

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Speciální pomůcky pro děti postižené specifickou poruchou učení – dyslexií

Diplomová práce

Special aids for children afflicted with specific disorder of learning

Autor: Petra Svobodová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Renata Jandová

České Budějovice, červen, 2008

Anotace

Diplomová práce je tematicky zaměřena na speciální pomůcku pro děti postižené specifickou poruchou učení – dyslexie.

V druhé kapitole jsou vymezeny základní pojmy související se specifickými poruchami učení a jejich definice.

Největší pozornost je věnována kapitole třetí, která pojednává o specifických vývojových poruchách učení, které zauímají jednu z nejdůležitějších pozic v rámci vzdělávání se zaměřením na příčiny, projevy, diagnostiku specifických poruch učení. V druhé části této kapitoly jsou definovány specializovanější poruchy učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie.

Obsahem čtvrté kapitoly je reedukace specifických poruch učení a individuální vzdělávací program, strategie jeho tvorby, obsah a ukázka vlastního individuálního plánu.

V páté kapitole je vymezeno vývojové období – střední školní věk a starší školní věk.

V šesté kapitole je charakterizován předmět, pro který je tato pomůcka určena – český jazyk. V rámci českého jazyka jde o vymezení čtení, psaní, pravopisu, hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení.

V samostatné kapitole je zpracována praktická část. Její součástí tvoří metodická příručka pro učitele k pracovním listům z českého jazyka pro 7. ročník základní školy.

Petra Svobodová: Speciální pomůcky pro děti postižené specifickou poruchou učení – dyslexií, Diplomová práce, České Budějovice, 2008.

Annotation

The dissertation is thematically oriented on a special aid for an infliction of a special failure of teaching – the dyslexia.

In the second chapter there are specified basic definitions related to the special failures of teaching and their definitions.

The biggest attention is devoted to the third chapter, which treats with the special development failures of teaching, which take up one of the most important positions of the education focused on causes, utterances and diagnostics of the special failures of teaching. In the second part of this chapter there are defined more specialized failures of teaching – dyslexia, dysgraphia, dysortography.

The main topic of the fourth chapter is a reeducation of the special failures of teaching and an individual education program, a strategy of its generation, content and a display of the personal individual plan.

In the fifth chapter there is specified a development period – the middle school age and the older school age.

In the sixth chapter there is defined a subject, for which is defined this aid – the Czech language. Within the Czech language there are specified reading, writing, orthography, evaluation and classification of scholars with the special failures of teaching.

In a separate chapter there is a practical part worked up. Its component makes up a methodical manual for teachers to working letters for the Czech language for the seventh class of a primary school.

Děkuji paní Mgr. Renatě Jandové za vedení diplomové práce a cennou pomoc při jejím vzniku, dále paní Mgr. Iloně Plockové za praktické rady užitečné při vzniku pracovních listů a panu Ing. Michalu Šerému za pomoc při vzniku pracovních listů v elektronické podobě.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Speciální pomůcky pro děti postižené specifickou poruchou učení – dyslexií“ vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Renaty Jandové. K práci jsem použila pouze pramenů, které cituji a uvádím v příloženém seznamu.

České Budějovice 12. června 2008

Obsah

1	Úvod	8
2	Základní pojmy	10
3	Specifické vývojové poruchy učení	13
3.1	Příčiny specifických vývojových poruch učení	13
3.1.1	Biologicko-medicínská rovina	15
3.1.2	Kognitivní rovina	16
3.2	Projevy specifických vývojových poruch učení	19
3.2.1	Zvláštnosti v chování dětí se specifickými poruchami učení	19
3.2.2	Projevy deficitů kognitivních funkcí	19
3.2.3	Projevy specifických vývojových poruch učení při osvojování čtení, psaní	21
3.3	Diagnostika specifických poruch učení	22
3.3.1	Speciálně-pedagogické vyšetření	24
3.4	Dyslexie	29
3.5	Dysgrafie	30
3.6	Dysortografie	31
4	Reedukace specifických vývojových porucha učení	32
4.1	Individuální vzdělávací program	35
5	Vývojové období – střední a starší školní věk	41
6	Český jazyk	50
6.1	Čtení	51
6.2	Psaní	54
6.3	Pravopis	56
6.4	Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení	59
7	Praktická část	62
7.1	Metodická příručka pro učitele k pracovním listům z českého jazyka pro 7. ročník	62
7.1.1	Tvarosloví	63
7.1.2	Význam slov	66
7.1.3	Tvoření slov	68
7.1.4	Skladba	69

8	Závěr	72
9	Seznam prostudované, citované a použité literatury	74
10	Seznam příloh	75

1 Úvod

Za téma své diplomové práce jsem si zvolila „Speciální pomůcky pro děti postižené specifickou poruchou učení – dyslexií.“

Proč jsem se rozhodla zabývat se právě touto skutečností, jež v dnešní době zahrnuje stále více dětí?

Za hlavní příčinu považuji, že integrace dětí se specifickými poruchami učení mezi běžné děti je stále obtížnější.

Neméně důležitý je fakt, že rodiče jsou nedostatečně informováni o poruše, kterou jejich dítě má, nejsou seznámeni s tím, jak tato porucha vznikla, zda se dá odstranit apod. Z tohoto důvodu si myslím, že je důležité alespoň okrajově se seznámit s příčinami, projevy a především reedukací specifických poruch učení. Zvláště, když rodiče jsou v této oblasti velice důležití, mohou se podílet na vzdělávání svého dítěte. Mnozí z nich se to ani neuvědomují a nevyužívají této možnosti.

V české literatuře se můžeme setkat s několika definicemi specifických poruch učení. Nelze jednoznačně říci, která z definic je ta jedinečná, v každé z nich objevíme jistá fakta. Stejně stanovisko nacházíme v příčinách specifických poruch učení, kdy máme různé přístupy. Můžeme se obrátit na dvě roviny biologicko – medicínskou a kognitivní rovinu. Biologicko-medicínská rovina se zaměřuje na genetickou výbavu člověka i návaznosti na specifické poruchy učení. Kognitivní rovina je rovina poznávacích procesů.

Nemůžeme stanovit, že specifické poruchy učení se projevují při osvojování čtení, psaní, pravopisu, ale jsou doprovázeny celou řadou dalších obtíží. Při neznalosti rodičů, ale i učitelů dochází k tomu, že dítě považují za hloupé, lenivé a neuvědomují si, že by mohlo mít poruchu učení. Za specifické poruchy učení považujeme dyslexii, což je vývojová porucha čtení, dysgrafii je vývojová porucha psaní, dysortografii je vývojová porucha pravopisu a další řada poruch učení dyskalkulie a další.

Jednou z hlavních oblastí ve specifických poruchách učení je reedukace. Čímž rozumíme postup, jímž se znovu nabývá schopnost či dovednost ztracená chorobou. Je nutné abychom dodržovali určité zásady, v tom případě je velká pravděpodobnost, že bude mít daná reedukace úspěch. Jedním z nástrojů reedukace může být individuální vzdělávací program, který vypracovává učitel daného předmětu, jedním z důvodů je, že žáka zná nejlépe.

V téže souvislosti si můžeme položit otázku. Může být nastavena správná reedukace?

Svou práci jsem rozdělila do sedmi „hlavních“ kapitol, včetně úvodu.

První kapitola zahrnuje úvod.

Druhá část je věnována základním pojmům, jež úzce souvisejí se specifickými poruchami učení a jejich definice.

V další a zároveň obsahově nejrozsáhlejší část se týká specifických vývojových poruch učení. Ta je rozdělena na šest podkapitol. V rámci nich je několik dalších podkapitol, kde jsou popsány důležité oblasti, roviny, příčiny, projevy specifických vývojových poruch učení při osvojování čtení, psaní.

Čtvrtá kapitola zahrnuje reedukaci specifických poruch učení, její zásady. Jedním z nástrojů reedukace je individuální vzdělávací program, strategie jeho tvorby, ukázka individuálního vzdělávacího programu.

Tématem páté kapitoly jsou dvě vývojové období, a to střední školní věk a starší školní věk, která jsou důležitá v oblasti školní docházky.

Šestá kapitola je věnována přímo předmětu, na který se pomůcka vztahuje – český jazyk. Zahrnuje čtení, psaní, pravopis a následné hodnocení a klasifikaci.

Tématem sedmým a zároveň posledním je praktická část s metodickou příručkou pro učitele k pracovním listům z českého jazyka pro 7. ročník ZŠ.

Za úkol a cíl své diplomové práce jsem si stanovila, vypracovat učební pomůcku pro děti postižené specifickou poruchou učení – dyslexií ve formě pracovních listů z českého jazyka pro 7. ročník ZŠ.

Dále objasnit hlavní příčiny a projevy specifických poruch učení s následnou možnou reedukací.

2 Základní pojmy

Specifické vývojové poruchy učení

Souhrnný, nadřazený název pro níže uvedené poruchy. „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.“ (Zelinková, 2003: s. 10)

Předpona dys-

Znamená rozpor, deformaci.

Dyslexie

Porucha osvojování čtenářských dovedností.

Dysgrafie

Porucha osvojování psaní.

Dysortografie

Porucha osvojování pravopisu.

Dyskalkulie

Porucha osvojování matematických dovedností. Porucha se týká ovládnutí základních matematických úkonů.

Projevy jsou následující: nepojení čísla s počtem, nerozlišení geometrických tvarů, špatná orientace v číselné řadě atd.

Dyspraxie

Porucha, která postihuje osvojování, plánování.

Dysmúzie

Porucha v osvojování hudebních dovedností.

„Specifické poruchy učení nejsou jen předmětem psychologie a pedagogiky, ale jsou také předmětem lékařských věd. Mezinárodní klasifikace nemocí (z roku 1992) užívá následující pojmy a číselnou klasifikaci.

F80 – F89 Poruchy psychického vývoje

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.0 Specifická porucha artikulace řeči

F80.1 Expresivní porucha řeči

F80.2 Receptivní porucha řeči

F80.3 Získaná afázie s epilepsií

F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná

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

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná“

(Zelinková, 2003: s. 11)

Lehká mozková dysfunkce (LMD)

„Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průmětné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému.“

(Zelinková, 2003: s. 12)

Projevy jsou následující:

- poruchy v oblasti motoriky
- poruchy koncentrace pozornosti
- poruchy paměti
- poruchy myšlení, řeči

- poruchy v oblasti emotivity
- poruchy v oblasti percepčních schopností

ADHD

Tento pojem označuje poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. V rámci ADHD můžeme rozlišit další pojmy:

- a) ADD porucha pozornosti bez hyperaktivity
- b) ODD opoziční chování ADHD bez agresivity a ADHD s agresivitou.

Reedukace

Spolu s rehabilitací a kompenzací je základní speciálněpedagogickou metodou. Obsah tohoto pojmu je následující, znamená utváření, výchovu psychický funkcí. Reedukace dyslexie přesně znamená: utváření, rozvíjení psychických funkcí, které ve svém souhrnu vedou ke zvládnutí čtení.

Rehabilitace

Souhrn speciálněpedagogických postupů, kterými se upravují společenské vztahy, dále obnovují narušené praktické schopnosti a dovednosti.

Kompenzace

Souhrn speciálněpedagogických postupů, kterými se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené.

Integrace

Společné učení handicapovaných a běžné populace. Cílem je vzájemné soužití a respektování.

3 Specifické vývojové poruchy učení

V české odborné literatuře není jednotně sjednocena a definována terminologie specifických poruch učení. Můžeme se setkat s pojmy vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy, které jsou nadřazeny termínům specializovanějším, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie a další. Věra Pokorná termín specifické poruchy učení používá pro: „schopnost zahrnout specifické školní obtíže v jejich rozličných formách, stupni i etiologii. Termíny dyslexie, dysgrafie, dysortografie používá jako pojmy podřazené, které vyjadřují zaměřenost na jednotlivé školní výkony.“ (Pokorná, 1997: s. 55)

Definice specifických poruch učení dle Jucovičové. „Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. V současné době se děti s touto problematikou také označují jako děti se specifickými výukovými potřebami.“ (Jucovičová, 2001: s. 4)

Ještě bych uvedla definici Zdeňka Matějčka. „Specifické poruchy učení jsou vývojovou poruchou. Projevují se narušením vývoje určitých schopností a dovedností. Představují diagnostickou kategorii sloužící k souhrnnému označení takových výukových problémů, které vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí potřebných pro osvojení různých školních dovedností. Specifické poruchy učení nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí, i když jejich vnější projev může být dost podobný. Člení se podle toho, jakou oblast postihují např. poruchy čtení, psaní apod.“ (Matějček, 2006: s. 7)

3.1 Příčiny specifických vývojových poruch učení

Etiologie specifických poruch učení je podmíněna jednotlivými přístupy a je velmi pestrá. V svých počátcích se zaměřovala pouze na deskriptivní výčet specifických chyb, kterých se děti s dyslexií dopouštějí. Jiné práce se snaží zachytit funkční etiologii na rovině

kognitivní a mimokognitivní. Další přístup hledá příčinné vlivy specifických poruch učení v drobném organickém poškození mozku. Nejnovější výzkum se zaměřuje na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení.

Angermaier sestavil katalog příčin specifických poruch učení. Jeho pojetí je velmi široké a některé z níže uvedených příčin by naše odborná a pedagogická veřejnost neakceptovala. Ale uvede nás do celé problematiky, kterou se odborníci pokouší řešit.

Pro zajímavost budu citovat daný seznam:

„ 1. Funkční nedostatky a deficity schopností

- nižší inteligence
- nižší verbální inteligence
- řečové obtíže
- menší schopnost abstrakce
- nedostatečná schopnost logického myšlení
- špatná paměť atd.

2. Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze

- lenost
- nervozita
- úzkostnost
- nesamostatnost
- klesající pracovní rytmus
- ztráta odvahy atd.

3. Nedostatečné vnější podmínky

a) Mimoškolní faktory

- chybějící domácí pomoc a péče při přípravě do školy atd.

b) Školní faktory

- role outsidera mezi spolužáky
- častější změna školy a absence ve škole
- učitel předem očekává snížený výkon atd.

4. Konstituční nedostatky

- poruchy zraku nebo sluchu
- postižení mozku neznámého původu
- opožděný tělesný vývoj atd.

