nutné, nebude dítě s vývojovou poruchou vystavováno úkolům, v nichž vzhledem k poruše nemůže přiměřeně pracovat a podávat výkony odpovídající jeho předpokladům.“¹⁰³

¹⁰¹ Srov. ZELINKOVÁ, O *Poruchy učení*, s. 224.

¹⁰² Srov. NOVOTNÁ, M, KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, s. 34 – 35.

¹⁰³ NOVOTNÁ, M, KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, s.35.

V českém jazyce lze místo diktátů užít doplňovací cvičení, hodnotit pouze tu část práce, kterou žák stačil. Ve čtení můžeme uložit přiměřeně dlouhou část textu. V matematice v těžkých případech dyskalkulie povolíme používání kapesního kalkulátoru. Ve všech předmětech se zaměříme přímo na to, co žák zvládl, než vyhledávání toho co neumí a počítání chyb.¹⁰⁴

U žáků s vývojovou poruchou je žádoucí klást důraz na ten druh projevu (písemný nebo ústní), ve kterém má předpoklady podávat lepší výkony. Za obecné pravidlo můžeme považovat to, že při klasifikaci nevycházíme z prostého počtu chyb, ale z počtu jevů, které žák zvládl.¹⁰⁵

Michalcová uvádí ve své knize možnosti úlev a tolerancí pro integrované žáky se SPU do kolektivu běžné třídy:

- preferování ústní formy před písemnou
- při písemném zkoušení volíme takovou formu zkoušení při němž stačí krátká odpověď
- nenecháváme žáka psát zbytečně dlouhé zápisy ze zkoušené látky
- nehodnotíme chyby v písemném projevu u naukových předmětů, zaměříme se na obsahovou stránku
- nehodnotíme chyby vzniklé nedostatečným předčtením textu (např. u dyslektiků)
- v matematických písemných pracích nekontrolujeme nejen výsledek, ale zaměříme se i na správnost postupu
- u dysgrafiků hodnotíme s tolerancí rýsování a výtvarnou výchovu
- umožníme žákovi možnost pracovat s diktafonem, magnetofonem
- využíváme názorných pomůcek.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. s. 218.

¹⁰⁵ Srov. NOVOTNÁ, M, KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, s. 35.

¹⁰⁶ Srov. MICHALCOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni základní školy*. s. 43 –

Hodnocení a klasifikace žáků s vývojovou poruchou učení

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 a je dlouhodobé.¹⁰⁷

„Klasifikace jako jedna z forem hodnocení, která převádí hodnocení na kvantifikující stupeň, umožňuje snadnější srovnání výkonů. Vyžaduje se, aby i klasifikace byla doprovázena hodnocením, tj. vyjádřením pozitivních stránek výkonu, objasněním podstaty neúspěchu, návodem, jak mezery a nedostatky překonávat, jak dále prohlubovat úspěšnost apod. Jestliže v některých případech nebude žák klasifikován, neznamená to, že by mělo být současně omezeno jeho hodnocení. Zejména u těchto žáků, kteří nejsou klasifikováni, je na místě hodnotit co nejčastěji...”¹⁰⁸

„Slovní hodnocení zahrnuje posouzení vzdělávacích výsledků žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístup k učení i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Při slovním hodnocení učitel postupuje od kladných sdělení a pochval k sdělením o nedostacích a neúspěších. Tato část obsahuje zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet dalším případným neúspěchům žáka a jak je překonávat. K překonávání neúspěchů učitel navrhuje v případě nutnosti i odbornou pomoc.“¹⁰⁹

Po dohodě s rodiči a odborníkem lze děti s SPU prakticky ve všech předmětech, do nichž se porucha promítá, hodnotit slovně. Užití tohoto postupu závisí na konkrétním dítěti i na metodách užívaných při výuce, které mohou

44.

¹⁰⁷ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. s. 215.

¹⁰⁸ NOVOTNÁ, M, KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, s. 36.