Příčiny a následnou reedukaci dyslexie můžeme sledovat v následujících rovinách:

1. Biologicko-medicínská rovina
2. Kognitivní rovina

3.1.1 Biologicko-medicínská rovina

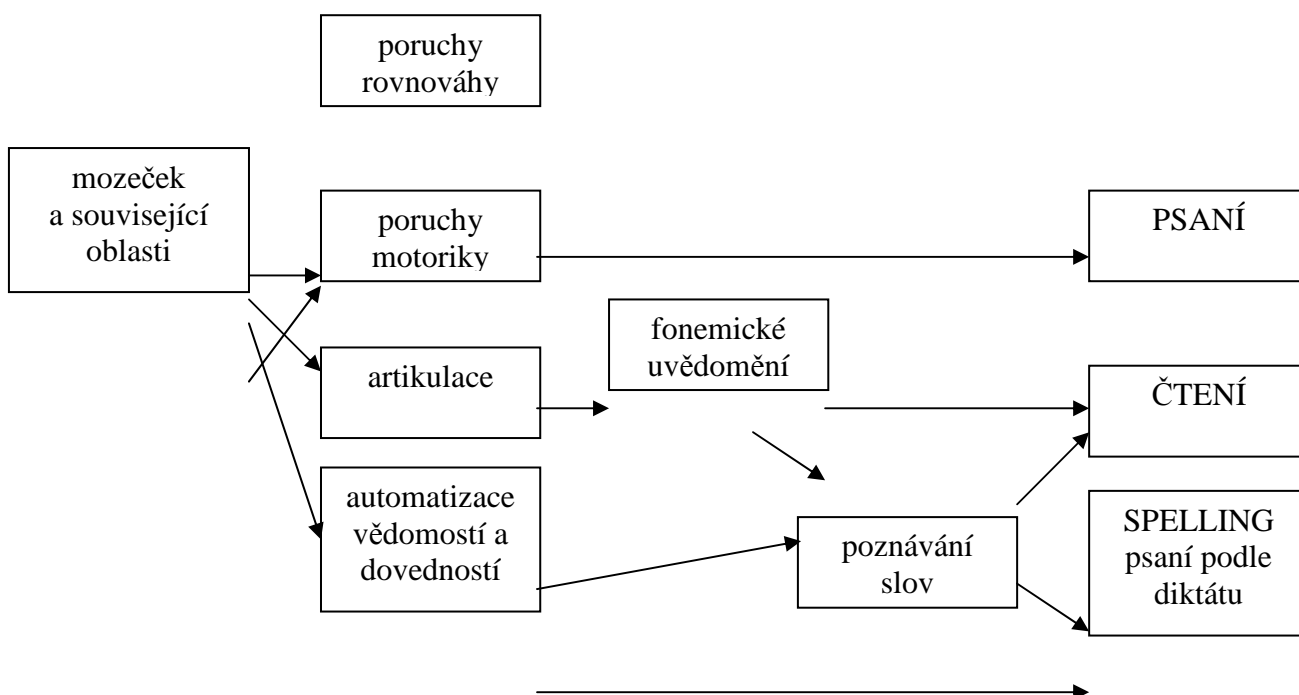
Genetickou výbavu člověka tvoří 30 – 50 tisíc genů. Z toho asi 30 % genů ovlivňuje vývoj mozku a mozkové aktivity. V dnešní době jsou již důkazy o tom, že různé vývojové poruchy, jsou ovlivněny geny. Není jeden gen způsobující dyslexii. Existuje několik klíčových genů, které posunují čtenářské dovednosti směrem dolů. Mezi blízkými příbuznými jedinci s dyslexií, lze předpokládat v 40 – 50 % projevy obtíží ve čtení. Z toho tedy vyplývá, že při výskytu poruchy v rodině považuje u dítěte již v předškolním věku tuto skutečnost za jeden z rizikových faktorů. S ohledem na výskyt v rodině můžeme rozlišit dyslexii získanou nebo vývojovou. Mozek dítěte s dyslexií se liší funkcí i strukturou od mozku dítěte bez poruchy. Můžeme předpokládat, že strukturální rozdíly v mozcích dyslektiků se začínají utvářet již před porodem v dynamické interakci mezi geny a prostředím. Mozková struktura spojující pravou a levou hemisféru je menší a v určitých partiích i kratší a nepříznivě ovlivňuje interhemisférové spojení a komunikaci mezi hemisférami.

Jednou z příčin dyslexie může být i zvýšená hladina testosteronu.

Teorie Cerebelární je přechodem mezi rovinou biologicko-medicínskou a kognitivní. Odlišujeme symptomy dyslexie od jejich příčin.

Mozeček (je podkorová struktura ležící v zadní části mozku). Mozeček je tvořen dvěma hemisférami (pravou a levou). Podílí se na kontrole pohybů končetin. Porucha v různých částech mozečku může vést k různým symptomům, od poruch rovnováhy až k poruše automatizace pohybů. Předpokládá se, že mozeček ovlivňuje automatizaci jakýchkoliv dovedností, ať motorických či kognitivních.

Obr. 3.1 Ontogenetický kauzální řetěz



Zdroj: ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2003, s. 25.

Z obrázku 3.1 vyplývá spojení mezi mozečkem a dovedností číst a psát. Psaní vyžaduje plynulost pohybů, automatizaci, koordinaci. Čtení je podmíněno celým ontogenetickým vývojem. Dítě si osvojuje pohybové dovednosti, vyvíjí se artikulace, řeč. Vývoj motoriky a řeči v případě mozečkového postižení neprobíhá plynule. Tím je narušena sensorická zpětná vazba, dítě nepřesně vnímá zvuky řeči, hláskovou stavbu slov. To vede k fonologickému deficitu, který je považován za jednu z hlavních příčin dyslexie. Cerebelární teorie je formulována v rovině biologické, ale lze se s ní setkat i v rovině kognitivní, a to jako hypotézu deficitu automatizace.

3.1.2 Kognitivní rovina

V rovině poznávacích procesů jsou prokázány deficity v následujících oblastech:

1. Fonologický deficit – většina dyslektiků vykazuje deficit ve fonologických procesech. Následné výzkumy směřovaly k hypotéze, že děti s dyslexií trpí

častým poškozením fonemického uvědomění, které způsobuje obtíže v dekodování a osvojení dalších dovedností, jež podmiňují nácvik čtení.

2. Vizuální deficit – byl považován za příčinu již od počátku. Dodnes má mnoho čtenářů problémy v identifikaci hlásek ve slově. Stěžují si, že se jim písmena na stránce pohybují, že nemohou zachytit jejich správný tvar a pořadí. Tyto děti mají nestabilní vnímání tisku, vysvětlení může být následující, jejich oči se nekontrolovaně pohybují po stránce, když se snaží fixovat na slovo. Nabízí se neurologické vysvětlení. Přenos smyslových informací zajišťují paralelně dva systémy parvocelulární¹ a mafnocelulární².
3. Deficity v oblasti řeči a jazyka – dyslexie je považována za poruchu, která postihuje mluvenou a psanou řeč, systém osvojování a jazykové kompetence. Častým projevem je také snížená schopnost jmenovat rychle písmena, barvy, předměty na obrázku a hledat slova, která se rýmují. U nás se můžeme setkat s tím, že poruchy učení jsou spojovány s menší slovní zásobou, obtížemi s vyjadřováním.
4. Deficit v procesu automatizace – můžeme charakterizovat jako proces učení, které probíhá zpočátku bez problémů, ale dovednosti nejsou tak rychle automatizovány, jak je tomu u běžných dětí. Obtíže nastávají tehdy, když se v procesu učení objeví úkoly, které by měly probíhat automaticky, neboť jsou předpokladem ke zvládnutí úkolů složitějších. Čím je úkol komplikovanější, tím déle trvá jeho automatizace. Automatizace je důležitá ve vývoji čtenářských dovedností. Od hláskování, slabikování přechází dítě ke čtení celých slov, nejprve pomalu, pak je čte globálně, stále přesněji a rychleji. Pokud má čtenář pochopit obsah textu, nemůže se věnovat identifikaci jednotlivých písmen, slov. Ale tento proces musí probíhat automaticky. Takovou automatizace dosáhneme učením.

¹ Podílí se na vnímání barev a detailů.

² Shromažďuje informace z celého vizuálního pole. Je klíčový pro oční pohyby v průběhu čtení, především pro rychlou zpětnou vazbu.

5. Deficity v oblasti paměti – Z hlediska trvání paměťových stop rozlišujeme paměť krátkodobou, střednědobou a dlouhodobou.

Paměť krátkodobá zahrnuje primární zpracování, integraci, distribuci. Krátkodobá paměť trvá asi 30 – 90 sekund. Poruchy krátkodobé paměti způsobují obtíže při zapamatování pokynů, ale také slovíček, když dítě má opakovat slovo, které slyšel před několika sekundami.

Paměť pracovní slouží k uložení informací, které slouží k řešení aktuální úlohy. Bezprostředně poté jsou již nevýznamné informace zapomenuty nebo vytěsněny novými informacemi. Tato paměť je nezbytná při řešení úkolů, které vyžadují současné vybavení více poznatků, např. diktáty, kde si dítě musí vybavit gramatická pravidla z různých oblastí.

Paměť dlouhodobá zajišťuje uchovávání informací po měsíce či roky.

6. Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů – Objevil se problém v rychlém jmenování po sobě následujících podnětů. Bylo zjištěno, že časový deficit ve jmenování písmen, číslic vyvolává obtíže ve čtení s přímou závislostí mezi deficitem rychlosti a závažností postižení čtení.

Řada autorů vidí příčiny dyslexie v kombinaci více deficitů. Nejčastěji to bývá fonologické uvědomění, řeč, paměť a deficit v procesu automatizace.

Marianne Wolf a Beth O' Brien zformulovaly hypotézu dvojího deficitu. Zjistily, že kromě deficitu ve fonologickém systému může existovat úplně nezávisle deficit v rychlém jmenování. Tato zjištění vedla k níže uvedený subtypům dyslexie:

- „1) Hlavní příčinou je fonologický deficit bez obtíží v rychlém jmenování, který se často spojuje s deficitem v porozumění čtenému textu.
- 2) Projevuje se především deficit v oblasti rychlého jmenování bez obtíží ve fonologickém systému. Narušena je zejména rychlost a plynulost čtení.
- 3) Oba deficity se vyskytují společně.“ (Zelinková, 2003: s. 31)

Dítě, které vykazuje deficit v obou oblastech má nejzávažnější postižení.

3.2 Projevy specifických vývojových poruch učení

„Specifické poruchy učení se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky.“

(Zelinková, 2003: s. 41)

V běžném životě si příčiny rodiče ani učitelé nemusí uvědomovat a považují dítě za nepozorné, lenivé, dokonce hloupé. Specifické poruchy učení postihují i chování, citový a sociální vývoj. Dítě často trpí méněcenností, nepochopením a má problémy s navazováním sociálních kontaktů.

3.2.1 Zvláštnosti v chování dětí se specifickými poruchami učení

„Zvláštnosti v chování (popř. poruchy chování), které vznikají jako následek poruch učení, jsou nejčastěji podmíněny pocity méněcennosti, snahou zakrýt obtíže, upozornit na sebe (vykřikování, nevhodné slovní projevy). Ovlivňují celou osobnost dítěte a následně se promítají i do způsobu života v rodině.“ (Zelinková, 2003: s. 46)

Dyslexie, dysgrafie a další jsou závažnou překážkou v osvojování vědomostí, ale závažnější je celý řetěz nepříznivých následků. Čtení a psaní jsou prostředkem vzdělávání, a pokud si je dítě nemůže osvojit, musí hledat náhradní formy. Pokud dítěti nepomůže odborník, začíná zaostávat ve vědomostech, osvojuje si špatné pracovní návyky, fixuje si nesprávné návyky chování. To vše se negativně odráží v klasifikaci, hodnocení, které je většinou horší, než odpovídá schopnostem dítěte. Nepříznivé hodnocení ze strany učitele může vést k tomu, že si dítě vytvoří negativní vztah ke škole a vzdělání, dále to může vyústit ve školní fobii, záškoláctví a psychosomatických obtíží.

3.2.2 Projevy deficitů kognitivních funkcí

Tyto deficity se nemusejí projevit u všech dětí s diagnostikovanou poruchou, jsou v různé intenzitě a kombinaci. Málokdy se vyskytne izolovaný deficit.

Zraková percepce, prostorová orientace

Deficit v této oblasti se může projevovat těmito způsoby:

- a) záměna písmen (b – d - p)
- b) záměna číslic (6 - 9, 42 - 24)
- c) záměna grafických znaků (ve všech předmětech)
- d) pomalé čtení písmen
- e) obtíže v geometrii
- f) problémy v orientaci na mapě
- g) slabá orientace v písemném projevu
- h) problémy s orientací na stránkách v učebnicích

Sluchová percepce

Významná závislost se projevuje mezi sluchem a psaním. Nevnímá-li dítě hláskovou stavbu slov, objevují se stejné chyby v projevu psaném. Akustický signál je u dětí se specifickými poruchami učení přijímám pomaleji a méně přesně.

- a) Nepřesné sluchové vnímání deformuje a ztěžuje vnímání a porozumění mluvené řeči, např. výklad učitele.
- b) Nedostatečná sluchová analýza, syntéza a diferenciacie je jednou z nejzávažnějších příčin specifických chyb v psaní.
- c) Dítě s deficitem ve vývoji sluchové percepce má oslabenou verbální paměť.

Automatizace

Poruchy automatizace ovlivňují osvojení všech poznatků a dovedností.

- a) Na počátku výuky se objevují obtíže při automatizaci spojení hlásky – písmene, v dalších etapách nácvičku čtení při automatizaci čtení celých slov.
- b) Gramatické učivo se naučí, ale nedokážou poznatky používat automaticky.
- c) Přes opakování se nedaří zautomatizovat slovíčka, slovní spojení a další.

Paměť

- a) Při poruše krátkodobé paměti, dítě nezachytí informace podávané např. učitelem.
- b) Při poruše pracovní paměti nedokáže dítě podržet více poznatků v paměti. Např. diktát na jeden gramatický jev dítě zvládá, ale je-li tam více jevů, selhává.
- c) Oslabení dlouhodobé paměti vede k tomu, že dítě si naučené poznatky nepamatuje a je třeba neustále opakovat. Pokud se neopakuje, dítě může začít znovu.

Koncentrace pozornosti

Jde o sníženou pozornost dítěte, kterou neumí zvládnout.

- a) Dítě se soustřeďuje krátkodobě, nedokončuje úkoly.
- b) Dítěti dlouho trvá, než se začne soustředit na daný úkol.

Motorika, grafomotorika

- a) Nedostatečný rozvoj grafomotoriky vede k pomalému psaní, obtížím při napodobení tvarů písmen.
- b) Dítě má potíže v předmětech, které vyžadují částečnou zručnost.

3.2.3 Projevy specifických vývojových poruch učení při osvojování čtení, psaní

Dyslexie

Porucha postihuje hlavní znaky čtenářského výkonu. Těmi znaky jsou:

- 1) Rychlost – dítě luští písmena a hlásky, dlouze slabikuje nebo domýšlí slova, čte zbrkle.
- 2) Chybovost – nejčastějšími chybami jsou záměny písmen tvarově podobných (p – d – b), zvukově podobných (t – d).
- 3) Technika čtení – při výuce metodou analyticko-syntetickou je chyba při tzv. dvojím čtení. Dítě si čte slovo potichu a poté je přečte nahlas. Ale učí-li se metodou genetickou, jde o běžný postup.
- 4) Porozumění – je závislé na výše uvedených znacích.

Uvedené znaky mohou být postiženy různě, v různých kombinacích.

Dysgrafie

Dysgrafie se projevuje v následujících oblastech:

- 1) Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen.
- 2) Písmo je příliš velké, malé, obtížně čitelné.
- 3) Dítě často škrte.
- 4) Písemný projev je neupravený.

5) Pomalé tempo psaní.

Dysortografie

Postihuje pravopis ve dvou oblastech:

1) Zvýšený počet specifických dysortografických chyb.

Specifické dysortografické chyby:

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek
- rozlišování slabik dy – di, ty – ti
- rozlišování sykavek
- hranice slov v písmu

2) Obtížemi při osvojování gramatického učiva, aplikace gramatických jevů.

3.3 Diagnostika specifických poruch učení

Cílem diagnostiky je stanovení úrovně vědomostí, dovedností, poznávacích procesů. Sociálních vztahů a dalších faktorů, které se podílí na úspěchu či neúspěchu dítěte. Diagnostika prováděná na specializovaném pracovišti se liší od diagnostiky prováděné v běžné třídě. Ale závěry z obou pracovišť jsou cenné za předpokladu vzájemného využití získaných poznatků ve prospěch dítěte. Po přidělení diagnózy je dítě zařazeno mezi handicapované děti a následně do speciálně vzdělávacího systému nebo integrováno mezi běžné děti.

Diagnostická kritéria specifických poruch učení

Stanovení jednoznačných kritérií pro diagnostiku specifických poruch učení je velmi obtížné. Počátkem 20. let 20. století byla snaha dohodnout se na určitých kritériích, ale na druhé straně se objevila kritika tohoto zařazení s poukazem na nutnost individuálního posouzení. Ale další vývoj ukázal, že je třeba stanovit určitá kritéria, jelikož po přidělení diagnózy následují další kroky, které mají právní důsledky.

Diagnostická kritéria vycházejí z teoretických poznatků, které objasňují projevy, příčiny a dále z definic poruch učení.

Po přidělení diagnózy se očekává, že se bude učitel dítěti individuálně věnovat.

Diferenciální diagnóza by měla odlišit dítě s dyslexií od dítěte s obtížemi ve čtení z jiných důvodů.

Diskrepanční kritérium

Jedno z kritérií pro stanovení diagnózy dyslexie, rozdíl mezi úrovní rozumových schopností (IQ) a úrovní čtení (ČQ – čtenářský kvocient).

Diagnostika v běžné třídě na základní škole

Tuto diagnostiku provádí učitel tím, že se zaměří na úroveň vědomostí i psychických funkcí, které tyto vědomosti ovlivňují. V podmínkách třídy je sledování dítěte dlouhodobé, ovlivněno atmosférou třídy, školy a osobností učitele. Zahrnuje srovnání se žáky ve stejné třídě či škole, stupeň zvládnutí požadavků.

„Při podezření na některou ze specifických poruch učení se učitel zaměřuje na následující oblasti:

- Úroveň čtení (chyby, rychlost atd.)
- Psaní – rukopis (držení psacího náčiní atd.)
- Psaní – pravopis (jakých chyb se dopouští nejvíce)
- Počítání (neorientuje se na číselné ose atd.)
- Soustředění
- Sluchové vnímání (dělení slova na slabiky atd.)
- Zrakové vnímání
- Řeč (malá slovní zásoba atd.)
- Postavení dítěte v kolektivu
- Rodinné prostředí
- Nápadnost v chování
- Určování levé a pravé strany
- Orientace v prostoru.“ (Zelinková, 2003: s. 57)

Mimo těchto uvedených oblastí je třeba se dívat na rozumové schopnosti dítěte, na výkony v jiných předmětech.

3.3.1 Speciálně-pedagogické vyšetření

Garantem diagnózy specifických poruch učení jsou specializovaná pracoviště (Pedagogicko-psychologická poradna, speciálněpedagogické centrum). K celkové diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, sociální pracovníce popř. dalších specialistů.

Specializované pracoviště je prostředím, kde lze navázat individuální kontakt a vytvořit takové podmínky, které vedou k tomu, že dítě podá optimální výkon. Součástí diagnostiky je anamnéza zaměřená na dítě, sourozence a rodiče. Vypracovává ji sociální pracovníce. K nejdůležitějším údajům patří zjištění o výskytu podobných obtíží v rodině, údaje o průběhu těhotenství atd.

V první řadě se provádí vyšetření psychologické, které dělá psycholog. Toto vyšetření se týká rozumových schopností dítěte i mimointelektových rysů jeho osobnosti. Věnuje pozornost i psychologickým aspektům zázemí dítěte (role, pozice atd.).

Po psychologickém vyšetření následuje vyšetření speciálně pedagogické, jehož pomocí zjistíme druh a stupeň postižení dítěte. A dále podle výsledků zajistíme odbornou nápravu (ambulantně v poradně, doučování atd.).

Součástí celkového vyšetření je vyšetření pediatrické. Kde pediatr, popř. další lékaři vyloučí různé smyslové vady nebo jiné onemocnění, které se ve svých počátcích může projevat poruchou čtení, psaní atd.

Diagnóza LMD (lehká mozková dysfunkce) je stanovena na komplexním vyšetření.

Speciálně pedagogické vyšetření se skládá z několika zkoušek, podle nichž poté usuzujeme, zda jde skutečně o specifickou poruchu:

- 1) Zkouška laterality (přiřazená zkouška výslovnosti)
- 2) Zkouška pravolevé orientace
- 3) Zkouška rytmické reprodukce
- 4) Zkouška sluchového a zrakového vnímání
- 5) Orientační vyšetření dynamické praxe
- 6) Zkouška čtení
- 7) Zkouška psaní a pravopisu
- 8) Závěr vyšetření

9) Doporučená opatření

Zkouška laterality

Většinou se tato zkouška provádí před vstupem dítěte do školy, aby se rodiče poradili, kterou rukou má dítě psát, kterou rukou si má osvojovat grafomotorické dovednosti. Nalezneme i případy, kdy důvodem návštěvy v poradně jsou jiné těžkosti, jedná se o násilné přecvičení levorukého dítěte na pravou ruku. Z dlouhodobého pozorování bylo zjištěno, že přecvičování leváctví vede k různým poruchám. Přecvičování vede k neurotizaci, ta může mít různé projevy od motorických přes změny v chování až ke koktavosti, odporu ke škole, poruchy pozornosti, dyslexii, dysgrafii a další. Hlavním problémem není levorukost, ale její přecvičování.

„Následující test laterality je jedním z mnoha, který se užívá. Laterality se vyšetřuje pomocí dvanácti činnostních zkoušek:

1. Vkládání korálků do lahvičky
2. Zásunování kolíků do otvorů
3. Zamykání a odmykání zámku
4. Házení míčku do krabice
5. Stisknutí ruky examinátora (zkoušejícího)
6. Tlak na examinátorovu ruku směrem dolů
7. Poslech hodinek
8. Zvednutí jedné ruky do výšky
9. Zatlaskání
10. Navlékání nití do jehly.“ (Nauč se číst a psát, 1987: s. 20)

Výkon pravou rukou se hodnotí číslem 10, levou 0, oběma 5. Podle počtu bodů, pak vyjadřujeme stupeň laterality tzv. dexterity kvocientem (DQ), jímž se procento pravorukých reakcí v soustavě daných zkoušek.

- DQ 100 – 90 vyhraněné praváctví, značíme P
89 – 75 ne zcela vyhraněné praváctví, značíme P-
74 – 50 nevyhraněná lateralita, značíme A
49 – 25 ne zcela vyhraněné leváctví, značíme L-
24 – 0 vyhraněné leváctví, značíme L

K zjištění laterality oka používáme dvou zkoušek:

1. Monokulární (průhled kukátkem)

2. Binokulární (průhled manuoptoskopem)

U oka rozlišujeme lateralitu pravou, levou, nevyhraněnou (P, L, A). Celková lateralita je kombinací laterality horní končetiny a oka. Pokud je lateralita horní končetiny shodná s lateralitou oka, jedná se o stejnostrannou lateralitu. Je-li lateralita horní končetiny nebo oka, nebo obou nevyhraněná (A), jde o lateralitu nevyhraněnou. Není-li lateralita horní končetiny shodná s lateralitou oka, jedná se o lateralitu zkříženou. Poté podle výsledků navrhuje používání pravé či levé ruky. Ke zkoušce laterality se přiřazuje zkouška řeči. Jeví-li se nám vada výslovnosti, provedeme zkoušku výslovnosti všech hlásek ve větách i ve slovech. Nápravu řeči provádí logopedičtí pracovníci, kteří mají příslušné vzdělání.

U dyslektiků nám vada výslovnosti zvyšuje tzv. specifické poruchy řeči. Mezi tyto poruchy řadíme sykavkovou asimilaci a artikulační neobratnost. Jde-li o sykavkovou asimilaci dítě má potíže vyslovit slova, ve kterých se vyskytují hlásky zvukově blízké. V artikulační neobratnosti dítě komolí slova.

Vztah dyslexie k poruchám řeči je následující: nebrání-li vada řeči přímo výuce čtení, nemá žádný význam, nepříznivě však působí při výuce pravopisu. Závažné je, zabraňuje-li vada řeči přímo výuce čtení (např. koktavost, patlavost atd.)

Vyšetření pravolevé orientace

Dyslektici a také děti s LMD mívají někdy velké problémy s určováním, co je vpravo, co vlevo. Zkouška pravolevé orientace se skládá ze čtrnácti úloh, je rozdělena do tří částí (podle Žlaba):

Dítě má určit správnou polohu čtyř rohů na čtverci:

- pravý horní roh
- levý dolní roh
- levý horní roh
- pravý dolní roh

Na sobě má ukázat:

- pravou ruku
- svou levou rukou pravé oko
- svou pravou rukou levé oko
- postavit se na levou nohu
- poškrábat se levou rukou na pravém stehně
- dát si pravou patu na levé koleno

Na druhé osobě, tedy zrcadlově, má ukázat:

- svou pravou rukou její pravou ruku
- svou levou rukou její pravé oko
- dát levou nohu k levé noze examinátora
- svou pravou rukou ukázat její levé oko

Odpovědi hodnotíme dle pohotovosti a správnosti od 0 do 3 bodů. Také chybnou odpověď hodnotíme 1 bodem, jestliže si dítě chybu uvědomí a opraví. Může dosáhnout max. 42 bodů. Limity pro jednotlivé věkové kategorie i stupně opoždění jsou zaznamenány v tabulce, které mají speciální pracovníci k dispozici.

Zkouška rytmické reprodukce

Dyslektici, kteří nezvládají zkoušku reprodukce, nerozlišují délky samohlásek. Zkouška se provádí pomocí bzučáku. Dítě má reprodukovat examínátorem převedené signály (● – krátce, — dlouze).

Zkouška sluchového vnímání

Zkouškou ověřujeme, zda dítě rozlišuje zvukově podobné hlásky ve slovech. Dítěti říkáme dvojice tzv. nesmyslných slov a dítě má odpovědět, zda slova zněla stejně nebo podobně. Dyslexie sluchové poruchy vylučuje. Ale drobnější sluchové obtíže musíme brát v úvahu, chápeme je jako přitěžující nikoliv jako příčinné činitele.

Zkouška zrakového vnímání

Dítěti jsou předkládány různé obrazce k rozlišení. U dyslektiků se projevují chyby v rozlišení obrazců, zejména vertikálně symetrických.

Jaký je vztah dyslexie k poruchám zraku?

Defekty zraku mohou zdržovat, brzdit. Dyslexie nevylučuje spoluúčast drobných poruch vidění jako přitěžujících činitelů.

Zkouška čtení

K této zkoušce potřebujeme stopky, umístěné tak, aby je dítě nevidělo a nebylo zbytečně zneklidněné. Jakmile dítě přečte nadpis, zpustíme stopky a sledujeme, kolik slov dítě přečte za 1. minutu, za 2. minuty, za 3. minuty. Zapisujeme chybně přečtená slova a odečteme

je od slov správně přečtených. Dle počtu správně přečtených slov za 1. minutu, vyhledáme v tabulce pro příslušný standardní text čtenářský kvocient (ČQ). Sledujeme i způsob čtení, zda dítě slabikuje, hláskuje, všímáme si intonace, jaké má dítě čtenářské návyky. Pokud dítě není schopno přečíst standardní text, zjišťujeme na jaké čtenářské úrovni je.

Dále zaznamenáváme chyby, kterých se dopouští. Po provedení analýzy chyb, určíme zda se skutečně jedná o specifické dyslektické chyby.

Typy chyb

- Vynechávky a přidávky písmen, slabik, krátkých slov jako předložek, spojek.
- Nepřesnosti, neměnící smysl textu. Dítě hádá dle čteného textu, čte nesmysly.
- Obtíže v analyticko-syntetickém procesu: nejistota, těžkopádnost bez dalších příznaků.
- Dítě dosud nepozná všechna písmena nebo je ve čtení nejisté.

Specifické chyby

- Inverze statická: záměna písmen zrcadlově symetrických (b – d, t – j, a – e, z – s)
- Záměna písmen tvarově podobných (E- F, m – n, h – k apod.)
- Záměna písmen zvukově podobných (většinou znělé a neznělé hlásky) h – ch, t – d, š – č apod.
- Záměna písmen funkčně podobných: jde o všechny samohlásky
- Inverze kinetická: záměna pořadí písmen nebo celých slabik ve slově (kus – suk, stavba – svatba, maso – samo)
- Kontaminace, splynutí nebo vytvoření jednoho slova ze dvou nebo více slov s použitím jen části jejich prvků
- Artikulační neobratnost

Pseudodyslexie³

Zkouška psaní

Dítě píše speciální diktát se specifickými chybami. Diktáty jsou zaměřeny na věkové skupiny.

³ Nemá svůj původ ve vývojové poruše, ale může se nám z počátku jevit jako dyslexie. Na tyto děti působí především napjatá citová situace, špatný zdravotní stav, vážné vady sluchu, zraku, řeči. Nerozvinutí základních schopností pro čtení. Za normálních okolností by se potíže podobné dyslexii neobjevily.

Celé vyšetření je doplněno dotazníkem třídního učitele.

3.4 Dyslexie

Dyslexii můžeme definovat jako specifickou vývojovou poruchu učení.

„Vzniká většinou na podkladě poruchy zrakové percepce, kdy je porušeno zrakové vnímání, velmi často zrakové rozlišování např. stranově obrácených tvarů a drobných detailů atd. Bývá přítomna porucha pravolevé a prostorové orientace.“ (Jucovičová, 2001: s. 6)

Dále může být porucha zrakové paměti, mikromotoriky očních pohybů a motoriky mluvidel. Nalezneme zde i souvislost s lateralizací a spoluprací mozkových hemisfér. Působí tu i porucha koncentrace pozornosti.

Projevuje se obtížemi ve čtení, je porušeno čtení jako vlastní akt. Čtení je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb nebo na druhou stranu je rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí. Dítě má i problémy s intonací, melodií věty a nesprávně používá dech. Děti často opakují začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují řádky a špatně se orientují v textu. Tím dochází k nesprávnému čtení až komolení slov.

Děti mívají i problémy s reprodukcí čteného textu. Dítě si buď vůbec nepamatuje, co četlo, jelikož se soustředilo na výkon čtení jako takový nebo reprodukce je útržkovitá, nesamostatná. Může nastat případ, kdy dítě je schopné reprodukovat text, ale za pomoci návodných otázek.

Podobné potíže mohou vzniknout, když dítě používá nesprávnou techniku čtení, tzv. dvojí nebo tiché čtení. Tady je třeba dítě převést na správnou techniku čtení. Výkon dítěte ve čtení také může ovlivňovat porucha řeči, především specifické asimilace a artikulační neobratnost.

Typy dyslexie podle Bakkerera

Bakker připodobnil čtení jízdě na koni. „Kůň L je rychlý a dovede spolehlivě běžet v rovném terénu. Kůň P je pomalý a dobrý pozorovatel. Nejdříve by mělo dítě jezdit na koni P a potom přesedlat na koně L. Mělo by se nejprve naučit číst přesně a potom rychle. Ne vždy však vývoj postupuje tímto způsobem. Dyslexie v tomto pojetí znamená jet v určitou dobu na nesprávném koni.“ (Pokorná, 1997: s. 108)

Rozlišujeme dyslexii typu P, děti čtou přesně, nápadně pomalu, jelikož písmena pro ně nenabyla symbolický charakter. Vnímají je jako tvary, i když si je prohlédnou, uvažují o jejich symbolickém obsahu. To znamená, že zaměstnávají většinou pravou hemisféru.

Druhým typem je dyslexie L, dítě čte rychle s mnoha chybami.

Jestliže bychom se vrátili k Bakkerovu systému, můžeme říci, že dítě předsedlalo brzy na rychlého koně. Dále se Bakker zabývá vztahem mezi vnímáním zrakovým a sluchovým, které posiluje orientaci na jednu z mozkových hemisfér.

Dyslektici s typem L přijímají sluchové podněty pravým uchem a s typem P levým uchem. Při vnímání řeči pravým uchem je při dekódování aktivována převážně levá hemisféra. Dominance levého ucha neznamena aktivaci pravé hemisféry.

„Dítě s dyslexií, které dává přednost pravému uchu a aktivuje především levou hemisféru, bude nespíše dyslektikem typu L, kdežto dítě s dyslexií, které dává přednost levému uchu, bude spíše dyslektikem typu P.“ (Pokorná, 1997: s. 108)

3.5 Dysgrafie

Dysgrafii můžeme definovat jako specifickou poruchu grafického projevu, zejména psaní. Příčinnou bývá porucha motoriky, především jemné, ale někdy i s kombinací s hrubou. Dále je to porucha motorické koordinace a senzomotorické obtíže. Obtíže vznikají při problémech v lateralizaci. Děti nemají uvolněnou paži, předloktí, zápěstí, ruku i prsty pro psaní. Držení psací potřeby je křečovitě. Výsledkem je tedy snížená kvalita písemného projevu.

Porušeno bývá psaní jako vlastní akt. Tempo psaní je výrazně pomalé, psaní je neplynulé, dítě má problémy s navazováním jednotlivých písmen. Někdy je tempo psaní rychlé, ale výsledkem je opět snížená kvalita písma.