¹⁰⁹ http://www.volny.cz/zcs.ostrovni/hodnoceni_zaku.htm [cit. 2010-02-24]

některé děti znevýhodňovat. Jakmile žák překoná nejnáročnější obtíže, je vhodné postupně přecházet k běžné klasifikaci.¹¹⁰

Děti u kterých je diagnostikována dyslexie nebo dysortografie, mohou být se souhlasem rodičů během celého jejich vzdělávání hodnoceny z mateřského jazyka a z jiných předmětů slovně. Mohou být osvobozeny od přijímacích zkoušek na střední školy z mateřského jazyka a dalších jazyků, přičemž se budou vzhledem k dalším uchazečům posuzovat, jako by tuto zkoušku úspěšně složily.¹¹¹

3.4 Náprava dyslexie na prvním stupni základní školy

Nejčastější dyslektické chyby

- dvojí čtení – dítě si nejdříve přečte slovo po hláskách pro sebe a potom je vysloví nahlas. Dvojí čtení brání vytvoření správných čtenářských návyků.
- záměny písmen – ve čtení žáci často zaměňují písmena tvarově podobná, např.: b – d, a – e, m – n. Dále také zaměňuje písmena zvukově a artikulačně podobná.
- vynechávání, přidávání, přesmykování písmen.
- domýšlení textu
- čtení bez porozumění.
- obtíže při čtení slov se souhláskovými shluky¹¹²

Přehled nápravných metod

Před zahájením nápravné péče je nutno stanovit pomocí speciálních testů, do jaké míry ovládá dyslektické dítě čtení a psaní. Nápravný program je pro každé

¹¹⁰ NOVOTNÁ, M, KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, s. 36.

¹¹¹ Srov. NOVOTNÁ, M, KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, s. 36.

¹¹² Srov. ČERNÁ, M. *Lehké mozkové dysfunkce*. s. 148.

dítě více méně individuální, při nápravě není nutné se zabývat věcmi, ve kterých dítě nechybuje.¹¹³

- **„Zraková identifikace písmen** – zrakové vnímání tvarů písmen podporujeme hmatem (ohmatávání a poznávání písmen se zavřenýma očima. Použijeme textilní písmena, písmena utvářená z drátů a dalších materiálů, písmena si děti píší na záda na ruku.“¹¹⁴
- **Procvičování orientace v prostoru** – musíme si uvědomit, že orientace v prostoru je závislá především na percepci zrakové, sluchové a kinetické. Představa orientace v prostoru předpokládá též intelektuální zpracování, pro to o něm musíme získat potřebné informace.¹¹⁵
- **Různé hry z časopisů a knížek pro děti** - bludiště, doplňovačka
- **„Skládání rozstříhaných obrázků** - skládání obrázků probíhá buď s předlohou (vytvoříme si zásobu dvou stejných pohledů, jeden rozstříháme a druhý slouží jako předloha), nebo bez předlohy.“¹¹⁶
- **„Práce se stavebnicemi** - děti s nedokonalou zrakovou percepcí obvykle odmítají pracovat podle předlohy a skládají podle své fantazie. Je nutné důsledně dbát na skládání dle předlohy a učit děti předlohu pozorovat. Různá diferenciatní cvičení - lota, pexesa, hra Křížovka.“¹¹⁷

¹¹³ . <http://www.emimino.cz/denicky/dyslexie-hrozba-pro-skolaka-4-dil-5202/> [cit. 2010-03-09]

¹¹⁴ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. s. 80.

¹¹⁵ Srov. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. s. 224.

¹¹⁶ KREJBICOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 5.

¹¹⁷ KREJBICOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 5.