Děti mají problémy:

- s udržení písma na řádku
- s udržení směru psaní
- s udržení správného sklonu
- s napojováním jednotlivých písmen na sebe
- písmena nedotahují, nedopisují

- nedodrží správné tvary písmen

Dochází k záměnám tvarově podobných písmen např. m – n, o – a, r – z apod.

Podobné potíže mohou vzniknout i nesprávným držením psací potřeby. Přecvičení držení psací potřeby je u dětí na 2. stupni základní školy téměř nemožné, jelikož dítě má držení již zafixované. Dysgrafie většinou postihuje pouze proces psaní, ale může mít i vliv na další formy grafického projevu (ovlivňuje rýsování apod.)

3.6 Dysortografie

Dysortografii můžeme definovat jako specifickou vývojovou poruchu pravopisu. Příčinnou je porucha sluchové percepce, kdy je porušeno sluchové vnímání. Jde o rozlišování zvuků, výšky, hloubky, délky tónů, jednotlivých hlásek, slabik a slov. Bývá také porušena schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchové orientace a sluchové paměti. Může se i objevit porucha koncentrace pozornosti. Porucha se objevuje především při psaní diktátů. Spolupodílí se i snížený jazykový cit u dětí. U ústním ověřování dosahují tyto děti lepších výsledků. Některé problémy mohou plynout i z pomalého osobnostního pracovního tempa. Dysortografické děti mají potíže nejen v českém jazyce, ale i v cizích jazycích, naukových předmětech, pokud si musí učivo zaznamenávat formou diktování.

4 Reedukace specifických vývojových porucha učení

Při reedukaci specifických poruch učení musíme dodržovat určité zásady.

Základní zásady reedukace

- 1) Reedukace vychází z rozboru příčin, z diagnostiky odborného pracoviště.
- 2) Reedukace navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy.
Je nutné respektovat dovednostní etapy dítěte.
- 3) Předpokladem úspěchu je dobrý začátek, soustavná motivace. Důležité je povzbuzení dítěte, první jeho úspěchy, které vedou dítě k víře, že dobré výsledky existují.

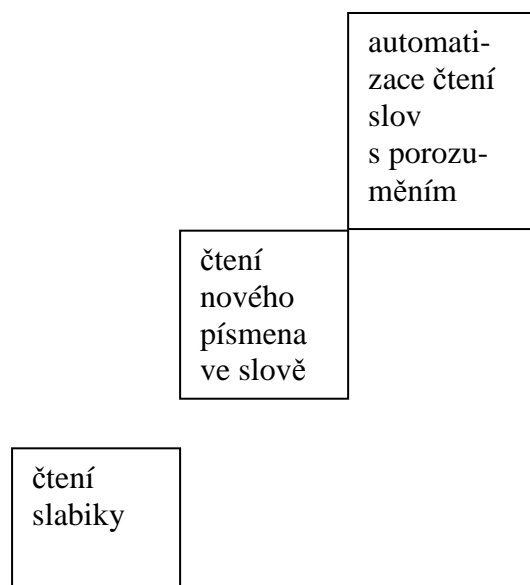
- 4) Metody preferují multisenzoriální přístup. Tento přístup považoval za základ již J. A. Komenský. Multisenzoriální vyučování se uplatňuje při osvojování nového písmene, které dítě spojuje nahlas vyslovovanou hláskou a sluchem ji diferencuje od hlásek podobných. Písmeno dítě barevně označuje v textu, vytrhává z papíru atd.
- 5) Reedukace je individuální proces. Postup je utvářen pro každé dítě individuálně podle jeho aktuálního vývoje.
- 6) Reedukace vychází z pozitivních momentů ve vývoji dítěte. Vycházíme z toho, co dítě zajímá, co ho baví.
- 7) Reálné hodnocení výsledků reedukace, sebehodnocení. Nemůžeme odhadnout jak dlouho bude reedukace trvat, zda bude mít pozitivní výsledky. Z toho důvodu nevyvoláváme v rodičích ani v dítěti plané naděje.
- 8) Reedukace je zaměřena na celou osobnost dítěte.

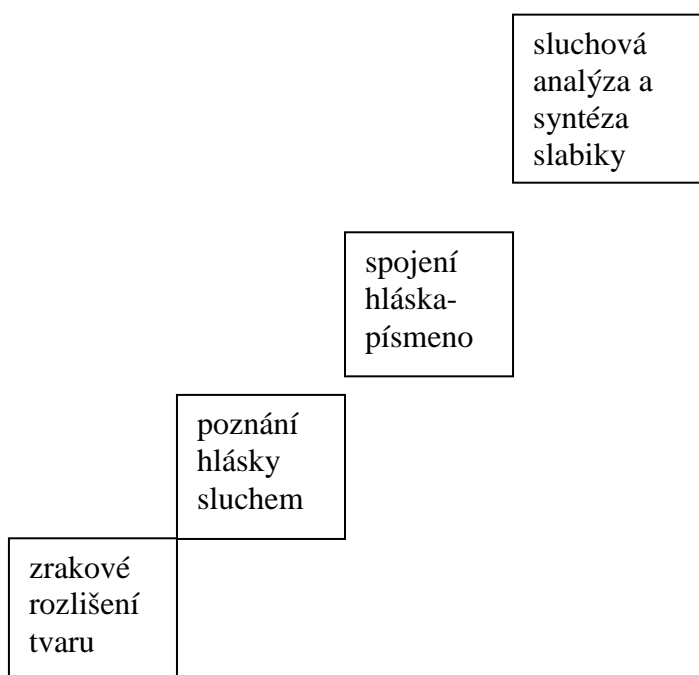
Oblasti reedukace

„Reedukace je cílena do tří oblastí:

1. Reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu. Rozvíjíme funkce, které je třeba rozvíjet, vycházíme z úrovně, na které dítě je.
2. Utváření dovedností správně číst, psát a počítat. Postupujeme tempem, které odpovídá dítěti.

Obr. 4.1 Kroky pro osvojování čtení





Zdroj: ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2003, s. 76.

3. Působí na psychiku jedince s cílem naučit se s poruchou žít, utváření adekvátního konceptu sebe samého. Poruchu dítěte nezdůrazňujeme, nevydělujeme ho z kolektivu. Je důležité, aby kromě reedukace se dítěti dostávalo i psychické podpory.“ (Zelinková, 2003: s. 75)

Tyto oblasti se navzájem prolínají.

Chyby při reedukaci

- Hubování, vyčítání, urážky, nadávky. Zdůrazňování lepších úspěchů kamaráda. Vedou k pocitu méněcennosti, lítosti atd.
- Každodenní psaní stejných diktátů. Dítě je píše bez zájmu.
- Každodenní opakované čtení textů, které jsou příliš náročné. To vede u dítěte k nechuti ke čtení.
- Nesprávné postupy při učení se naukovým předmětům.
- Stálé podivování se a povzdechy nad tím, že něco neumí. Pokud se dítě učilo a neumí, musíme hledat příčinu. Učil se špatně, bez pochopení, učivo nebylo dostatečně opakováno a upevňováno.

- Nerespektování specifických obtíží, které souvisejí s poruchou. Např. záměny písmen, chyby souvisejí s nedostatečným sluchovým vnímáním.
- Odpirání chvály, aby nezpychl a více se snažil.

4.1 Individuální vzdělávací program

„Vzdělávání individuálně integrovaného žáka se uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu (Směrnice ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, č. j. 13 710 (2001 – 24 ze dne 6. 6. 2002, čl. 1, odst. 2).“ (Zelinková, 2003: s. 220)

Jaký je význam individuálního vzdělávacího programu?

Individuální vzdělávací program je pracovní materiál, který slouží všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká spoluprací mezi učitelem, pracovníkem provádějící reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči, pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra.

Přínos individuálního vzdělávacího programu můžeme sledat v těchto oblastech:

- 1) Umožňuje žákovi pracovat dle jeho schopností, individuálním tempem, bez stresujícího porovnání se spolužáky. Není překážkou k dalšímu vzdělávání, ale je pouze pomůckou k lepšímu využití předpokladů. Má hodnotu motivační. Můžeme najít případy, kdy žák dosahuje lepších výsledků než jeho vrstevníci. Cílem individuálního vzdělávacího programu není hledat úlevy, ale najít takovou úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat.
- 2) Umožňuje učiteli pracovat s dítětem na takové úrovni, kterou ono dosahuje, bez obav z neplnění požadavků učebních osnov. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. Nové údaje, které se získají v průběhu vyučování slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě programu dle dosažených výsledků.
- 3) Do přípravy jsou zapojeny i rodiče, kteří se stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte.

- 4) Aktivní účast žáka mění jeho roli. Žák není pasivním objektem, ale přebírá zodpovědnost za výsledky reedukace.

Strategie tvorby individuálně vzdělávacího programu v ČR

Neexistuje základní struktura individuálního vzdělávacího programu. Proto níže uvedené návrhy nelze považovat za závazné, ale jen za jednu z možností.

Individuální vzdělávací program musí sledovat dvě hlavní roviny:

- 1) Obsah vzdělávání, určení metod a postupů.
- 2) Specifické obtíže, snažíme se omezit příznaky, vyzdvihujeme pozitivní oblasti vývoje dítěte.

Individuální vzdělávací program je tvořen podle těchto principů:

1. Vychází z diagnostiky odborného pracoviště. Závěry získané od pracovníka z odborného pracoviště, mohou být někdy vzdálené, proto je učitel nezpracovává přímo do plánu, ale bere je na vědomí. Údaje o rozumovém vývoji dítěte jsou doplňující pro plánování dlouhodobých cílů. Následující poznatky, které upřesňují diagnózu a informují o psychických kvalitách dítěte, by měly být zapracovány do individuálního vzdělávacího programu. Např. tolerovat pomalé tempo dítěte, vytvářet takové podmínky, které dítě podporují, respektovat vizuální styl učení.
2. Vychází z pedagogické diagnostiky učitele. Učitel respektuje diagnostiku z odborného pracoviště, ale opírá se o vlastní pedagogickou diagnostiku, zkušenosti, intuici.
3. Respektuje závěry z diskuze se žákem a rodiči. Aktivitu rodičů je třeba podporovat, podat jim přesné informace, jelikož jsou základem spolupráce s rodiči. Podíl žáka se mění dle věku a vyspělosti.
4. Je vypracován pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje. Nejčastěji se individuální vzdělávací program vypracovává pro předmět český jazyk, cizí jazyk u dítěte s dyslexií, matematiky a fyziky u dítěte

s dyskalkulií. U ostatních předmětů se uvádějí dílčí doporučení, které se týkají písemných projevů, hodnocení, klasifikace.

5. Vypracovává jej vyučující daného předmětu ve spolupráci s učitelem, který provádí reedukaci. Odborné pracoviště uvádí pracovníka, se kterým je možné individuální vzdělávací program konzultovat. Tím jsou respektovány již výše zmíněné dvě roviny.

Při vypracování individuálního vzdělávacího programu učitel sleduje následující aspekty:

- a) Cíle vzdálené. Mezi tyto cíle řadíme např. přechod na druhý stupeň, ukončení školní docházky atd. Je třeba zvažovat uplatnění žáka po ukončení základní školy. Má-li dítě problémy s jemnou motorikou, potom by se neměl hlásit na učební obor, který vyžaduje určitou zručnost.
- b) Cíle dlouhodobé. Tady si klademe otázku: Co by se žák měl naučit v daném ročníku?

Toto rozhodnutí je zcela v rukou učitele, který zná učební osnovy, zná složení třídy, v níž je integrovaný žák. Proto individuální vzdělávací program sestavuje učitel a nikoliv pracovník odborného pracoviště, i když jeho hlas je nepochybně nutný k řešení dílčích obtíží.

Učitel má v pravomoci upravit učební osnovy, dle toho, aby byl žák schopen zvládnout základy učiva. Se vším musí být seznámen ředitel školy.

- c) Cíle krátkodobé. U tohoto cíle si klademe otázku: Co by žák měl zvládnout v nejbližší době?

Můžeme sem zařadit úkoly typu opakování velkých písmen atd.

Žák si musí osvojit určité učební strategie, učit se řešit problémy, volit vhodné postupy atd.

- d) Respektování individuálních potřeb dítěte. Uplatnit individuální přístup. Je velice obtížné zabývat se integrovaným žákem na jedné straně třídy a nadaným žákem na druhé straně třídy. Není jiné cesty než použít skupinové vyučování, problémové vyučování, samostatné práce žáků, osobního asistenta. Jestliže žák nemá osobního asistenta, musí některé úkoly vypracovat sám, jiné pod dohledem spolužáka, další společně se třídou. Při frontální výuce je individuální přístup

velmi obtížný, téměř nemožný. Individuální přístup by měl zahrnovat tyto oblasti:

- metody výkladu
- opakování a upevňování učiva
- osobní přístup (pochvala atd.)
- zohlednění některých charakteristik žáka (pracuje pomalu atd.)

Tvorba individuálního vzdělávacího programu

Pro učitele jsou závazné učební osnovy, v rámci osnov může provádět učitel důležité úpravy. Za výsledky práce odpovídá ředitel školy. Integrovaný žák nezvládá dané učivo v plném rozsahu nebo je zvládá s použitím speciálních pomůcek. Individuální vzdělávací program může také obsahovat učivo, které je náplní nižších ročníků. Při obtížných tematických celcích používá učitel při výkladu nového učiva příklady, které jsou pochopitelné i motivačně přijatelné. Např. každý žák se specifickou poruchou učení by měl poznat základní slovní druh, vědět, že existuje složité souvětí. Pro žáky s poruchami řeči, nízkým jazykovým citem, popř. dyslexií je nemožné, aby zvládli skloňování zájmena jenž či slovní spojení obě uši apod.

Obsah individuálního vzdělávacího programu

Následující výčet slouží jako námět pro učitele ke zpracování individuálního vzdělávacího programu. (Formulář viz Příloha 1).

- 1) Jméno žáka, datum narození, třída, škola
- 2) Pedagogická diagnóza učitele
 - úroveň čtení, psaní a počítání
 - sociální vztahy, vztah ke škole
 - nejzávažnější problémy
 - pozitivní rysy, zájmy, pracovní charakteristika
 - řeč
- 3) Vyučovací předměty

- Český jazyk – čtení
 - Český jazyk – jazykové vyučování
 - Grafomotorika
 - Naukové předměty. Návuk práce s textem, vyhledávání údajů v učebnici. Osvojování vhodného způsobu učení.
 - Cizí jazyk
 - Matematika
 - Sluchová a zraková percepce, řeč a další psychické funkce rozvíjíme na základě údajů uvedených v diagnóze z odborného pracoviště.
- 4) Pedagogická hlediska a postupy
- Práce s diktafonem
 - Tolerance pomalého pracovního tempa
- 5) Pomůcky
- 6) Způsob hodnocení a klasifikace. „Metodický pokyn č. j. 13 711/2001-24 preferuje slovní hodnocení jedinců se specifickými poruchami učení.“ (Zelinková, 2003: s. 227)
O slovní hodnocení musí požádat rodiče. Nelze žákovi dávat celé pololetí pětky z diktátů a na vysvědčení mu dát trojku. Takový postup nechápou spolužáci a může to vést k negativním vztahům k integrovanému žákovi, vede to i ke ztrátě motivace dítěte.
Zde by měl být uveden i způsob ověřování vědomostí.
- 7) Speciálněpedagogická a psychologická péče. Je-li dítě integrované, musí mu být poskytnuta speciální péče. Nemůžeme říci, jaká forma je nejvhodnější, rozhodnutí se podřizuje možnostem školy i žáků.
- 8) Základní údaje o žákovi, podstatné pro průběh pedagogické terapie. Zde zaznamenáváme informace, které výrazně ztěžují reedukaci. Zdravotní stav, výskyt poruch učení a další.
- 9) Předpoklad navýšení finančních prostředků. „V souladu se směrnicí 13 710/2001-24 z roku 2002 je poskytován příplatek na mzdové prostředky pedagogů a dalších pracovníků, kteří se podílejí na práci se žákem, na nákup potřebných speciálních učebnic a pomůcek.“ (Zelinková, 2003: s. 227)
- 10) Spolupráce se zákonnými zástupci. Forma spolupráce, způsob přípravy na vyučování, mimoškolní činnost, požadavek na lékařská vyšetření.

- 11) Podíl žáka na řešení problémů. Cílem je vést žáka k zodpovědnosti za výsledky své práce.
- 12) Je zde uvedeno jmenovité určení pracovníka poradenského zařízení spolupracující se školou.
- 13) Kdo se podílel na vypracování individuálního vzdělávacího programu.
- 14) Datum, podpis.

Ukázka individuálního vzdělávacího plánu

Individuální vzdělávací program

Jméno žáka: Jan P.

Datum narození:

Škola:

Třída: 6. B

Poslední vyšetření v PPP:

Závěry a doporučení odborného pracoviště

Těžká dyslexie a dysortografie především na podkladě obtíží v řečové oblasti. Porucha je natolik závažná, že by vyžadovala zařazení do specializované třídy.

Pedagogická diagnóza učitele

Žák čte velmi pomalu, po slabikách, obtížná slova hláskuje. Z toho pramení obtíže i v jiných předmětech, kde se musí zadání číst. Velmi pomalu píše. Při psaní zaměňuje a vynechává písmena. Obtížně rozlišuje hranici slov. Jeho pracovní tempo je pomalé. Menší problémy jsou i v soustředění. Má dobré vyjadřovací schopnosti. Po pravidelném nácviku doma došlo k mírnému zlepšení.

Konkrétní úkoly v oblasti (vyučující předměty)

- Český jazyk:
 - čtení: vést ke správné technice čtení, využívat záložku, číst pouze krátké texty, tolerovat horší orientaci v textu.
 - jazykové vyučování: učivo nebude redukováno, psát pouze část diktátu, zbývající čas využít ke kontrole textu, při doplňovacích cvičeních je nutné text předčítat, učit využívat přehledy

pravopisných pravidel.

- Anglický jazyk: tolerovat drobné chyby při psaní (přeházená nebo vynechaná písmena), tolerovat obtíže ve čtení, upřednostnit ústní zkoušení.
- Ostatní předměty: dát přednost ústnímu zkoušení, kontrolovat opis z tabule, na všechny úkoly nechat dostatek času, kontrolovat, zda přečetl a pochopil zadaný úkol.

Hodnocení a klasifikace

Žák bude klasifikován číselně s tolerancí specifických obtíží a výše uvedených problémů.

Organizace péče

1 hodina týdně nápravy čtení a psaní.

Spolupráce s rodiči

Rodiče budou kontrolovat domácí přípravu na vyučování, pravidelné hlasité čtení jednodušších textů.

Podíl postiženého žáka

Žák se bude pravidelně připravovat na vyučování. Kdykoliv může požádat vyučujícího o pomoc.

Informace dalším učitelům

Učitelé byli seznámeni s individuálním vzdělávacím programem, budou tolerovat výše uvedené obtíže ve svých předmětech.

Podpisy:

Datum:

Zdroj: ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2003, s. 233.

5 Vývojové období – střední a starší školní věk

Střední školní věk

Období středního školního věku můžeme časově lokalizovat asi mezi 8. – 9. a 12. rok života. Z hlediska školy jde o časový úsek mezi 3. a 5. třídou.

Zdeněk Matějček charakterizuje tuto fázi „jako dobu vyrovnané konsolidace.“

(Vágnerová, 1999: s. 188)

E. Erikson mluví o „fázi citového vyrovnanosti.“ (Vágnerová, 1999: s. 188)

S. Freud mluví o „fázi latence, která je míněna jako klidový stav.“ (Vágnerová, 1999: s. 188)

V tomto životním období nenalezneme žádný důležitý mezník, biologický ani sociální. Můžeme konstatovat, že jde o fázi přípravy na další, vývojově dynamičtější období dospívání. Dítě středního školního věku je realista a také optimista, interpretuje veškeré dění pozitivním způsobem.

V tomto školním věku se mění vztah ke škole, role žáka získává jiný význam. Děti se na školu adaptovaly, osvojily si základní normy chování, které ve škole platí.

Sebehodnocení dětí středního školního věku se mění, mění se i způsob hodnocení čehokoliv jiného, např. ostatních dětí atd. Jejich názor je stabilnější, méně ovlivnitelný okamžitým výsledkem či situací. Dítě se adaptuje na školu v rámci vývoje i pod vlivem nových zkušeností, dosáhne určité úrovně osobnostní znalosti, mění se i jeho postoj k učiteli. Vztah učitele a žáka je dán jejich rolí. Dítě respektuje určité sociální normy, jejichž garantem je právě autorita učitele.

Jistotu, kterou dítěti poskytuje rodina, umožňuje dítěti, aby se koncentrovalo na různé vztahy s vrstevníky. Vrstevníci se stávají stále důležitějšími. „H. Sullivan považoval potřebu kontaktu s vrstevníky za nejvýznamnější potřebu školního věku.“ (Vágnerová, 1999: s. 191) Identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků socializace. Význam vrstevnické skupiny je veliký. Jeden z významů vrstevnické skupiny je podpora emoční vyrovnanosti dítěte.

Vrstevnická skupina může také plnit funkce, které neplní dostatečně rodina:

1. Potřeba citové jistoty a bezpečí by měla být uspokojována v rodině. Ale i tuto funkci mohou plnit kamarádi.
2. Potřeba učení, rozvoje určitých zkušeností a dovedností, zejména v sociální oblasti. Učení ve skupině vrstevníků zahrnuje zejména různé sociální kompetence. Dítě se učí komunikovat, soupeřit, získává různé role. Rozvíjí se zde i určité způsoby chování. Daná skupina si vytváří vlastní normy chování. Důležitou normou je požadavek férovosti a spravedlnosti, které mají charakter nivelizace. Skupina pomáhá i v rozvoji poznávacích procesů.
3. Potřeba seberealizace může být uspokojována lépe ve vrstevnické skupině než ve

vztazích s dospělými.

Vrstevnické skupiny se vytvářejí na základě snadnosti vzájemného kontaktu. Můžou vznikat v rámci třídy nebo v okruhu bydliště. Tyto skupiny nebývají uzavřené, ale v zásadě je přijat kdokoliv. Ve středním školním věku má výrazný význam faktor stejnosti.

- 1) Děti kladou důraz na společně sdílené aktivity, cíle i na schopnost vzájemné solidarity a pomoci.
- 2) Ve středním školním věku jsou preferovány stejně staré děti, které dosahují obdobné vývojové úrovně.
- 3) Určitým znakem tohoto období je potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví. Chlapci i dívky si uvědomují svou mužskou či ženskou roli a všechny rozdíly, které z ní vyplývají nejen na biologické, ale i na sociální úrovni.
- 4) Dívčí a chlapecké skupiny se liší nejen v zájmovém zaměření, ale i velikostí skupiny, typem převažujících vztahů, způsobem komunikace.

Děti středního školního věku hodnotí své vrstevníky podle vnějších projevů, ve vztahu k očekávání, ale také podle toho, zda jim jsou jejich projevy příjemné. Populární děti jsou sociálně zdatné. Dovedou ostatním dětem imponovat svými schopnostmi, a bez problémů stačí v běžných skupinových aktivitách. Nepopulární děti to nedovedou. Problémy se zařazením do skupiny mohou mít i děti nadprůměrně nadané, které mají jiné zájmy. Nepopulární jsou děti, které ostatní nějak nepříjemně ruší, nestačí jejím požadavkům. V rámci obran se můžou snažit získat přízeň kamarádů jiným způsobem (např. šaškováním, vnučováním se apod.)

Identita dítěte středního školního věku

„Obsah identity závisí na tom, čím se dítě cítí být, za koho se považuje. Identita je subjektivní obraz vlastní osobnosti. Je faktorem, který ovlivňuje veškeré jednání a směřování dítěte.“ (Vágnerová, 1999: s. 201)

1. Dětská identita vyplývá ze zkušeností se sebou samým. Na začátku středního školního věku bývá sebehodnocení nepřesné, ovlivněné aktuálními prožitky.

2. Dětská identita je spouřčována názory, postoji a hodnocením jiných lidí, které dítě zatím akceptuje.

Dětskou identitu ovlivňují dva aspekty hodnocení:

- a) Emoční přijetí jako projev pozitivního citového vztahu. Citový prožitek dodává dítěti pocit sebedůvěry, podporuje jeho sebeúctu.
 - b) Racionální hodnocení. Pozitivní hodnocení výkonu nebo chování dítěte potvrzuje dosažení přijatelné úrovně, podporuje sebedůvěru v jeho schopnostech, víru v možnost zvládnout i budoucí úkoly. Velký význam má výkon ve škole a jeho hodnocení pomocí školních známek. Děti se snaží uspět, plnit očekávání a požadavky rodičů.
3. Významnou informací jsou i znalosti o jiných lidech, s nimiž se dítě srovnává. Výsledek tohoto srovnání také nějakým způsobem dítě charakterizuje, ukazuje na jeho podobnost či rozdílnost.

Dětská identita je určena s příslušností k nějaké sociální skupině:

- a) Nejvýznamnější je identita rodiny. Dítě ví, že patří do rodiny, že je jejím členem, je to pro něho tak významné, že se příslušností k rodině definuje. Sounáležitost je potvrzena společným domovem atd.
- b) V průběhu školního věku má velký význam identita daná příslušností k nějaké vrstevnické skupině. Nejvýznamnější bývá skupina školní třídy.

Dítě v tomto středním školním věku si uvědomuje kdo je, co je pro něho typické, v čem se liší od druhých. Chápe stabilitu své identity a také svou jedinečnost.

- Vědomí stability vlastní identity – každé dítě ví, že zůstane pořád stejným člověkem, i když se mnohé vlastnosti změní.
- Vědomí originality vlastní identity – dítě si uvědomuje svou jedinečnost, odlišnost od ostatních.

Dítě se již v tomto období dokáže posuzovat z více hledisek a jedna situace nemá na jeho názor zásadní význam. Schopnost komplexního hodnocení dítěte se vztahuje jen na zjevné vlastnosti a projevy. V oblasti psychických vlastností a citových prožitků je to složité. Výkon je prostředkem po potvrzení vlastní hodnoty a stává se součástí identity. Potřeba dosáhnout

kladného sebehodnocení a sebeúcty vede k vytvoření jakési ideální identity, která by byla vysoce ceněna, a proto by bylo dobré, aby o ni dítě usilovalo.

Starší školní věk

Toto období bývá označováno jako pubescence.

Období dospívání je přechodem mezi dětstvím a dospělostí. Začíná v 11 letech a končí dosažením dospělosti 20 let.

V první fázi tohoto období asi mezi 11. a 15. rokem, dochází ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího. Nejnápadnější je tělesné dospívání, spojení s pohlavním dozráváním. V rámci celkového vývoje dochází ke změně myšlení, dospívající je schopen uvažovat abstraktně.

Dospívající se začíná osamostatňovat z vázanosti rodičů, velký význam pro něho mají vrstevníci.

Zakončuje povinnou školní docházku a volí si své budoucí povolání.

„S. Freud nazval toto období genitálním stadiem.“ (Vágnerová, 1999: s. 209)

„Podle E. Eriksona je dospívání charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti atd. Kladl velký důraz na osamostatnění od rodiny.“ (Vágnerová, 1999: s. 210)

Období pubescence je důležitý biologický mezník. Důležitým sociálním mezníkem je ukončení povinné školní docházky a volba budoucího povolání. Všechny tyto změny vedou ke ztrátě starých jistot a potřebě nové stabilizace za nových podmínek.

Jedním z úkolů puberty je dosáhnout nové přijatelné pozice, a tím potvrzení určité jistoty.

Tělesné a psychické dospívání nemusí probíhat ve stejném tempu. Pokud je tělesné zrání rychlejší než psychické, duševně infantilní jedinec není vždy schopen přijatelným způsobem je zvládnout.

„P. Říčan říkal, že ranější dospívání chlapců nebývá tak zatěžující jako předčasné tělesné dospívání dívek.“ (Vágnerová, 199: s. 212)

Tělesné změny jsou podmíněny proměnou hormonálních funkcí. To sebou přináší kolísavost emočního ladění, větší labilitu a tendenci reagovat přecitlivěle i na běžné podněty. Dospívající ztrácí bývalou citovou jistotu a stabilitu. S tím souvisí větší dráždivost a napětí.

Emoční reakce dospívajícího jsou ve srovnání s minulými obdobími nápadnější a ve vztahu k vyvolávajícím podnětům méně přijatelné. Změna emočního prožívání se projevuje větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Dále přecitlivělostí, proměnou nálad apod. Tyto faktory se stávají rušivými v mezilidských vztazích.

Další změnou v období dospívání je zvýšená uzavřenost ve smyslu nechuti projevovat svoje city navenek. S celkovou nejistotou a emoční nevyrovnaností dospívajícího souvisí i výkyvy v sebehodnocení. Nejistota a zranitelnost sebeúcty se projevuje v přecitlivělosti na jakoukoliv reakci jiných lidí. Pubertální vztahovačnost je vyjádřením osobní nejistoty.

Celková nejistota vyvolává u dospívajícího obranné reakce:

- 1) Tzv. mechanismus kyvadlo – dospívající, který dosáhne zralejší úrovně, se v určitém období vrací k dětskému chování. Jestliže je jedinec vystaven situaci, kterou nezvládne, stává se jednou z obran regrese na nižší vývojové stádium.
- 2) Únik do fantazie – odpoutání od reality.

Kognitivní vývoj je výsledkem interakce zrání a učení. „Nástup puberty je spojen se změnou uvažování. J. Piaget nazval tuto fázi stadiem formálních logických operací.“
(Vágnerová, 1999: s. 216)

Dospívající si postupně osvojuje abstraktní uvažování, takže předmětem jeho uvažování se může stát cokoliv.

„Základní rozdíl dětského myšlení na úrovni konkrétních logických operací a myšlení pubescenta, užívajícího formální logické operace, shrnul D. Keating do tří bodů:

- 1) Pro pubescenta je charakteristický důraz na uvažování o mnoha různých možnostech. Pubescent uvažuje, jak jinak by situace mohla vypadat, v čem by se mohla změnit.
- 2) Pubescent začíná uvažovat systematicky. Bere v úvahu různé možnosti, protože je schopen uvažovat i o neexistujících variantách.
- 3) Pubescent dovede různé myšlenky kombinovat a integrovat.“

(Vágnerová, 1999: s. 217)

„Na identitu kladl důraz Erikson, který chápe období dospívání jako fázi hledání a rozvoje vlastní identity.“ (Vágnerová, 1999: s. 222)

Dospívající hledá nový smysl vlastního sebepojetí. Vytváření nového pojetí vlastní identity je proces, v němž dospívající se snaží uskutečnit svou představu, jakým by chtěl být.

- Pubescent projevuje větší úsilí o sebepoznání.
- Pubescent překračuje hranici aktuálního sebepojetí.

Vlastní proměna upoutá pozornost dospívajícího. Průměrný dospívající se sám sebou zabývá ve zvýšené míře. Změna chápání vlastní identity souvisí s rozvojem poznávacích procesů. Je tu zvýšená sebekritičnost dospívajícího, spojená s emoční labilitou a nejistotou, sebepoznání komplikuje. Pro sebepoznání je důležité i srovnání s jinými lidmi. Dospívající se potřebuje nějak vymezit a nejjednodušší je to ve vztahu k někomu jinému. Pro dospívání je důležitá sebeúcta, která bývá v tomto období labilní a zranitelná. V procesu rozvoje individuální identity hraje jistou roli přechodné stadium tzv. skupinová identita. Vytváří se ztotožněním s nějakou skupinou, tato skupina podporuje jeho sebevědomí.

Sociální role dospívajícího prochází proměnou, která je ovlivněna:

- a) jeho zevnějškem.
- b) jeho tendencí k emancipaci ze závislosti na rodině, což vede ke změně chování dospívajícího.

Pubescent odmítá podřízenou roli. Pubescent je k dospělým netolerantní. V dospívání se zvyšuje význam a vliv vrstevnické skupiny. Role, kterou získá v dané vrstevnické skupině, má pro jeho identitu velký význam.