▪ **Provičování sluchové percepce**

Obtíže v sluchové percepci řeči mohou být příčinou obtíží ve třech oblastech: ve sluchové analýze a syntéze řeči, ve sluchové diferenciaci měkkých a tvrdých slabik po souhláskách d, t, n a v délce samohlásek.¹¹⁸

„Obvykle zjistíme, že dítě nereaguje na vyslovenou výzvu okamžitě. Je nutné pokyn několikrát opakovat. Jindy dítě splní jen část pokynu. Musíme je proto učit „poslouchat“. Nemluvíme příliš hlasitě, nekřičíme na dítě při okamžitém neuposlechnutí. Dbáme, aby nebyla zvuková kulisa. Vysvětlíme dítěti, jak je nutné, aby okamžitě na náš slovní pokyn reagovalo.“¹¹⁹

▪ **Čtveřice písmen**

Je třeba si uvědomit, že dítě sluchově vnímá jako hlásku "a", vyslovuje jako jeden artikulém "a", zrakově vnímá jako čtyři prvky a to: malé tiskací "a", velké tiskací "A", malé psací "a", velké psací "A". Musí jednu hlásku při čtenářském procesu izolovat, poznat a rozlišit od ostatních, v podobě grafické ve čtyřech podobách. To je velmi obtížné a v nápravě je třeba soustavně znalost všech čtyř podob utvrzovat.¹²⁰

„U dětí, které si obtížně vybavují, provádíme nápravu takto:

A probereme s dítětem tabulku abecedy ze Slabikáře či Českého jazyka, kde jsou vedle sebe čtyři podoby písmene uvedené

B Připravíme si doplňovací tabulky do folií a to takto:

➔ V první doplňujeme jedno chybějící písmeno.

¹¹⁸ Srov. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. s. 214.

¹¹⁹ KREJBICOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 7.

¹²⁰ Srov. KREJBICOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 8.

Dodržujeme pořadí písmen: malé tiskací, velké tiskací, malé psací, velké psací.

→ Ve druhé tabulce doplňujeme dvě písmena, jedno tiskací, jedno psací.

→ Ve třetí tabulce se již nedodrhuje pořadí písmen, dítě má předepsáno pouze jedno písmeno různého typu a doplňuje ostatní tři do čtverce.”¹²¹

▪ **Nácvik sluchové a zrakové analýzy a syntézy**

→ Při nácviku analýzy a syntézy písmen dbáme, aby tvary písmen byly stále stejné. Doporučujeme předpis písmen a slabik na karty, vět a celých celků na balící papír. Udržujeme tím také dítěti "pozitiv a negativ" jako v učebnici. Vedeme je k rozkladu a skladu věty tím, že písmenu či slabice dáme slovní význam. Ostatní slova vyjádříme kartami s obrázky, dáváme hned znaménka za větu.¹²²

→ Využíváme perzeverace, spojujeme do skupin ve stejném pořadí. Při skladu souhlásky a samohlásky je vhodný doprovodný pohyb. Důležité je, dělat vše vždy stejně. Jakmile nacvičíme slabiku, vždy ji užíváme globálně, už znovu nespojujeme.¹²³

„Nejtěžším obdobím je nácvik druhé souhlásky se samohláskami. Dítě spojuje l-a jako ma, mu. Je třeba pomoci si barvou.

a) Skupiny la, le, li, lo, lu napíšeme na barevný papír. Dáváme ke čtení dvojice se stejnou samohláskou.

¹²¹ KREJBICOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 8.

¹²² Srov. KREJBICOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 8 - 9.

¹²³ Tamtéž, s. 9.

- b) Skupiny la, le, li, lo, lu napíšeme na karty jako skupiny s "m", ale barvou, kterou měl barevný papír.¹²⁴

„Cvičíme zrakovou diferenciovanost i tak, že dítě skupinu nevysloví, jen čte očima a staví se na určité místo. Po nácviku čteme slova globálně, zapojujeme je do vět s kartami a obrázky.“¹²⁵

- c) Skládáme skupiny slov

- 1) První slabiku ponecháme a obměňujeme druhou. Obsah slova hned zapojíme do věty.
- 2) Převádíme pozornost na přední skupiny.
- 3) Využíváme perseverace.¹²⁶

Dbáme, aby dítě přečetlo slabiku a připojilo druhou. Nevyžadujeme následné spojení slabik ve slovo, podporovali bychom u dítěte tzv. druhé čtení, které musíme následně odstraňovat. Pokud je potřeba srozumitelnosti slova, sami řekneme větu na dané slovo, v pozdější fázi chceme větu od dítěte.¹²⁷

„Máme stále na zřeteli, že je lepší prodloužená doba slabikování, než dvojí čtení. Prodloužené slabikování brzy odstraní orientace v textu a vyprávění o přečteném.“¹²⁸

▪ **Metoda "kubusu"**

Metoda kubusu je jedna z nejproduktivnějších metod. Využívá se u dětí od druhého postupného ročníku až do dospělosti.¹²⁹

¹²⁴ KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na*

¹²⁵ Tamtéž, s. 9.