Komunikace

- a) Komunikace dospívajícího s dospělým je typická vzájemným nepochopením, zvýšeným napětím i konflikty. Dospívající chce být akceptován jako rovnocenný partner dospělých.
- b) Při komunikaci s vrstevníky si dospívající utváří komunikační styl, který je typický užíváním určitých obrátů, preferencí některých slov, specifických oslovení, jež má na řečníka upoutat pozornost a probudit jeho originalitu.

Škola a dospívající

V průběhu dospívání se mění i role žáka. V tomto období nejsou již školní známky samoúčelné, jako byly v dřívějším období, ale jsou posuzovány ve vztahu k budoucímu

uplatnění. „Zkušenost s určitým hodnocením vlastního výkonu, a z toho vyplývající relativní pozici ve třídě, vede ke stabilizaci individuálních norem, tzv. osobního standardu.“

(Vágnerová, 1999: s. 234)

Nejde mu o to, aby se něco naučil, ale chce se jen vyhnout nepříjemnostem. Zájem o učivo většina pubescentů nemá. „Žáci 7. třídy často hodnotili látku druhého stupně jako něco cizího, nesrozumitelného, a tudíž neakceptovatelného.“ (Vágnerová, 1999: s. 234)

Přestože se myšlení dospívajících rozvíjí, přesto nejsou schopni zvládnout učivo z důvodů:

- 1) formálních nedostatků.
- 2) z emoční blokády vyvolané negativním očekáváním.
- 3) nižších intelektuálních kompetencí.

Přechod na druhý stupeň základní školy bývá zlomový. Učitel ztrácí v tomto období pro pubescenta výsadní postavení, které doposud měl. Smysl role učitele z pohledu pubescenta je dána jeho vztahem k výuce. Pubescenti oceňují učitele, kteří nezdůrazňují svou nadřazenost, autoritu, mají dobrou náladu, smysl pro humor apod.

Vrstevníci pubescenta

Vrstevnícká skupina slouží v tomto období jako opora stávající identity. V období dospívání bývá potřeba jistoty, bezpečnosti uspokojována ve vrstevnícké skupině. Vrstevníci se stávají neformálními autoritami, které mohou mít i větší vliv než dospělí.

Vrstevníci slouží jako zdroj sociálního učení:

- 1) Pubescenti ve skupině napodobují jeden druhého. Většina napodobuje vůdce.
- 2) Vrstevnícká skupina má referenční význam, slouží k porovnání zkušenosti.

Vrstevnícká skupina nabízí jiné typy podpory než rodina:

- 1) Stanovení určitých sociálních standardů, které slouží k potvrzení žádoucí úrovně vyspělosti.
- 2) Vrstevnícká skupina má své vlastní hodnoty, normy a ideály.

Dobrou pozici ve třídě může pubescent získat na základě kompetencí, vlivu a oblíbenosti:

- a) Kompetencí, kterou pubescenti nejvíce oceňují, je inteligence a vzdělanost.
- b) Oblíbenost je vázána na dobré kamarádské chování, dobrou schopnost

komunikace, smysl pro humor. Když to shrneme, znamená to, důraz na solidaritu, jistotu pozitivního ladění, pozitivní akceptace. Oblíbený je také ten, kdo ostatním potvrzuje jejich pozitivní hodnoty, přijímá je a lze se s ním snadno dorozumět.

„Socializace ve vrstevnické skupině vede postupně k větší individualizaci a k určitému dalšímu osamostatnění. Tímto způsobem přispívá k rozvoji identity každého jedince.

Tento proces má několik fází:

- 1) Začíná adaptací na skupinu.
- 2) Pokračuje přijetím skupinové identity, kdy se dítě s vrstevníky ztotožňuje.
- 3) Jakmile skupinová identity splní svou vývojovou úlohu, dochází k postupnému osamostatnění.“ (Vágnerová, 1999: s. 248)

Socializační proces proběhne mnohdy jen částečně, jelikož s ukončením základní školní docházky se některé dětské skupiny rozpadají. Potřeba přátelství je v období dospívání velmi silná. Přátelský vztah poskytuje jistotu, bezpečí. Dobrý přítel poskytuje podporu, naslouchá, nezradí, nevysmívá se apod. V tomto období se objevuje experimentování se sexuální rolí ve formě prvních lásek.

6 Český jazyk

Český jazyk – gramatika

Co může činit problémy

- vyjmenovaná především příbuzná slova
- předložky
- skladba slov
- pravopis ě/je, přepona s, z, se, ze
- určování mluvnických kategorií
- skloňování – určování správných koncovek a jejich pravopis
- druhy vět a větných členů
- časování sloves – určování správných tvarů

Jak usnadnit osvojení gramatického učiva

- používat vhodné pomůcky (např. dyslektické tabulky, přehledy gramatických pravidel, počítačové programy apod.)
- používat vhodné metody – atraktivní formy učiva.

Český jazyk – literatura

Co může činit problémy

- zde mají největší problémy děti s dyslexií, nižší úroveň čtení. Tato porucha se objevuje ve všech předmětech.

Jak napomáhat dětem k získání vztahu k četbě, literatuře

- snažíme se dětem čtení zpříjemnit
- vybíráme vhodné knihy, texty
- text by neměl být příliš dlouhý, velikost písma přiměřená

- téma by mělo být pro danou věkovou skupinu přitažlivé
- vhodné jsou i publikace, které jsou obohaceny ilustracemi
- poutavý výklad literárního učiva

Český jazyk – sloh

Co může činit problémy

- slohová cvičení v klasické písemné podobě jsou často nevhodná. Zvláště u dětí, kteří mají specifickou poruchu učení. Dyslektici si cvičení nedokáží po sobě správně přečíst a opravit ho. Dysortografici se dopouštějí velkého množství chyb. Dysgrafici mají problémy s udržení kvality písma. U dětí s LMD se nachází poruchy myšlení, paměti, pozornosti atd.

Jak pomoci dětem k překonání problémů ve slohu

- dokončit započatý příběh dle vlastní fantazie
- doplňovat nedokončené věty
- různé hry
- diskuze na dané téma
- připravit si ústní projev na dané téma
- hádání přísloví dle obrázků
- vymyšlení vlastního příběhu
- hry se slovy

6.1 Čtení

Při čtení sledujeme dítě zda je uvolněné nebo v napětí, což se projevuje v nepravidelném dechu, ale i v držení těla. Náročnost čtení se může také projevovat neklidem v chování dítěte, např. šoupaním nohou apod.

Všímat bychom si měli i chování dítěte, kterým si usnadňuje vlastní čtení. Zda si zakrývá prstem přečtená písmena, táhne prstem dopředu nebo si ukazuje na písmeno, které čte.

Techniky nácviku čtení

1) Čtení s okénkem, šablonkou

Tato technika nese název podle pomůcky, s níž se pracuje. Jedná se o kartičku s vystřiženým otvorem, ve kterém je vidět čtený text a zároveň jsou zakryty okolní řádky. Čtení s okénkem je jedna z nejrozšířenějších technik nácviku čtení. Používá se u dětí, které velmi obtížně čtou.

Musíme dodržovat následující podmínky, aby metoda byla účinná:

- Velikost vystřiženého okénka musí odpovídat velikosti písma.
- Okénkem při čtení pohybuje ten, kdo s dítětem čte, ne samo dítě.
- Přizpůsobujeme rychlost pohybu okénka čtenářským možnostem dítěte. Vedeme dítě k tomu, aby četlo pomalu a plynule.
- V první fázi nevyžadujeme od dítěte čtení s přednesem. Soustředíme se na to, aby čtení bylo klidné. Přednes se postupně dostaví s rozvojem čtenářských dovedností.
- Vedeme dítě k tomu, aby si neříkalo jednotlivé hlásky v duchu a poté nahlas spojovalo.
- Při plynulém slabikování sledujeme, aby dítě slabiky nevyráželo a slovo nesevalo.
- Děláme dítěti pauzy mezi čtením.

2) Metoda dublovaného čtení

Tuto metodu používáme u dětí, které mají již rozvinutou dovednost čtení. Ale čtou nepřesně, domýšlejí si nebo často chybují. Metoda spočívá ve společném čtení učitele nebo rodiče s dítětem. Rychlost čtení je přizpůsobena možnostem dítěte, které má text aktivně sledovat. K tomu mu pomáhají kontrolní chyby, které rodič či učitel dělají. Chybou je záměna slova, vynechání slova, zdrobnělina apod. Doporučuje se, aby společné čtení trvalo asi dvě až tři minuty a opakovalo se po krátkých přestávkách dvakrát až třikrát. Dále se doporučuje tuto

metodu cvičit po dobu tří až čtyř měsíců každý den, i o víkendu. Předností této metody je její nenáročnost, dítě dostává správný vzor čtení.

3) Metoda globálního čtení

Používá se u dětí, které setrvávají na sledování jednotlivých písmen a nejsou schopny postřehovat jejich shluky. Vyžaduje jistou přípravu, která je dnes v době počítačů jednodušší. Dítě čte určitou část textu celkem třikrát. Nejdříve mu předložíme část textu, který si několikrát přečte, nesmí se ho naučit nazpaměť.

Příklad textu:

„Na podlesí bylo pole, při poli mez. Na mezi kvetly slzičky a voněla mateřídouška. Jenom na horním konci u lesa se rozložil hustý šípkový keř. V tom keři zůstával zajíček. Měl blízko do polí na pastvu i do paseky na výlety. Když chodila liška po lese, utekl zajíček do polí. Když se káně vznášelo nad polem, utekl do lesa. A když sova poletovala sem i tam, zalezl do svého keře a ztratil se v něm jako stín. (Úryvek z povídky Josefa Kožíška Zajíčkův svátek.)“ (Pokorná, 1997: s. 234)

Poté text dítěti předložíme v následující podobě:

„Na pod_sí bylo po_e, při po_mez. Na m_i kve_ly slz_ky a vo_ěla ma_řídou_ka. Je_m na hor_ím kon_u lesa se roz_žil hustý š_kový keř. V tom k_i zůs_val za_ek. Měl blí_ko do po_na pas_u i do p_ky na vý_ty. Když ch_ila liš_ po l_e, ut_l z_ček do po_í. Když se káně vz_elo nad po_, u_kl do l_a. A když s_a pol_vala sem i tam, z l_l do sv_o k_e a zt_til se v něm j_o st_n.“ (Pokorná, 1997: s. 234)

Tato metoda, jako každá jiná je účinná jen tehdy, jestliže ji používáme delší dobu, a to alespoň dva měsíce, každý den. Cvičný text by měl svou náročností odpovídat schopnostem dítěte.

4) Metoda Fernaldové

Metoda je vhodná pro děti, které mají již dobrou strategii čtení, ale jejich čtení je pomalé. Tato metoda není jen vhodná pro dospělé osoby s dyslexií, ale také pro pomalé čtenáře. Dítěti určíme část textu (asi 10 řádků), který má jen přelétnout zrakem, nikoliv ho číst. Současně při sledování řádků si podtrhává slova, o kterých si myslí, že by mu při čtení dělaly potíže. Určí si ke čtení těžká slova. Po prvním přelétnutí textu, to opakujeme znovu, opět dítě podtrhá slova, mohou to být slova stejná, ale i další. Když skončí přečte podtržená slova. Teprve poté čte dítě danou část textu. Již se nemusí obávat obtížných slov, jelikož se s nimi již seznámilo.

Metoda vyzdvihuje nutnost, zbavit dítě pocitu neúspěchu a připravit podmínky, aby četlo rychleji a plynuleji. Výběr textu musí odpovídat zájmům dítěte a čtecím dovednostem. Děti s dyslexií, pokud čtou potichu nečtou přesně, obsah si domýšlejí, sledují jen nit děje, vynechávají všechny popisy a dialogy jen zběžně přelétnou. Proto musí být vlastní nácvik spojen vždy s hlasitým čtením.

5) Dvojitý čtení

V metodě analyticko-syntetické je nesprávným způsobem čtení. Dítě si říká slovo po hláskách potichu a poté je nahlas vysloví. Tento způsob čtení je v rozporu s plynulým čtením, správně vedenými očními pohyby a brzdí proces osvojování plynulého čtení. Je běžným způsobem při postupu metodou genetickou.

6.2 Psaní

Preventivní opatření a postupy:

1) Rozvíjení motoriky

Při psaní je zapojeno mnoho svalů. Nadměrné zatížení svalů způsobuje únavu, která se přenáší na celý organismus, proto je důležité správné držení těla při psaní, poloha dolních končetin, vzdálenost hlavy od papíru, držení psací potřeby.

Hrubá motorika

Při psaní provádíme cvičení paží, uvolnění pletence ramenního. Není-li uvolnění dostatečné, pohyb je křečovitý, svalstvo je v napětí. Dítě tlačí na psací potřeby, křečovitě ji svírá. Písmeno není plynulé, ruka brzy bolí, dítě je unavené a ztrácí zájem o psaní. Důležité je procvičování paží, svalů krku, trupu, které může probíhat i v průběhu psaní.

Pohyby paží: mávání, kroužení apod.

Pohyby dlaní: vpřed, vzad, vlevo, vpravo, tlačení dlaněmi proti sobě apod

Jemná motorika

K rozvoji jemné motoriky slouží řada cvičení, např. modelování, skládání z papíru, navlékání korálků, omalovánky apod. Tato cvičení jsou vhodná provádět i při vyučování čtení.

Další cvičení, které provádíme před psaním i v průběhu:

- Pohyby prstů – dotýkání prstů obou rukou.
- Sestavy dlaní – dotyk špičkami prstů o sebe.
- Cvičení pohybové paměti – opakování cviků předvedených učitelem.

2) Držení psacího náčiní

Správné držení psací potřeby je základem plynulého psaní. Ruka se zlehka dotýká malíčkem papíru, psací náčiní drží dítě ve třech prstech. Ukazováček vede pohyb dolů, prostředníček nahoru a palec podporuje pohyb vpřed. Správné držení psací potřeby je nutné cvičit již v předškolním věku.

3) Uvolňovací cviky

Uvolňovací cviky předchází nácvičku psaní. Provádíme je nejdříve na svislé ploše, jelikož pohyb směrem dolů je nejsnazší, potom na šikmé a nakonec na vodorovné ploše. Žáci mohou použít jakékoliv psací náčiní, které snadno zanechává stopu, aby si dítě nezvyklo na silný tlak. Cviky z počátku provádíme na velkou plochu (balící papír) a postupně formát zmenšujeme. Uvolňovací cviky i nácviky písmen provádíme několikrát. Cílem není přesné obtahování tvarů, ale plynulost a rytmus pohybů. Cviky provádíme nejlépe před každým psaním.

Nevhodné postupy

- a) Dopisování úkolů o přestávce. Přestávka mezi vyučováním je učena především k relaxaci.
- b) Přepisování sešitů je neúčinné. Stává se, že přepisovaný úkol je horší než úkol původní.

Kompenzace poruchy

Jsou-li výsledky reedukace nedostatečné, dítě ztrácí motivaci.

Kompenzovat poruchu lze následujícími postupy:

- Psaní tiskacím písmem.
- Psaní na počítači v komunikaci se psaním krátkých úkolů rukou.
- Kopírování zápisů v naukových předmětech, v době zápisu by měl žák čas využít jiným způsobem např. náčrtky do sešitu, práce s učebnicí apod.

6.3 Pravopis

Specifické dysortografické chyby

- Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.

Nejzávažnější příčinou je nedostatečné rozvinutí sluchového vnímání. Při nácviu rozlišování délky samohlásek je nutné, aby si žáci, vše co píší diktovali nahlas a tím si zdůraznili délku samohlásky. Při psaní je lepší porušovat zásadu plynulého psaní slov a psát znaménka ihned.

Pomůcky: bzučák – zdůrazňuje délku samohlásek, bzučák se žárovkou podporuje zrakový vjem.

Cvičení při používání bzučáku

- Rytmická cvičení beze slov – učitel vyťukává rytmus, žáci počítají, kolik zvuků slyšeli, poté napodobují rytmus vytleskáváním.
- Učitel předříkává slova, žák je přehrává pomocí bzučáku atd.

Cvičení k rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

- Urči, zda jsou tato slova stejná či ne (např. pis – pís apod.)
- Grafické znázornění délky samohlásek. Slabiku obsahující dlouhou samohlásku podtrhneme svislou čarou, slabiku s krátkou samohláskou označíme tečkou.
- Doplnování krátkých a dlouhých samohlásek do textu.
- Tvoření vět se slovy, která se liší délkou samohlásky.

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

Chyby jsou způsobeny nedostatkem v sluchové oblasti. Důležité je, aby si žáci, co píší diktovali, co napsali, aby si zkontrolovali.

Pomůcky: tvrdé kostky se slabiky dy, ty, ny
měkké kostky se slabiky di, ti, ni

Práce s kostkami

- Učitel předřikává dvojice slabik, žák si příslušné kostky ohmatává.
- Vyhledávání slov s danou slabikou.
- Určování slabik ve slovech.

- Rozlišování sykavek s, c, z, š, č, ž

Asimilace sykavek patří mezi specifické logopedické nálezy. Příčinnou je nesprávná výslovnost a zároveň nedostatečně vyvinuté sluchové vnímání.

Pomůcky: karty s písmeny

Obrázky se slovy, které obsahují sykavky

Cvičení

- Rozlišení sykavek ve slabikách.
- Rozlišování sykavek ve slovech.
- Vyhledávání slov se sykavkami.
- Rozlišování více sykavek v jednom slově.
- Vynechávání, přidávání, přesmykování písmen, popř. slabik.

Příčina je opět v nedostatečném sluchovém vnímání, snížená schopnost vybavovat si písmena, poruchy soustředění, nesprávná výslovnost, spěch.

Pomůcky: písmena, ze kterých dítě tvoří slova.

Cvičení

- Tvoření slov ze zpřeházených písmen.
- Podtrhávání správně napsaných slov atd.
- Hranice slov v písmu.

Žák píše dvě i více slov dohromady, především spojuje předložky se slovy, nerozlišuje začátek a konec věty. Tyto obtíže se mohou spojovat i s vynecháním či přidáním písmen, slabik. Příčiny jsou opět v obtížích sluchového vnímání.

Pomůcky: stavebnice, obrázky, karty s přeložkami

Cvičení

- Určování počtu slov ve větě.
- Čtení slov s předložkami s pomocí obrázků.
- Grafické znázornění náročnějších vět obsahující předložky, zájmena.

Osvojování gramatických pravidel

Při osvojování mluvnického učiva učitel klade takové požadavky, které je žák schopen zvládnout. Při probírání nového učiva se žák zaměřuje pouze na nový jev.

Pomůcky: Karty s tvrdým a měkkým i-y

Karty s párovými souhláskami

Přehled mluvnického učiva

Doplňovací cvičení

Cvičení

- Vyhledávání příbuzných slov
- Doplnění y-i ústně
- Doplnovací cvičení
- Zápis pouze těch slov, které obsahují procvičovaný jev

Chybám se snažíme předcházet. Pravopisné jevy si nejprve žák zdůvodní a poté doplní. Učíme žáky po sobě kontrolovat. Pokud žák nestačí tempu třídy, zadáme mu cvičení kratší, tím podporujeme jeho sebevědomí a motivujeme ho k práci.

6.4 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení

Hodnocení postihuje celou osobnost dítěte. Je dlouhodobé. Jednou z forem a zároveň výsledkem hodnocení je klasifikace. Jinou formou hodnocení může být pochvala, odměna, souhlas, trest apod. Hodnocení a klasifikace plní funkci motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou a další.

Vývoj hodnocení a klasifikace

Hodnocení a klasifikace žáků s poruchami učení mohou výrazně ovlivnit jeho další vývoj.

„To si byli vědomi již průkopníci péče o tyto děti na počátku sedmdesátých let 20. století, když vypracovali systém slovního hodnocení jako součást první instrukce pro zřizování tříd pro děti s poruchou čtení v roce 1972, ve směrnici MŠMK v roce 1972. V čl. 3 je uvedeno, že žáci jsou po dobu pobytu ve specializované třídě hodnoceni slovně, alespoň jedno klasifikační období před odchodem ze specializované třídy se hodnotí číselnou klasifikací. Hudební, pracovní, výtvarná a tělesná výchova byly hodnoceny podle běžné klasifikační stupnice.“

(Zelinková, 2003: s. 215)

Při hodnocení byla brána v úvahu všechna kritéria prospěchu, předmětová, projevovala. Byla vydána vysvědčení, do kterých bylo možné vypisovat slovně jednotlivé stupně klasifikace.

„Dalším dokumentem byl Metodický návod pro hodnocení a klasifikaci žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a žáků ve vyrovnávacích třídách. Ve vývojové řadě následoval Pokyn MŠMT ČR č. j. 23472/92-21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách. Myšlenky obsažené v tomto pokynu byly převzaty do pokynu z roku 2002.“ (Zelinková, 2003: s. 216)

Doporučení pro hodnocení a klasifikaci

Dává se přednost širšímu slovnímu hodnocení, doporučuje se informovat žáky o individuálním přístupu, o způsobu hodnocení a klasifikace integrovaného žáka. Slovní hodnocení spolu s individuálním vzdělávacím programem zachycuje úroveň vědomostí a dovedností žáka. Slovní hodnocení není vhodné převádět na klasifikační stupeň, jelikož těmto

stupňům neodpovídají. Slovní hodnocení může navrhnout pracovník pedagogicko-psychologické poradny, rodiče, učitel. Ale rodiče musí s touto formou hodnocení souhlasit.

Dílčí hodnocení českého jazyka

Gramatika

Nejvhodnější způsob hodnocení dětí se specifickými poruchami učení je ústní forma. Nejnáročnější je psaní diktátů, především u dysortografiků. Dyslektici mají problémy se správným a dostatečně rychlým přečtením toho, co napsali, což jim ztěžuje kontrolu diktátu.

Pro objektivní posouzení písemného projevu se doporučuje:

- 1) u výrazných poruch by měl být diktát předem procvičený
- 2) do diktátu by měla být zařazena slova, která byla již několikrát procvičena
- 3) pokud se dítěti nedaří psaní vět, začneme nejprve se slovním spojením
- 4) hodnotíme to, co dítě stihlo napsat
- 5) u lehčích poruch stačí poskytnout více času na kontrolu
- 6) osvědčuje se připravit diktát jako doplňovačku
- 7) umožnit dětem autodiktát (dítě si potichu předříká slovo a mělo by stihnout odůvodnit si gramatický jev)
- 8) pro ověřování vědomostí, dovedností je vhodné využívat různé pracovní listy.

Při samostatném hodnocení písemného projevu využíváme těchto způsobů:

- 1) písemný projev klasifikujeme mírněji
- 2) hodnotit pouze zaznamenáním chyb
- 3) odlišit specifické chyby od nespecifických
- 4) využívat možnosti průběžného slovního hodnocení
- 5) po napsání diktátu je dobré si dítě ústně přezkoušet a teprve potom hodnotit
- 6) můžeme využít i bodového a procentuálního systému.

Při opravách písemných projevů můžeme využít následujících rad:

- 1) Chyby bychom neměli opravovat výrazně (červeně).
- 2) Zvýraznit jen slova správně napsaná.
- 3) Je důležité a účinnější chybné slovo výrazně a správně předepsat.

Literatura

Děti by měli znát pouze základní literárně-historická fakta. Měli by umět posoudit, které literární dílo je kvalitní, proč, umět diskutovat a hodnotit jej. V hodnocení bychom měli upřednostňovat ústní projev.

Sloh

Nejprve zjistíme, jaký způsob vyjadřování je pro dítě výhodnější. Většinou to bývá ústní projev. Při hodnocení se zaměříme na obsah, nápaditost, bohatost a originalitu a neměli bychom se zaměřovat při hodnocení na chyby, úpravu. Hodnotit můžeme třeba jen pasáže. Vhodné tedy je slovní hodnocení a nezapomeneme ocenit i snahu dítěte.

Celkové hodnocení dítěte v českém jazyce

Celková známka by měla vycházet z více hledisek. Neměli bychom hodnotit dítě se specifickými poruchami učení, pouze na podkladě známek z kontrolních prací a diktátů, jelikož často neodpovídá skutečným znalostem, jejich porucha není dostatečně zohledněna.

Podklad pro hodnocení:

- a) Gramatika – písemný projev (doplňovací cvičení, práce na počítači, předtištěné písemné práce). Vše individuálně posoudit dle rozsahu poruchy.
 - ústní projev (ústní zkoušení). Měli bychom ho upřednostňovat před projevem písemným.
- b) Sloh – ústní projev (vypravování apod.)
 - písemný projev (krátké slohové práce)
- c) Literární výchova – práce v texty (vlastní text apod.)
 - práce v literárním sešitu po přečtení, poslechu
 - čtenářský deník a literární aktivity
 - hodnocení čtení s ohledem na poruchu
 - základní fakta z literatury
- d) Pamětní cvičení – básně, cvičení slovní zásoby apod.
- e) Vlastní aktivita, snaha dítěte

Výše uvedené složky mají v hodnocení různou váhu.

7 Praktická část

7.1 Metodická příručka pro učitele k pracovním listům z českého jazyka pro 7. ročník

Metodická příručka je návodem pro učitele. Učitel má vždy využívat všechny vhodné příležitosti k tomu, aby rozvíjel poznávací a vyjadřovací dovednosti žáků.

Učivo 7. ročníku navazuje na učivo 6. ročníku. Jako první je zařazeno téma *Tvarosloví*. Toto téma zahrnuje učivo podstatná jména – odchylné tvary některých podstatných jmen označujících části těla, psaní velkých písmen ve jménech vlastních.

Přídavná jména se jen opakují, procvičují. Zájmena jako nové učivo je skloňování a užívání vztažných zájmen. Číslovky jen opakujeme a procvičujeme. Slovesa – slovesný rod činný a trpný, některé obtížné slovesné tvary. Seznámení obecně s příslovci. V rámci příslovcí zdůrazníme příslovečné spřežky. Předložky. Spojky. Částice a Citoslovce.

Druhým tématem je *Význam slov*. V němž je zařazeno učivo, objasňující základní pojmy, což je slovo, význam slova, sousloví, rčení. Dále vysvětlujeme slova jednoznačná a mnohoznačná. Připomeneme metaforu a metonymii. Zabýváme se i synonymy, antonymy, homonymy a odbornými názvy.

Jako třetí téma je zařazeno *Tvoření slov*. Zabýváme se obohacováním slovní zásoby způsoby odvozováním slov, skládáním slov, zkracováním slov.

Čtvrtým tématem je *Skladba*. Se zaměřením na učivo – druhy vět podle postoje mluvčího, věty jednočlenné a dvojčlenné, základní a rozvíjející větné členy, větné členy několikanásobné, druhy vedlejších vět, souvětí podřadné a souřadné.

7.1.1 Tvarosloví

V 7. ročníku se v tvarosloví slov probírá jen malá část nového učiva, ale je třeba, abychom využili vhodných příležitostí k tomu, aby se dosud probrané učivo opakovalo a procvičovalo.

Podstatná jména

Odchylné tvary některých podstatných jmen označujících části těla

Žákům je možno pro zajímavost zmínit, že dříve existovalo také číslo dvojné. Jsou to názvy těch částí lidského těla, které se vyskytují ve dvojicích. (*oči, uši, ramena, prsa atd.*)

Dnes máme již jen číslo jednotné a množné, musíme tedy tvary hodnotit jako číslo množné.

Tyto tvary nejsou jen k pojmenování částí lidského těla, ale i k pojmenování částí těla zvířat (*Pavouk s dlouhýma nohama.*).

Žák se musí naučit rozlišovat, zda se jedná o označení lidských částí nebo jde o přenesení významu na jinou skutečnost.

Psaní velkých písmen ve jménech vlastních

Žák musí poznat vlastní podstatné jméno, s tím spojené psaní velkých počátečních písmen u jmen vlastních. Žáci vyrobí za pomoci učitele velké karty z papíru, na které namalují, nalepí obrázek a pod tento obrázek správně napíšou podstatné jméno (*velké, malé písmeno*). Hotové karty navěsí na provázek a pověsí ve třídě (*štítek ulice na něho napíšou ulice Bratří Čapků atd.*).

V **1. cvičení** - procvičování psaní velkých a malých písmen, může sloužit i k domácí přípravě.

2. cvičení při kontrole cvičení odůvodňujeme, můžeme u zeměpisných názvů použít mapu, u významných osobností, připomenout osobnost.

OCH (*pomůcka*) barevné kartičky budou mít žáci neustále na hodinách. Při každé hodině si připíší slovo, ve kterém chybovali. Po určitém čase provede učitel kontrolu.

Přídavná jména – procvičování

V této části se učivo jen opakuje, není tu zařazeno nové učivo.

V **1. cvičení** si procvičí rozlišování druhů přídavných jmen (*tvrdá, měkká, přivlastňovací*).

V **2. cvičení** - dvojí procvičení: a) utváření přídavných jmen z podstatných jmen

b) psaní velkých písmen. Pozastavit se u podstatných jmen, která se píšou malým písmenem, odůvodnit.

Zájmena

Skloňování a užívání vztažných zájmen

Důkladně projít skloňování. Upozornit na rozdíly ve 4. p., m. r. – dva tvary jehož, jejíž.

Použít nástěnnou tabuli - Skloňování vztažných zájmen. Ukázat žákům.

Zájmeno jenž se v běžné mluvě používá zřídka, již se používá jen knižně.

Zájmeno jenž má stejný význam jako zájmeno který.

Upozornit žáky na 4. p., m. r. než., není tu shoda s 1. p., m. r., jak jsou zvyklí a užívají tvar jenž místo tvaru jejíž.

V **1. cvičení** úkolem žáků je správně doplnit tvar zájmena jenž. Pro jednoduchost mají výběr ze tří možností.

Číslovky

V této části není nové učivo, jen se procvičuje a opakuje.

V **1. cvičení** - procvičení druhových číslovek. Můžeme využít i k určování mluvnických kategorií u číslovek (*patery šaty*).

Slovesa

Slovesný rod činný a trpný

Rozlišování sloves v rodě trpném a činném. Pochopení opisného tvaru trpného.

V **1. cvičení** - procvičení rodu trpného a činného zábavnou formou. Při rozlišení vět v rodě činném, získá žák tajenku, složenou pomocí písmen před větami. To samé je i pro věty v rodě trpném. Lze toto cvičení využít i pro domácí přípravu.

Některé obtížné slovesné tvary

Pro názornost jsou obtížné slovesné tvary rozděleny do čtyř skupin (*A, B, C, D*). Písmeno A přítomné tvary sloves k této skupině náleží **2. cvičení** rozdělení tvarů sloves do dvou skupin: a) 1. os., j. č.

b) 3. os., mn. č.

uvědomění si koncovek v daných osobách. Slovesné tvary mohou být napsány na papírových kartičkách, žáci rozdělují slovesné tvary do dvou již zmíněných skupin. Každý žák může mít své kartičky se slovesnými tvary a cvičit si doma rozdělování. Mohou určovat u daných sloves mluvnické kategorie (*osobu, číslo, čas, způsob, slovesný rod*). Ve skupinách B, C, D jsou uvedeny tvary sloves s barevným vyznačením přípon a koncovek.

Příslovce

První setkání žáků s příslovci. Seznámení se obecně s příslovci. Žák by se měl naučit rozlišovat příslovce (*místa, času, způsobu, míry, příčiny*). Důkladně probereme stupňování příslovcí. Pro jazykovou praxi je důležité stupňování zeslabování nebo zesilování významu. Upozorníme žáky na výjimky ve stupňování některých příslovcí, aby si tyto příslovce zapamatovali.

Přísllovečné spřežky

Zdůrazníme, že se přísllovečné spřežky píší dohromady.