¹²⁶ Srov. KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 10.

¹²⁷ Srov. KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 11.

¹²⁸ KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 11.

„Prohlédneme s dítětem kubusy, spočítáme, že kostka má šest stran, je tedy složená před námi šesti obrázků, které budeme zpracovávat ve dvanácti lekcích. Kladem je, že dítě má před sebou cíl.“¹³⁰

„Skládáme podle obrázků tím způsobem, že učitelka kostky rozhází, sama dítěti kostku podá a vybídne je, aby hledalo část předlohy. Nenalezne-li dítě příslušnou část na kostce, vybídne je, aby tuto část ukázalo na předloze a kostku příslušně umístilo. Nemůže-li dítě obrázek na kostce poznat, ukážeme mu tu část, kterou zobrazuje kostka, na předloze sami a slovně je vedeme tak, aby opravdu samo obrázek poznalo a správně umístilo. Záměrně volíme kostky od sebe vzdálené.“¹³¹

Hovoříme o obrázku. Jmenujeme osoby, předměty, činnosti. Vybízíme dítě k spontánnímu vyprávění o příběhu na obrázku. V další části postupujeme podle schopností napravovaného jedince. Vybídne dítě, aby vybralo čtyři slova, která vyjadřují, co je na obrázku. Vybrané slovo učitelka tiskací tužkou nakreslí na linkovaný volný list. Dítě slovo znovu samo tiskací obkreslí a vedle přepíše perem. Postupuje po řádcích. Napsaná slova dítě přečte. Tím končí první lekce.¹³²

Na začátku druhé lekce dítě přečte slova, vybere příslušný obrázek a tvoří na daná slova věty. Učitelka je tiskací obkreslí pod slova. Dítě věty opět překreslí tiskací tužkou a perem psace přepíše. Celou svoji povídku přečte. Třetí lekce - a každou další lichou - začneme tím, že dítě přečte svoji minulou povídku a tu píšeme na jiný papír jako diktát.¹³³

¹²⁹ Tamtéž, s. 11.

¹³⁰ Tamtéž, s. 11.

¹³¹ Tamtéž, s. 11.

¹³² Srov. KREJBICOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 11 - 12.

¹³³ Tamtéž, s. 12.

„Při zpracování prvních tří obrázků dáváme dítěti možnost, aby vidělo text, který samo napsalo. Bude-li se na text dívat či ne, necháme jeho volbě. Na nic neupozorňujeme. Případné chyby v diktátu opravujeme tak, že ukážeme prstem chybné slovo, necháme dítě opravit, nekomentujeme. U druhé třetice obrázků jde o opravdový diktát, bez možnosti kontroly zrakem. Chybné slovo podtrhneme, necháme dítě, aby našlo chybu a slovo znovu správně napsalo pod diktátem.“¹³⁴

Čtvrtá a každá sudá lekce zpracovává povídku. Na závěr má dítě šest listů svých povídek. Je-li možnost psaní na stroji, doporučujeme dítěti znovu napsat svoji povídku na stroji. Tato metoda se doporučuje u dětí, u kterých se vyskytuje velké množství dyslektických chyb.¹³⁵

▪ **Orientace v textu**

Nápravu volíme dle vspělosti dítěte. Doporučujeme si pro tuto práci obstarat starý slabikář nebo staré učebnice. Současné učebnice jsou pro tuto práci nevhodné, mají obrázky mezi textem s omezeným pozadím, málo navozují situaci.¹³⁶

„Náprava:

A. „Pohovoříme si o obrázku.

Od obrázku se zaměříme na čtenářsky těžká slova. Pokyny: najdi slovo, které začíná na písmeno (a, u, i) jen jedno, postupně zvyšujeme počet písmen.

¹³⁴ KREJBICOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 13.

¹³⁵ Srov. KREJBICOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 13.

¹³⁶ Tamtéž, s. 13.

B. Vlastní orientace v textu:

Např.: Přečti druhé slovo ve třetím řádku, přečti na třetím řádku trojslabičné slovo.

C. Pokyny: řekni ve kterém řádku a kolikáté slovo je slovo "máma", "volají" apod. Teprve, když mají žáci tímto způsobem zpracovanou slovní zásobu článku, čteme prvně celý text nahlas.

D. U dětí od 3. postupného ročníku a starších nacvičujeme s orientací zvládnutí textu. Je vhodné připravit si krátké texty vystřižené z časopisů, starších učebnic apod. Správná orientace v textu pomáhá staršímu čtenáři zvládnout daný text i obsahově, nikoliv jen čtenářsky. Dyslektikovi pomáhá i v matematice zvládnout slovní úlohy.

Postupujeme tímto způsobem:

- Přečti si potichu článek!

- řekni o čem je!

- Přečti si poznámky několikrát pro sebe a zkus mi je říci z paměti. Je-li dítě několikrát schopno text nám z paměti reprodukovat, nastupuje druhá fáze nácviku. Dítě si článek potichu přečte, dá si text do fólie a podtrhá v každém odstavci slova, která jsou důležitá k zapamatování. Na počátku obvykle dítě podtrhává mnoho slov

- vedeme je ke stručnosti a výstižnosti vyjádření. Upravený text nám dítě vypravuje.¹³⁷

▪ **Správné dýchání při čtení**

„Hlasité čtení je určeno pro posluchače a už od prvních vět musíme dítě vést k tomu, aby četlo výrazně, pro posluchače srozumitelně. Hlasité čtení

¹³⁷ KREJBICOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 14 – 15.

u slabších čtenářů nepůsobí správně i tím, že se dítě při čtení nesprávně nadechuje.”¹³⁸

„Předvedeme dítěti, jak by byla naše řeč srozumitelná, kdybychom slova vyslovovali jedním dechem, v jedné monotónní linii. Má-li posluchač rozumět, musíme řeč správně frázovat a měnit intonaci. Právě tak při čtení.”¹³⁹

Souvětí či celý odstavec rozdělujeme dítěti svislými čarami na krátké úseky, které má dítě vyslovit na jedno nadechnutí. Dáváme možnost, aby si dítě doma příslušný odstavec nacvičilo a ve škole všem přečetlo. V počátečním nácvičku připravujeme nádechové celky co nejkratší, vedeme děti k modulaci hlasu.¹⁴⁰

„Obdobně zpracované odstavce doporučujeme po domácí přípravě zařazovat do hodiny jako předčítání hádanek pro třídu, z kterého článku odstavec je apod.”¹⁴¹

▪ Čtení s okénkem

V odborné literatuře je tato metoda všude doporučována. Čtení s okénkem doporučujeme především při potřebě soustředit pozornost, zkáznit směrovost pohybů oka, zvláště při překřížené lateraritě. V destičce papíru je na jednom okraji vystřiženo okénko, délky asi 4 cm a šířky odpovídající velikosti textu písmen. Táhneme-li tímto okénkem po řádku mají se v něm objevovat asi 2 – 3 slova. Pozornost dítěte je soustředěná k této exponované části textu, zatímco pozadí tvořené destičkou kolem okénka je neutrální a nerušivé. Okénka lze využít dvojím způsobem :

¹³⁸ Tamtéž, s. 16.

¹³⁹ Tamtéž, s. 17.

¹⁴⁰ Srov. KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 17.

¹⁴¹ KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 17.

- 1) Text postupně odkrýváme, a to tak, že dítě nejdříve exponuje začátek slova a pak teprve celé slovo.
- 2) Text postupně zakrýváme. Dítě před sebou vidí nejprve celý řádek avšak postupné okénko jej postupně zakrývá. Dítě je tedy soustavně tlačeno dopředu. Pohyb okénka může být plynulý a vyrovnaný, chceme-li, aby dítě četlo plynule.¹⁴²

¹⁴² Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. s. 170 – 172.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na problém, který se týká velkého množství našich školáků a který jim školní docházku znepríjemňuje a ztěžuje jim cestu ke vzdělání. Jsou to specifické poruchy učení a zejména dyslexie. Dyslexie je problém, který není na první pohled vidět a kterým je postižena velká část dětské populace. Často může být z neznalosti zaměněna za nedostatek intelektu a to pro takto postižené dítě může znamenat problém, zvláště, když se při nedostatečné nápravě, může s dyslektickými obtížemi potýkat dítě po celou dobu školní docházky a velmi často i v dospělosti.

Protože se dyslektické obtíže často projevují jako nezvládnutí daného učiva či neschopnost soustředit se na výuku, je nutné tyto děti včas diagnostikovat a věnovat jim individuální péči. V opačném případě by zaostávaly za svými spolužáky a mohlo by jim to přinést kromě ztráty sebevědomí i jejich horší uplatnění v profesním životě, popřípadě by si do života odnášely komplex neúspěšnosti a selhání v na ně kladených požadavcích. A to se velmi často jedná o děti, které s vhodně mířenou pomocí, jsou schopny bez problémů zvládnout nejen požadavky základní školy, ale i pokračovat ve studiu na středních školách, popřípadě i na vysokých školách. To ovšem pouze za předpokladu účinné spolupráce pedagogicko-psychologické poradny, školy, rodiny i dítěte. Bez této koordinace pomoci by úsilí pouze jednotlivých složek nemělo požadovaný účinek a dítě by zůstalo někde na „polovině cesty“ toho, kam až může dojít. A to by byla jistě škoda.

Náprava těchto poruch by měla být pro dítě co nejšetrnější, dítě by nemělo pocítit odlišnost od ostatních spolužáků, ani by se nemělo podceňovat. Zkušenému pedagogovi by v tomto měl účinně pomoci individuální vzdělávací plán, „ušitý dítěti na míru“, či možnost slovního hodnocení, neboť zde má učitel dost prostoru na to, aby vyzdvihl žákovy klady a podpořil mu tím jeho sebevědomí.

Musím konstatovat, že je velmi potěšující, že dětem s dyslexií je v současných podmínkách našeho školství věnována komplexní péče umožňující dětem s dyslexií zvládnout svůj problém a zařadit se mezi své „nepostižené“ spolužáky. Rovněž metodika nápravy dyslexie je dle mého názoru velice dobře zpracována a umožňuje pedagogům i rodičům z její pomocí efektivně pracovat a tím odstraňovat u dítěte daný problém. Pořád zde ale velkou roli hraje osobnost učitele, který s dítětem pracuje a který svým citlivým přístupem rozhoduje nejen o nápravě poruchy, ale též o harmonickém rozvoji osobnosti dítěte.

V samotném závěru bych chtěla zdůraznit, že hlavním cílem všech zainteresovaných složek, které s dítětem pracují, by mělo být nejen dítě co nejvíce naučit, ale hlavně mu vytvořit takové podmínky, aby dle svých inteligenčních schopností dosáhlo odpovídajícího vzdělání a současně také, aby dítě prožilo šťastné a spokojené dětství. A o to by se měli snažit všichni, kteří s těmito dětmi přicházejí do styku.

Tato bakalářská práce by byla doplnitelná eventuálně informacemi o nové možnosti nápravy specifických poruch učení – metoda EEG-BIOFEEDBACK. Za zmínku by též, dle mého názoru stálo, prostudování metod kineziologie. Dále bych se detailněji zaměřila na téma týkající se spolupráce rodiny se školou a na systém poradenských služeb pro děti se specifickou poruchou učení.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BRAGDON, A. ; GAMON, D. *Když mozek pracuje jinak*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-066-6.
- ČERNÁ, M. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-7184-880-8.
- FISCHER, S. ; ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- KAPRALEK, K.; BĚLICKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
- KREIBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*. Praha, 1995. 80-8581-30-2.
- KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-224-0.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jihočany: H&H, 1995. ISBN 80-85467-56-9.
- MATĚJČEK, Z.;VÁGNEROVÁ, O. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- MICHALCOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni základní školy*. Havlíčkův Brod : TOBIÁŠ, 2004. ISBN 80-7311-021-0.
- MUNDEN, A. ; ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita* .Praha: Portál s.r.o. , 2002. ISBN 80-7178-625-X.
- NOVOTNÁ, M. ; KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, s. r. o., 2001. ISBN 80-7178-570-9.

- SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál.s.r.o., 1996. ISBN 80-7178-131-2.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-038-3.
- ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Metody práce s dětmi s LMD – především pro rodiče a vychovatele*. Praha: Nakladatelství D & H, 2002. ISBN 978-80-903869-1.

Elektronické dokumenty

- Speciální pedagogika: Specifické vývojové poruchy učení. [online]. 2010, [cit.2010-02-10]. Dostupný z F:\SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ.mht
- Moje rodina: Specifické poruchy učení [online]. 2010, [cit.2010-02-20]. Dostupný z F:/ Specifické poruchy učení Moje-rodina_cz.mht.
- Wikipedia: Dyslexie [online]. 2010, [cit.2010-01-20]. Dostupný z http://wiki.rvp.cz/Knihovna%2F1.Pedagogicky_lexikon%2FD%2FDyslexie
- Emimo: Dyslexie – hrozba pro školáka [online]. 2010, [cit.2010-03-09]. Dostupný z <http://www.emimino.cz/denicky/dyslexie-hrozba-pro-skolaka-4-dil-5202/>.

- Základní škola sv. Vršily [online]. 2010, [cit.2010-02-24]. Dostupný z http://www.volny.cz/zcs.ostrovni/hodnoceni_zaku.htm.

SEZNAM ZKRATEK

- PPP – pedagogicko-psychologická poradna
- SPC – speciální pedagogické centrum
- IVP – individuální vzdělávací plán
- SPU – specifické poruchy učení

ANOTACE

ŠRÁMKOVÁ, M. Integrace dětí s dyslexií do základních škol. **České Budějovice 2009. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra psychologie a sociologie. Vedoucí práce PhDr. Ing. Marie Lhotová, Ph.D.**

Klíčová slova: specifické poruchy učení, příčiny a projevy specifických poruch učení, dyslexie, příčiny dyslexie, integrace, slovní hodnocení, individuální vzdělávací program

Tato práce se zabývá tématem specifických poruch učení, zvláště však jejich symptomy a příčinami. Dále jsem věnovala pozornost problematice výskytu specifických poruch učení a různými přístupy k dětem se specifickou poruchou učení. 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.

Hlavní pozornost jsem však věnovala dyslexii, kterou jsem definovala. Těžiště práce je však věnováno péči o děti s dyslexií na základní škole, zvláště však na užití slovního hodnocení a individuálního vzdělávacího plánu.

ABSTRACT

The integration of children with dyslexie to the basic schools.

Key words: learning disability, causes and manifestations of learning disabilities, dyslexia, causes of dyslexia, integration, word's assesment, Individualized Education Program.

This work deals with learning disabilities, in particular, their symptoms and causes. Then, I pay attention to the occurrence of learning disabilities and different approaches to children with specific learning difficulties. Learning disability is a term denoting a heterogeneous group of problems that are manifested in the acquisition and use of language, reading, writing, listening and mathematics. These problems are individual in nature and formed the basis of the central nervous system dysfunction.

The main focus, however, I paid dyslexia, which I defined. The focus of the work is devoted to the care of children with dyslexia in elementary school, but particularly on the use of word's assesment and Individualized Education Program.