V **1. cvičení** žák rozliší přísllovečné spřežky od spojení předložky s podstatných jménem. Po správném rozlišení dostane tajenku. Jestliže zvolí správně přísllovečné spřežky, tím že napíše písmeno před spřežkou dostane tajenku. Může 1. cvičení sloužit i jako domácí příprava.

Předložky

První podrobné probírání předložek.

Cvičení 1 vyžaduje od žáků vytvořit věty vhodné po stránce jazykové i obsahové.

Předložky s a z probereme ve **2. cvičení**, správné doplnění předložky před dané slovo. Jako pomůcka nám slouží s – 7. p., z – 2. p.

Spojky

Žák se zaměří především na spojky podřadicí a souřadicí. Přímo se seznámí s konkrétními spojkami podřadicími a souřadicími., naučí se je rozlišovat, které jsou spojky podřadicí, co spojují, a které jsou spojky souřadicí, co spojují.

V **1. cvičení** - zde doplní chybějící spojky (*podřadicí, souřadicí*). Po správném doplnění získá úryvek z české pohádky. Pohádku si celou můžeme přečíst v hodině nebo každý individuálně.

Částice

Částice jsou pro žáky velice obtížné. Obvykle na základní škole se zvládnou jen ty základní AŤ, KÉŽ, NECHŤ. Důležité je rozlišení částic od jiných slovních druhů (*spojení věty spojkou*).

Do **1. cvičení** jsou proto zařazeny jednoduché případy. Formou zakřížkování správné odpovědi (*zda se jedná o částici*) do okénka před částicemi. Naučit žáky vhodně ve svých projevech využívat částice.

Citoslovce

Citoslovce by měli žáci jednoduše rozlišovat podle významu.

1. cvičení se učí žák najít význam daných citoslovcí.

2. cvičení - je jednodušší a zábavné. Napsat, jak dělají zvířátka na obrázku.

7.1.2 Význam slov

Učivo o významu slov je velice důležité. Žákům nebývá význam mnohých slov, jasný a zřejmý. Proto je práce na rozšiřování slovní zásoby v mateřském jazyce velmi důležitá.

Tato kapitola není zcela nová. S některými pojmy (*např. synonyma, metafora atd.*) se žáci již setkali.

Slovo, význam slov, sousloví, rčení

První část této kapitoly vysvětluje základní pojmy (*slovo, významy slov*).

Cvičení 1 vede žáky k práci se slovníkem. Cvičíme dovednost hledat ve slovníku. Najít významy daných slov. Některé významy slov můžeme ukázat přímo na předmětech (*okno, tráva atd.*).

Sousloví

Má jeden význam, ale složenou formu. Ustálená spojení.

Rčení

Mají význam přenesený. Jednotlivá slova si svůj původní význam zachovávají. Rčení se vyskytují v lidovém jazyce, i v lidové slovesnosti, v pohádkách a písních.

Cvičení 2 žáci objasňují daná rčení, snažíme se žáky vést k užívání rčení ve slohovém vyučování – vypravování, popis, charakteristika.

Slova jednoznačná a mnohoznačná

Vycházíme z rozdílu mezi slovy jednoznačnými a mnohoznačnými. U slov jednoznačných uvádíme za příklady vlastní jména, mnohoznačnost má několik významů.

Ve **cvičení 1** vyjdeme ze znalosti žáků, nejprve uvedeme základní význam a pak významy další.

Oko – lidský orgán

- masné oko na polévce
- oko na punčochách
- pokrm (vaječné oko)

Metafora, metonymie

Žáci tyto pojmy znají již z literatury. Metafora přenesení slov podle podobnosti, metonymie přenesení slov dle vnitřních souvislostí.

Synonyma

Podstatou synonym je stejnost nebo podobnost významu.

Cvičení 1 - obohacování slovní zásoby, vede to k lepšímu vyjadřování. Toto uplatňujeme ve slohovém vyučování.

Antonyma

Cvičení 2 - slova opačného významu.

Homonyma

Musíme tyto slova odlišit od slov mnohoznačných. Tyto slova stejně znějí, ale mají úplně odlišný význam, který spolu nesouvisí.

Cvičení 3 - uvést několik odlišných významů slov.

Odborné názvy

Poznatky o odborných názvech, termínech upevňujeme nejvíce ve slohovém vyučování. U termínů zdůrazníme přesnost významu a nedostatek citového zabarvení. Vyložíme, že máme termíny jednoslovné nebo tvoří sousloví. Nejčastějším typem odborného pojmenování jsou terminologická sousloví.

7.1.3 Tvoření slov

Cílem je pochopení slovotvorného procesu a znalost základních způsobů tvoření. Tato kapitola podává vývoj slovní zásoby a způsoby jejího obohacování.

Odvozování – příponami

Zjišťujeme, jak bylo slovo odvozeno. Podmínkou je, aby žáci určili správné základové slovo. Ze slova odvozeného vydělíme slovotvorný základ a příponu – **železný**.

Cvičení 1 utváření slov odvozených a vydělení slovotvorného základu. Procvičování slovotvorného základu. Toto cvičení lze využít pro domácí přípravu.

Odvozování – předponami

Předpony se přidávají k hotovému slovu, nemění slovní druh. Předpony mají význam zeslabující, zesilující nebo popření toho, co je vytvořeno základním slovem.

Pra – les ⇒ **pra-** označuje něco starého, původního.

Cvičení 1 stejný princip jako u cvičení 1 – odvozování příponami.

Odvozování – koncovkami, předpono – příponové, předpono – koncovkové

Uvádíme slova, která jsou odvozena koncovkou, současně předponou a příponou, předponou a koncovkou.

Cvičení 1 - názvy osob utvořené ze sloves. Zapisovat – zapisovatel.

V **cvičení 2** přiřadit přípony ke jménům osob podle činnosti. Učitel, hlídač.

Skládání slov

Nejčastěji se užívá v češtině odvozování. Skládání je méně časté. Složeniny jsou slova utvořena skládáním.

V **cvičení 1** rozlišit složeniny od slov odvozených.

Zkracování slov

Okrajový způsob tvoření slov. Zkracují se několikaslovné názvy států (ČR), institucí, podniků. Vznikají pro úsporu vyjadřování. Zkratky vznikají z prvních písmen sousloví, píše se velkým písmenem.

Zkratková slova vznikají ze skupiny hlásek jednotlivých slov sousloví (Čedok). Čtou se jako slovo.

Na závěr se zmíníme o dalších zkratkách (*často používaná slova atd. = a tak dále, tituly - Dr., Ing.*).

Cvičení 1 - pochopení základních zkratek, se kterými se mohou běžně setkat.

7.1.4 Skladba

Druhy vět podle postoje mluvčího

Rozlišovat věty podle jejich formy se žáci naučili již v nižších ročnících. Takže se zaměříme na obtížnější případy (*poznat otázky doplňovací, zjišťovací*).

Cvičení 1 vede žáky k tomu, aby rozeznali druhy vět.

V **cvičení 2** žáci doplňují interpunkční znaménka, rozeznávají hlavní druhy vět. Toto cvičení můžeme použít pro domácí přípravu, kdy žák si věty čte nahlas a tím doplňuje interpunkční znaménka.

Věty dvojčlenné a jednočlenné

Důležité je, zda je uskutečněn vztah mezi podmínkem a přísudkem. Tak vznikají věty dvojčlenné. Nebo zda se přísudek vztahuje k situaci, jež jazykově pojmenována není, to jsou věty jednočlenné.

V **cvičení 1** rozlišujeme věty jednočlenné a dvojčlenné.

Podmět

Základní charakteristika podmětu, jak se ptáme na podmět. Možnosti vyjádření podmětu jakýmkoliv slovním druhem: zemědělci – podst. jm.

On	- zájmeno
Dva, tři	- číslovka
Hurá	- citoslovce

Přísudek

Základní charakteristika přísudku. Zmiňujeme přísudek jmenný se sponou (být, stát se), jmenný přísudek beze spony. Přísudek slovesný složený (je složen ze dvou sloves, způsobového slovesa nebo fázového slovesa + infinitiv).

V **cvičení 1** - vyhledávání podmětu a přísudku ve větách.

V **cvičení 2** - vyhledávání přísudků. Procvičování, určování přísudků.

Předmět

Uvedení základních znaků, které jsou pro předmět charakteristické: předmět může být ve všech pádech (kromě 1. a 5. p.), je závislý na slovese nebo přídavném jméně. Může být: holý nebo rozvitý a několikanásobný.

Cvičení 1 - vyhledávání předmětu ve větách a zároveň určení, zda se jedná o předmět holý, rozvitý či několikanásobný.

Přívlastek

Základní znaky charakteristické pro přívlastek: rozvíjí podstatné jméno, ptáme se tázacími zájmeny. Může být holý, rozvitý, několikanásobný.

Upozornit žáky na postavení přívlastku shodného a neshodného. Shodný přívlastek se shoduje s podstatným jménem v rodě, pádě a čísle na rozdíl od přívlastku neshodného.

Upozorníme na přívlastek volný a těsný. Rozdíl v pravopisu mezi přívlastkem těsným a volným.

V **cvičení 1** žáci vyhledávají přívlastky a zároveň určují, zda se jedná o přívlastek shodný či neshodný.

Příslovečné určení místa a času

Hlavní znaky charakteristické pro příslovečné určení: rozvíjí přídavné jméno, sloveso, příslovce. Vyjadřuje okolnosti, za kterých děj probíhá, bývá vyjádřen příslovcem.

Cvičení 1 žáci určí příslovečné určení – místa.

Příslovečné určení způsobu, míry, příčiny, účelu, podmínky, přípustky

Cvičení 1 - určení příslovečné určení způsobu, míry, příčiny, účelu, podmínky, přípustky.

Žáci si prostřednictvím těchto cvičení mohou příslovečné určení procvičovat doma.

Žáci sami vymýšlejí věty, kde použijí příslovečné určení – způsobu, míry, účelu, podmínky atd.

Doplněk

Vedeme žáky k poznání, že doplněk se vztahuje ke slovesu a zároveň k podmětu nebo předmětu.

Hra – Rodina větných členů

Procvičení a určování větných členů. Žáci zábavným způsobem určují větné členy.

Každý žák má určité slovo (větný člen), postupně zaujímají svá místa, tak jak mají. Na závěr se přečtou, aby znázornili vazby mezi větnými členy.

Větné členy několikanásobné

Učivo rozšiřuje poznatky, které žáci doposud získali.

Cvičení 1 žák vyhledává několikanásobné větné členy a zároveň doplňuje čárky mezi těmito několikanásobnými větnými členy.

Druhy vedlejších vět – podmětná, předmětná, přívlastková, příslovečná, doplňková

Základní přehled druhů vedlejších vět. Hlavní znaky charakteristické pro dané druhy vedlejších vět: jak bývají určité vedlejší věty připojovány.

Vedlejší větu příslovečnou rozlišujeme: místní, časovou, způsobovou, příčinnou, účelovou, podmínkovou, přípustkovou.

Souvětí podřadné a souřadné

Upozornění žáků na souvětí. Základní znaky charakteristické pro souvětí podřadné – věta hlavní + věty vedlejší.

Souvětí souřadné – spojení několika vět hlavních.

8 Závěr

„Specifické poruchy učení jsou vývojovou poruchou. Projevují se narušením vývoje určitých schopností a dovedností.“ (Matějček, 2006: s. 7)

Definice specifických poruch učení nalezneme v české odborné literatuře hned několik. Nelze jednoznačně vymezit, která z nich je ta správná.

Specifické poruchy učení postihují i chování a citový vývoj dítěte. Děti často trpí méněcenností.

Předmět, pro který je dána pomůcka vytvořena je český jazyk. V rámci toho je dílčí rozdělení jazyka na gramatiku, literaturu a sloh, a dále na čtení kde jsou uvedeny různé nácviky od čtení s okénkem přes metodu dublovaného čtení až po metodu Fernaldové. Každá z těchto metod, pokud se dodržují určité zásady má svůj úspěch. Psaní, kde jsou zmíněny postupy a preventivní opatření – rozvíjejí motoriky, držení psacího náčiní a uvolňovací cviky.

A pravopis. Hodnocení a klasifikace žáků postihuje celou osobnost. Nejvhodnějším hodnocením těchto žáků je slovní hodnocení.

Jako pomůcku pro děti postižené specifickou poruchou učení jsem zvolila pracovní listy z českého jazyka pro 7. ročník ZŠ. Tyto pracovní listy jsem zpracovala takovou formou, aby děti zaujala, a především nenudila. V rámci pracovních listů jsou vymezeny čtyři hlavní kapitoly (Tvarosloví, Význam slov, Tvoření slov, Skladba). V každé kapitole je zábavným způsobem podán výklad nového učiva, a poté následují cvičení, která jsou většinou formou doplňovaček s výslednou tajenkou. Pracovní listy jsou dostatečně barevně upraveny a najdeme tam i spoustu obrázků.

Za spolupráce pane Ing. Šerého vznikly pracovní listy v elektronické podobě. Tyto pracovní listy se neodlišují od pracovních listů v papírové podobě. Jen došlo k obohacení, formou dalších odkazů na cvičení. Výhodu pracovních listů v elektronické podobě je, že se žák po napsání cvičení ihned dovídá, jak uspěl. Dojde k vyhodnocení počítačem.

Pracovní listy v obou podobách mohou sloužit nejen dětem se specifickými poruchami učení, ale jsou i výborným materiálem pro učitele a děti, které nemají specifickou poruchu učení. Tyto pracovní listy ať již v papírové nebo v elektronické podobě jsou báječným pomocníkem při domácí přípravě.

Cílem této práce bylo objasnit důležité pojmy a kroky související se specifickými poruchami učení a vytvořit speciální pomůcku pro děti postižené specifickou poruchou učení. Základní pojmy a další významné informace jsem popsala v daných kapitolách.

Součástí diplomové práce jsou pracovní listy z českého jazyka pro 7. ročník ZŠ. A k tomu připojena metodická příručka pro učitele.

Pomocí informací a poznatků, které jsem získala v průběhu psaní této práce, se můj obzor na specifické poruchy učení prohloubil.

Na začátku jsem měla jen základní informace o dětech se specifickými poruchami učení. Ale postupem času jsem poznala, jak nejlépe s těmito dětmi pracovat.

Došla jsem k závěru, že lze děti se specifickými poruchami učení integrovat mezi běžné žáky a lze jim nabídnout takové vyučovací metody, kdy budou pociťovat úspěch.

9 Seznam prostudované, citované a použité literatury

Jucovičová, D., Žáčková, H., Sovová, H. Specifické poruchy učení na 2. stupni ZŠ. D+H, Praha 2001

Langmeier, J., Krejčířová, D. Vývojová psychologie. Grada Publishing, Praha 1998

Matějček, Z. Dyslexie. H+H, Praha 1995

Matějček, Z., Vágnerová, M. Sociální aspekty – dyslexie. Karolinum, Praha 2006

Mertin, V. Individuální vzdělávací program. Portál, Praha 1995

Pokorná, V. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Portál, Praha 1997

Styblík, V. Český jazyk. Fortuna, Praha 1998

Styblík, V. Český jazyk pro 7. ročník základní školy. SPN, Praha 1997

Vágnerová, M. Vývojová psychologie. Portál, Praha 1999

Zelinková, O. Poruchy učení. Portál, Praha 2003

Zelinková, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Portál, Praha 2001

10 Seznam příloh

Příloha 1: Formulář pro individuální vzdělávací plán

Příloha 2: Pracovní listy z českého jazyka pro 7. ročník základní školy

Příloha 3: Pracovní listy z českého jazyka pro 7. ročník základní školy – v elektronické podobě

PŘÍLOHA 1:

Formulář pro individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán

Jméno žáka:

Datum narození:

Třída:

Vyšetření v PPP nebo ve SPC dne:

Základní údaje o žákovi podstatné pro průběh pedagogické terapie:

Pedagogická diagnóza učitele

Konkrétní úkoly v oblasti:

Pomůcky:

Způsob hodnocení a klasifikace:

Organizace péče:

Dohoda o spolupráci s rodiči:

Podíl žáka na terapii:

Informace dalších učitelům:

Kontrola dne:

Podpisy:

Datum zpracování: