

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Speciální pomůcky pro žáky postižené specifickou poruchou
učení pro výuku českého jazyka na 2. stupni základní školy**

diplomová práce

*Special aids for teaching czech language to children of primary
schools who suffer from specific learning disorders*

diploma dissertation

Knihovna JU - PF



3115172738

Autor: Kamila Staňková

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Renata Jandová

Oponent diplomové práce: PhDr. Olga Jílková

České Budějovice, květen 2006

Anotace

Staňková, K.: *Speciální pomůcky pro žáky postižené specifickou poruchou učení pro výuku českého jazyka na 2. stupni základní školy*. Diplomová práce, České Budějovice 2006.

Diplomová práce se skládá ze tří částí. První část, teoretická, obsahuje vymezení pojmu dyslexie, dysgrafie a dysortografie a zaměřuje se především na diagnostiku, etiologii a reedukaci konkrétní poruchy a možnosti práce s dítětem takto postiženým při práci v běžné hodině na základní škole. Zaměřila jsem se na žáka šestého ročníku základní školy, předmět český jazyk.

Druhá část, praktická, je dvojího typu - pracovní listy z českého jazyka pro žáka šestého ročníku a metodická příručka pro učitele. Zaměřila jsem se na vytvoření nových speciálních pomůcek pro učitele základní školy při práci s postiženými dětmi, které jsou integrovány v běžných třídách ZŠ.

Annotation

Staňková, K.: *Special aids for teaching czech language to children of primary schools who suffer from specific learning disorders*. Diploma dissertation, České Budějovice 2006.

This diploma dissertation consists of three parts. The first theoretical part contains essential determination of the term dyslexia, dysgraphics and dysortographics. It is focused on diagnosis, etiology and reeducation of concrete failures and opportunities of work with handicapped children during regular hours of primary schools. I focused on a pupil attending the sixth class of primary school, subject: Czech language.

The second practical part is separated into two parts: working sheets of Czech language for the pupil of the sixth class and a technical manual for teachers of primary schools working with handicapped children, who are already integrated into regular schools.

Děkuji paní Mgr. Renatě Jandové za vedení diplomové práce a cennou pomoc při jejím vzniku, dále paní Mgr. Janě Polčákové za praktické rady užitečné při vzniku pracovních listů.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Speciální pomůcky pro žáky postižené specifickou poruchou učení pro výuku českého jazyka na 2. stupni základní školy“ vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Renaty Jandové. K práci jsem použila pouze pramenů, které cituji a uvádím v přiloženém seznamu.

České Budějovice 30. května 2006

Kamila Stauchová

Obsah

1	Úvod	7
2	Teoretická východiska specifických vývojových poruch.....	8
	2. 1 Filosofická východiska	8
	2. 2 Sociologická a psychologická východiska.....	9
	2. 3 Pedagogická východiska	9
	2. 4 Speciálněpedagogická východiska.....	9
	2. 5 Legislativní hledisko	10
3	Specifické vývojové poruchy učení.....	10
	3. 1 SVPU v historickém kontextu.....	11
	3. 2 Příčiny SVPU a etiologie dyslexie.....	13
	3. 3 Projevy SVPU z hlediska psychologa.....	16
	3. 3. 1 Rozložení funkcí mozkových hemisfér.....	19
	3. 4 Diagnostika SVPU	20
	3. 4. 1 Speciálně pedagogické vyšetření	21
	3. 5 Dyslexie	23
	3. 5. 1 Nepravé dyslexie.....	24
	3. 6 Dysgrafie	24
	3. 7 Dysortografie	26
4	Reedukace specifických vývojových poruch učení	28
	4. 1 Individuální vzdělávací program	29
5	Střední a starší školní věk	35
6	Český jazyk.....	37
	6. 1 Čtení	38
	6. 2 Psaní	43
	6. 3 Pravopis.....	44
	6. 4 Jak zajistit dítěti s SVPU možnost pracovat dle jeho schopností	46
	6. 5 Hodnocení dyslektiků	47
	6. 6 Možnosti úlev a tolerancí.....	48
7	Praktická část	49

7. 1	Metodická příručka pro učitele	49
7. 1. 1	Zvuková stránka jazyka	50
7. 1. 2	Stavba slova a pravopis	53
7. 1. 3	Tvarosloví	57
7. 1. 4	Skladba	64
8	Závěr	65
9	Seznam prostudované, citované a použité literatury	66
10	Seznam příloh	67

1 Úvod

Každý člověk má právo na vzdělání. Dítě se po vstupu do základní školy ocitá v novém prostředí a přijímá novou sociální roli - roli žáka. Končí mu období her předškolního věku a nastává období, kdy se musí umět přizpůsobit pevnému řádu školy. První ročník je klíčovým obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte i pro formování jeho vztahu ke škole a vzdělání jako celku. Do jeho života vstupuje nová autorita - osoba učitele.

Většina rodičů očekává, že jejich syn nebo dcera bude své školní povinnosti plnit s maximální úspěšností. Musí však počítat i s variantou, že každé dítě má nestejnou míru schopností, které se projeví během procesu učení. Do role „neúspěšného žáka“ dítě staví různé poruchy učení, které na sebe mohou upozornit již v začátcích školní výuky.

Právě problematika specifických vývojových poruch učení získala v naší době na závažnosti, protože neumět např. dobře číst a psát znamená mít uzavřenou cestu k dalšímu vzdělávání a informacím.

V loňském roce jsem měla možnost absolvovat asistentskou praxi v hodinách českého jazyka na ZŠ ve Čkyni. Nebylo to mé první setkání s dětmi. Do školy docházím pravidelně a s aktivním zaujetím se účastním výuky českého jazyka a literatury. Setkala jsem se s dětmi, které neměly potíže se zvládnutím učební látky, ale i s dětmi, pro které škola nebyla vždy procházkou růžovou zahradou. Několikrát jsem si kladla a stále kladu otázku: „Co je příčinou?“ Je pochopitelné, že ne všem bylo naděleno stejným dílem. Zároveň je nutno brát na zřetel, zda problémový žák nemá určitou specifickou vývojovou poruchu učení, která vše komplikuje. Právě otázka, jak poznám žáka s dyslexií, dysgrafií či dysortografií ve třídě, jak s ním pracovat, mě vedla ke zvolenému tématu diplomové práce. Chtěla bych takovýmito dětem se specifickými vývojovými poruchami učení pomoci zvládnout daný problém a přesvědčit je, že učení je jakousi hrou, ve které každý zaujímá určitou roli.

Diplomovou práci tvoří část teoretická a část praktická. V teoretické části se budu věnovat problematice specifických vývojových poruch učení se zaměřením na dyslexii, dysgrafií a dysortografií, jejich diagnostiku, etiologii i reedukaci.

V praktické části se pokusím vytvořit nové speciální pomůcky, konkrétně pro žáka šestého ročníku základní školy v předmětu český jazyk.

2 Teoretická východiska specifických vývojových poruch

„Specifické vývojové poruchy jsou v současnosti velice často pokládány za banální problém dětí, které mají těžkosti v učení, školní přizpůsobivosti, chování a pozornosti. Alfred Strauss se nejvíce zabýval především samostatnými problémy v učení, tj. dnešními specifickými vývojovými poruchami učení, snahou poskytnout pomoc rodičům a učitelům těchto dětí. Angažoval se při založení organizací typu Ortonova dyslektická společnost a Asociace poruch učení.

Problematika školního selhání je komplexní záležitostí; škola je považována za místo učení a výkonu, místo socializace a konfrontace hodnotového systému rodiny a školy, která v tomto případě zastupuje celou společnost, jíž je dítě členem. Školní selhání, otázku hodnot a norem, jednání a chování, osobnost pedagoga a rodiče lze považovat za teoretická východiska úzce související s problematikou SPCH a SVPU, vyznačujícími se filosofickými, sociologickými, psychologickými, právníckými, pedagogickými i speciálně-pedagogickými souvislostmi.

2.1 Filosofická východiska

Formování světa lidských subjektů je procesního rázu. V dějinách opakovaně dochází k postupné humanizaci lidského jedince, lidské bytosti, lidské osobnosti (filozof by řekl, že se lidská osobnost proměňuje v lidský integrální subjekt „Já“). Tento lidský subjekt je však povinován respektovat nejen objekty, které jej obklopují, ale především ostatní lidské subjekty, čili ostatní lidské jedince, bytosti, osobnosti. A to je jeden z problémů jedinců se specifickými vývojovými poruchami, kteří se svými projevy odlišují od ostatních.

Aby člověk byl schopen adekvátně reagovat, a jedinci s SVPU obzvláště, jako skutečná lidská bytost, a to především v dětském a mladistvém věku, často naráží na sníženou schopnost při hledání odpovědi na otázku, v čem je smysl života. Odpověď děti a mladiství nacházejí tak, jak postupně dozrávají a upevňují svoje místo ve společnosti. Je potřeba si uvědomit, že každá lidská generace je odrazem znamení doby, v níž vyrůstá a v níž dozrává.

Je třeba zdůraznit, že dříve i dnes velkou roli v životě člověka sehrává společnost, která do určité míry determinuje přijetí jedince s poruchou.

2.2 Sociologická a psychologická východiska

Hranice mezi tím, co je normální a co abnormální, je často sotva postřehnutelná, obzvláště v oblasti poruch chování a učení, a to jak specifického, tak nespecifického charakteru.

2.3 Pedagogická východiska

V souvislosti s výchovou a vzděláváním dětí se specifickými vývojovými poruchami pokládáme za základní pedagogické východisko dané problematiky osobnost učitele.

Předpokladem dobrého učitele jsou dostatečné vědomosti a dovednosti, kromě toho jsou velmi důležité schopnosti, zájmy a některé specifické rysy osobnosti. Učitelské povolání je založeno na komunikaci, ať už se jedná o vzájemnou komunikaci se žáky, rodiči, kolegy.

Uspokojení ze styku s lidmi, z možnosti jim pomáhat, to jsou vlastnosti, které úzce souvisí s empatií. Součástí učitelských dovedností by ovšem mělo být i působení na lidi, organizování a řízení jejich činnosti. V praxi se ukazuje častá nevyváženost obou hledisek. Některý učitel směřuje spíše k typu „logotrop“, tedy k typu zaměřenému na obor, jiný je naopak „paidotropem“, učitelem zaměřeným na žáka.

2.4 Speciálněpedagogická východiska

Speciální pedagogika v současnosti z hlediska specifických vývojových poruch plní náročnou úlohu, která vyplývá ze zodpovědnosti za tyto jedince, ale zároveň i za společnost jako celek. Je zodpovědná za jejich rozvoj identity, za jejich osobní, sociální a profesní integraci.

Je nutné, aby speciální pedagog dokázal zachovávat zodpovědný postoj k takovýmto jedincům, aby byl dostatečně disciplinovaný, sebekritický, aby byl schopen vnímat svěřené dítě bez jakýchkoliv předsudků a haló-efektu.

Speciální pedagog teprve při práci s dítětem se specifickou vývojovou poruchou navzdory dobře zvládnuté teorii v praktické činnosti poznává, co na takového jedince dobře působí, jakými užívanými technikami, metodami, formami a prostředky se rozvíjí.

2. 5 Legislativní hledisko

Proces školní integrace je součástí života dnešní společnosti. Každé dítě s postižením má právo navštěvovat kmenovou školu v místě svého bydliště, nevytrženo od rodiny, v běžném prostředí získávat informace jemu přizpůsobené.

Již v polovině 20. století humanista Walter Jacob zdůrazňuje, že znakem vyspělé civilizace jsou opatření a péče o její slabé, postižené členy.

Školní integrace je považována za prostředek k dosažení integrace sociální, kterou lze chápat jako adekvátní socializaci integrujícího se jedince do sociální reality. Pro zvládnutí přístupu a naplnění péče o děti uváděných poruch má významný vliv jednotnost působení a vztahu mezi rodičem a učitelem, osobnost dítěte a jeho schopnost vlastní obtíže kompenzovat svými vypořádávanými a jemu vyhovujícími mechanismy, kulturní očekávání, dopomoc speciálního vyučování ve školním prostředí, psychoterapeutické působení, pravidelné průběžné konzultace rodičů s učiteli a dalšími odborníky (školní psycholog, speciální pedagog), individuální přístup.“ (Michalová, 2004: s. 7-30)

3 Specifické vývojové poruchy učení

„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.“ (Jucovičová a kol., 2003: s. 4)

„Oblast specifických vývojových poruch učení se v současné době rozvíjí velice dynamickým způsobem. Tento rozvoj úzce souvisí s dosaženou gramotností jedince, neboť populace žáků, která jimi trpí, má znesnadněný přístup ke vzdělání, pokud učitelé při výuce využívají pouze tradičně uznávaných forem a metod práce. V české odborné literatuře není sice zcela jednotná terminologie specifických vývojových poruch učení -

můžeme se setkat s výrazy vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, nebo specifické vývojové poruchy učení, které jsou nadřazené termínům jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Užívané termíny dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie se zcela běžně v zahraniční literatuře neobjevují. Oproti situaci ve světě však můžeme hovořit o poměrné terminologické jednotě.

Co to tedy SVPU jsou? Nevíme, zda všechny SVPU mají skutečně biologický podklad, ale jisté je, že provázejí člověka až do dospělosti.

Dosud známé definice lze rozdělit na takové, které se pokouší vysvětlit mechanismus jejich vzniku (etiologické), na definice behaviorální s cílem vytvořit jejich klinický popis a definice neurologické, postihující souvislosti mezi poruchou učení a anatomií a fyziologií mozku.“ (Michalová, 2004: s. 36-37)

„Dyslektické obtíže se však v plném rozsahu začínou projevovat teprve v období docházky do základní školy v souladu s kladením nároků na specifické schopnosti dítěte pro čtení, pravopis, psaní. Poruchy se projevují nedokonalou schopností vnímat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis atd. Nejsou ani primárně spojeny se smyslovým handicapem jedince a se snížením nebo opožděním rozumového vývoje.

Právě proto označujeme tyto poruchy jako specifické - z důvodu jejich odlišení od poruch nespecifických, způsobených například smyslovým handicapem, celkovým opožděným vývojem intelektových schopností, častou absencí dítěte ve škole z důvodu nemoci, záškoláctví apod. Tyto nespecifické poruchy učení jsou Z. Matějčkem nazvány termíny nepravé dyslexie čili pseudodyslexie.

Podle Matějčka jsou poruchy učení souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní apod. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci nervového systému. Vlastní termín poruch učení byl v moderní době uveden do odborné literatury Samuelem Kirkem roku 1963.“ (Michalová, 2001: s. 14-15)

3.1 SVPU v historickém kontextu

„Výzvu historie ve smyslu SVPU spatřujeme podle Matějčka v poznatcích z oblasti poruch řeči, které vznikly v důsledku lokalizovaných poškození mozku. Spojuje se s dvěma významnými neurologickými objevy. Roku 1861 objevil francouzský neurolog

Broca místo v čelním laloku levé mozkové polokoule, které řídí naše mluvení po stránce motorické. Při poškození tohoto centra dochází ke ztrátě schopnosti člověka produkovat řeč, artikulovat a vyjadřovat se. Druhý objev učinil německý neurolog Wernicke, který objevil v blízkosti Brocových center centra zodpovědná především za porozumění člověka mluvené řeči a za obsahovou složku mluvního projevu. Tak byla zprvu objevena senzorická afázie, znamenající omezení schopnosti mluvit nebo rozumět řeči následkem poškození příslušných center v době, kdy řeč již byla vyvinuta. Dalším důležitým objevem byla alexie, při níž se jedná o ztrátu schopnosti číst v důsledku určitého lokalizovaného poškození mozku v oblasti blízké Brocovým a Wernickeovým centrům.

První odborníci, kteří se zabývali nápadnostmi při osvojování si čtení, byli oftalmologové James Hinshelwood a J. Pringle Morgan, britský školní lékař J. Kerr, psychiatři S. Orton, Heveroch. Lékaři se domnívali, že dítě, které není schopno se naučit číst a psát, a to při zachované dobré inteligenci, dobrém zraku a někdy i při zcela neporušené řeči, trpí zvláštní poruchou zraku nebo sluchu.

Roku 1939 Alfred Strauss a Heinz Werner publikovali popis dítěte se širokým stupněm poruch učení. Vyzdvihovali důležitost nahlížet na každé dítě individuálně. Jejich práce se stala podnětem k ustanovení klinických a vyučovacích služeb pro děti se SVPU, a to nejprve v USA. Roku 1977 byl v USA schválen zákon, který zajišťoval práva amerických dětí se SVPU na odpovídající hodnocení jejich výkonu a tolerantní přístup k jejich obtížím.

V našich zemích je považován za průkopnickou práci Heverochův článek publikovaný roku 1904 v časopise Česká škola pod názvem „O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psáti při znamenité paměti“, v němž autor popisuje případ jedenáctileté dívky stížené „slovní slepotou“.

Roku 1925 Chlup ve své knize „Výzkum duševních poruch u dětí méně schopných“ uvádí příčiny obtíží ve čtení. Přiklání se k názoru, že jde o malou schopnost přenášet bod fixace, neschopnost pochopit souvislost mezi grafickým symbolem, zvukem a představou předmětu. Pro danou poruchu však neužívá žádný termín.

Hála a Sovák roku 1941 v knize „Hlas, řeč, sluch“ popisují poruchy čtení a psaní jako poruchy centrální a nazývají je vrozenou slovní slepotou.

Moderní práce s dyslektiky v ČR má svůj počátek v 50. letech v práci Langmeiera, Matějčka, Kučery, Jiráska a Žlaba. S reedukací případů dyslexie se začalo zásluhou

Langmeiera, psychologa dětského oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě a Kučery, primáře a zakladatele tohoto oddělení. Roku 1954, když primář Kučera zakládal dětskou psychiatrii v Praze, druhé její středisko vzniklo v Horních Počernicích, které se nadále stalo centrem nápravné a léčebné péče o dyslektiky v naší republice, třetí středisko pak bylo vybudováno a otevřeno primářem Vrzalem na dětské psychiatrii v Brně.

Ve spolupráci Vrzala, Reinerové a Kloboukové pak byla roku 1962 v Brně při fakultní nemocnici otevřena první třída pro děti s poruchou čtení a psaní. Roku 1966 vzniklo zásluhou primáře Černého z léčebny v Počernicích jako experiment prvních sedm dyslektických tříd na základních školách v Praze. V témž roce Jirásek, Matějček a Žlab vydávají první českou monografii o dyslexii. Od roku 1967 pak existuje v Praze pravidelný odborný seminář pro zájemce o problematiku SVPU. V roce 1999 jeho konání zaštiťuje česká společnost Dyslexie, instituce, kterou můžeme považovat za centrum vzdělání a osvěty v dané problematice.

Od roku 1971 je v Karlových Varech otevřena samostatná základní škola pro dyslektiky, spjata se jménem Hany Tymichové, která se problematice dětí s SVPU věnovala plných třicet let a školní praxi s těmito žáky obohatila o mnoho praktických pomůcek.“ (Michalová, 2004: 41-43)

3.2 Příčiny SVPU a etiologie dyslexie

„Existuje celá řada teorií, jež se snaží odhalit příčiny, které se ve svém důsledku projevují jako poruchy učení. Vyjdeme-li z jevové stránky, pak zřejmě budeme nacházet příčiny v poruchách vnímání, v poruchách řeči, motoriky, popř. i v nedostatečné lateralizaci funkcí, tj. nevyhraněné lateralitě. Z hlediska neuroanatomie a neurofyzologie jsou příčinou SVPU poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku, popř. v nedostatečné funkci analyzátorů (např. zrak). Někteří psychiatři hledají příčiny v narušené komunikaci mezi dítětem a okolním světem.“ (Zelinková, 2000: s. 16)

„Kučera vychází z teorie, že hlavní příčinou je pravděpodobně nedokonalá funkční souhra mozkových hemisfér, a to na genetickém podkladě v důsledku časného poškození mozku. Vyšetřoval dyslektiky v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích a rozdělil dyslexie z hlediska příčin do čtyř skupin:

1. Encefalopatická skupina - u 50 % dětí s dyslexií se objevily lehké mozkové dysfunkce. Neurologickým nálezem bylo zjištěno, že k poškození mozku došlo v době prenatalní, perinatální eventuelně i postnatální. Velmi často u této skupiny dětí se vyskytly specifické poruchy řeči, a to artikulační neobratnost a specifické souhláskové asimilace. Problémy se čtením a pravopisem jsou u této skupiny těžšího rázu a náprava je obtížná.
2. Hereditární (dědičná) skupina - u dětí byla prokázána dědičnost přibližně ve 20 % případů. Dědičnost prokazují i jiní autoři, např. švédský autor Hallgren u 81 % dyslektických dětí a brněnští pracovníci zjistili téměř u 50 % sledovaných dětí. Obtíže ve čtení oproti první skupině jsou lehčího rázu, náprava bývá rychlejší a úspěšnější. Nebývají přítomny ani komplikace v chování, jako je charakteristické pro skupinu první.
3. Hereditárně-encefalopatická skupina - tvořilo ji asi 15 % dyslektiků. V nálezech se objevovaly známky svědčící jak pro příčinu encefalopatickou, tak spojitost hereditární.
4. Neurotická nebo nejasná skupina - náleželo do ní 15 % dětí. Z anamnézy ani z nálezů nebylo možné říci, zda se jedná o hereditární nebo encefalopatický podklad. Dyslexie byla u těchto dětí izolovaným jevem.“ (Michalová, 2004: s. 43-44)

„Členění dyslexií podle litevské autorky A. Lalajevy odpovídá přístup, který se snaží odhalit příčiny na základě rozboru čtení a psaní a na základě sledování průběhu a úspěšnosti reedukace:

1. Dyslexie fonematická vzniká jako následek nezvládnutého fonematického systému jazyka.
2. Dyslexie optická se projevuje poruchami zrakové a zrakoprostorové analýzy, nerozlišených představ o tvaru, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti.
3. Dyslexie agramatická se projevuje nedostatečným osvojením gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění.
4. Dyslexie sémantická se projevuje nedostatečným chápáním smyslu čteného textu.

Celá řada autorů se zabývá členěním dyslexie. Každý jejich názor se však liší ve zdůraznění některých příčin. Francouz A. Tomatis předpokládá, že poruchy čtení a psaní vznikají následkem nedostatečného rozvoje sluchového vnímání. Je mu vytýkáno, že redukuje jazyk na akustickou záležitost.

Polští autoři Bogdanowicz a Spionek uvádějí jako nejzávažnější příčinu dyslexie poruchy rozvoje percepčně motorických funkcí. K tomuto tvrzení se přiklání i anglický představitel K. Wedel.

Ke svým kolegům se přiklání i J. M. Noel, který ještě uvádí nepochopení systému písmen abecedy (kódování a dekódování), obtíže v rychlém vybavování reality symbolizované zvuky, překříženou lateralitu, poruchy orientace v prostoru, v čase, v tělesném schématu, poruchy v organizaci časoprostorových struktur.

Většinou se setkáváme s dětmi, které mají obtíže ve více oblastech. Zřídka lze říci, že např. obtíže ve čtení jsou způsobeny nedostatečným rozvojem zrakového vnímání.

U příčin SVPU je zřejmý neurologický původ ve smyslu vývoje mozku, jeho utváření a především specifikace činnosti obou mozkových hemisfér.

Výzkumy, které provádí prof. Galaburda se svými spolupracovníky ve speciální laboratoři na Harvardské univerzitě, sledují stavbu mozku dyslektiků již od roku 1982. Bylo zjištěno, že mozek dyslektiků se v řečových oblastech odlišuje od mozku nepostížených lidí.

Psychoanalytický přístup vychází z předpokladu, že dyslexie je poruchou vztahu mezi dítětem a prostředím, poruchou komunikace. Má svůj původ již v raném dětství. Komunikace mezi matkou a dítětem zahrnuje jednoduché výrazové prostředky verbální i neverbální. Utvoří-li se citový vztah mezi matkou a dítětem, začíná dítě sdělovat svá přání různými způsoby ve vazbě na konkrétní situaci, matka mu rozumí, opakuje po něm, vytváří se pevná citová vazba a vhodná situace pro rozvoj řeči.

Chybí-li citový vztah, dostává se dítě do izolace. Reaguje buď tak, že nekomunikuje vůbec, potom začíná mluvit později, má obtíže v adaptaci. Nebo používá slova, která zaslechlo, ale nemusejí být ve vazbě na konkrétní situaci, tudíž nemají přesný obsah. Dítě působí dojmem dospělého, ale slova jsou pouze prostředkem k získání

pozornosti okolí. Obtíže se objevují až ve škole, kdy se dítě učí číst a psát a naráží na nepochopení smyslu vět.“ (Zelinková, 2000: s. 16-20)

„Z hlediska pohlaví je mezi dyslektiky 4-10x více chlapců než dívek. Tento převyšující počet chlapců lze snadno vysvětlit silnější lateralizací mozku muže oproti mozku ženskému, který je považován z funkčního hlediska za univerzálnější. Celkové zrání mozkové tkáně probíhá totiž u dívek rychleji než u chlapců a je také dříve dokončeno. Specializace jednotlivých funkcí v hemisférách však probíhá rychleji u chlapců než u dívek, z čehož vyplývá výhoda pro chlapce v případě, když splnění úkolu po nich požadovaného vyžaduje činnost jedné hemisféry. Pokud je pro splnění úkolu nutná spolupráce obou hemisfér, jsou oproti chlapcům ve výhodě děvčata.

Říčan a Krejčířová uvádějí, že dyslexií trpí přibližně 3 % českých dětí a nadpoloviční většina z nich k překonání jejich potíží potřebuje odbornou pomoc. Ovšem od roku 1996 stále počet dyslektiků stoupá.“ (Michalová, 2004: s. 47-48)

3.3 Projevy SVPU z hlediska psychologa

„Podle Jaroslava Šturmy lze vydělit následující typy:

Dyslexie na podkladě percepčních deficitů

- Oslabení v oblasti sluchové percepce - jedinci s tímto oslabením mají výrazné problémy ve sluchové analýze a syntéze, fonematickém sluchu a sluchové paměti. Nedostačivost ve sluchové analýze více ovlivňuje písemný projev dítěte, obtíže ve sluchové syntéze negativně ovlivňují spíše výkon ve čtení.
- Převaha obtíží v oblasti zrakové percepce - obtíže v tomto případě vyplývají z nedokonalé schopnosti zrakové analýzy a vizuální diferenciaci, dochází k záměnám tvarově podobných hlásek, ke kinetickým inverzím a k častým výpustkám hlásek i slov.

Dyslexie s převahou obtíží v oblasti motorické

Pro jedince s tímto deficitem je typická pomalost až těžkopádnost při čtení a četný výskyt dalších specifických chyb v důsledku narušení artikulační obratnosti a verbálně motorických aktivit. Dítěti činí obtíže pružně změnit nastavení mluvidel při výslovnosti,

dochází k ulpívání na jednom nastavení. Jedná se vlastně o pohybovou neobratnost v artikulační mikromotorice a o nedostatečnou schopnost složitější koordinace artikulačních pohybů.

Dyslexie na podkladě integračních a ideognostických obtíží

- Integrační obtíže - převaha problémů se shromažďuje v procesech syntézy, z čehož vyplývá, že hlavní obtíže se začínají projevovat ve chvíli osvojování a zdolávání větších celků při čtení - slabik, slov. Čtení těchto dětí zůstává na velmi nízkém stupni bez ohledu na náročnost textu.
- Ideognostické obtíže - zde je typická převaha obtíží v pochopení symbolické povahy písemného projevu. Při čtení chybí plynulost a typická je nápadně přetrvávající pomalost v kvantitativním zvládnutí textu. Na vyšší úrovni se tyto obtíže projevují nízkým stupněm porozumění čtenému textu.

Dyslexie s poruchami dynamiky základních psychických procesů

- Dyslexie u hyperaktivního dítěte - vlastní průběh čtení a psaní včetně veškerých mentálních procesů (zraková percepce, sluchová percepce) probíhají u dítěte velmi rychle, bez kontroly, bez nezbytné zpětné vazby; u jedince nedochází k tolik potřebné integraci dějů. Při písemném projevu je pro dítě typické, že píše dříve, než se řádně rozmyslí. Ve výsledku jeho písemné práce proto objevujeme výpustky koncovek slov, zkomoleniny, zkratky, chybějící diakritická znaménka apod.
- Dyslexie u hypoaktivního dítěte - pro toto dítě jsou typické nedostatky v souhrě mozkových hemisfér, zesilující se právě v časové tísní dítěte, tak známé hlavně při psaní pětiminutovek, čtení na čas, diktátů apod. Hypoaktivní dítě velice zdlouhavě píše, těžce hledá v paměti správné gramatické tvary slov, není schopno stačit pracovnímu tempu ostatních bezproblémových dětí.

Dyslexie z hlediska vzájemného vztahu verbální a názorové složky intelektu

- Typ s převahou názorové složky - čtení těchto dětí bývá sice průměrné, ale porozumění textu je slabé; nejsou schopny pochopit různé metafory, uniká jim smysl pro humor, nerozumí slovním skrývačkám či hádankám. Pro tyto žáky je typická neschopnost orientace v prostoru, nedovedou měřit a obtíže mají i

v sociálních vztazích, neboť svými projevy vyvolávají negativní hodnocení jak u vrstevníků, tak dospělých.

- Typ s převahou verbální složky - poměrně dobře pochopí čtený text i přes případné mírné nedostatky v technice.

Dyslexie z hlediska lateralizace mozkových hemisfér

- Typ s převahou levé hemisféry na počátku čtenářského vývoje - pro žáky s tímto typem dyslexie je charakteristické velmi rychlé čtení s množstvím chyb. Většinou u nich došlo k nedostatečnému zvládnutí počáteční etapy čtení a zvládání textu tak probíhá více pomocí levé (řečové) hemisféry. Pokud chceme těmto dětem pomoci, musíme korekce obtíží zaměřit na posílení hemisféry pravé, na rozvoj a automatizaci prostorové a pravo-levé orientace.
- Typ s dlouho přetrvávající převahou pravé hemisféry - tito žáci čtou poměrně přesně, ale trhaně a neúměrně pomalu. Na rozdíl od typu předcházejícího zůstává jejich čtení na úrovni percepční, z čehož vyplývá, že korekci obtíží musíme zaměřit na posílení levé hemisféry.

Při přechodu na druhý stupeň ZŠ narážejí děti s SVPU na problém zvládnutí velkého množství naukových předmětů. Obzvláště v případě, že u nich přetrvávají výrazné obtíže ve čtení, nejsou schopny číst s porozuměním. Je nutné probrat s nimi způsob přípravy na vyučování, stejně tak i s jejich rodiči. Zkušení pedagogové svolávají první třídní schůzku v šesté třídě hned počátkem školního roku, aby rodičům poradili, jak mohou svým dětem v domácí přípravě na vyučování pomoci.

Často si rodiče naříkají, že děti nebývají vzhledem k své poruše zohledňovány. Učitelé operují zase snahou některých rodičů získat pro své dítě „papír z poradny“ s diagnózou SVPU, jenž pro ně znamená ukončenou starost o to, jak se dítě bude vzdělávat dál, zda bude něco umět či nikoliv; zkrátka získáním diagnózy pro ně spolupráce se školou končí.

Dnes už snad ani není učitele, který by nevěděl, co to jsou SVPU. Otázka však zní, zda jsou učitelé připraveni a ochotni s dyslektickými dětmi odpovídajícím způsobem pracovat. Musíme si uvědomit, že přítomnost žáků s SVPU ve třídě, a obzvláště na druhém

stupni ZŠ, přináší pro práci učitele určitá specifika. Dětem s SVPU nelze předávat pouze vědomosti, je nutné s nimi pracovat speciálními metodami a formami práce.

Je zcela nesmyslné, pokud dítě projevuje snahu, opakovaně jeho výkony hodnotit nedostatečnými. Znamka pro ně ztrácí motivační charakter, zvyká si, že stále dostává pětky, ztrácí zájem o učení. Po domluvě s ředitelem školy lze žáka hodnotit i slovně. Zamezí se tím opakovanému negativnímu hodnocení dítěte, jehož výkon požadavkům neodpovídá z důvodu specifické poruchy.

Jiná otázka se nabízí v případě, kdy rodiče i dítě, skryti za diagnózu odborníka z poradny, odmítají dělat cokoliv v rámci přípravy na výuku a veškerou zodpovědnost za výsledky přesouvají na učitele. Tehdy se přikláníme k hodnocení, jaké dítě skutečně zasluhuje. Pokud usoudíme, že by mu prospělo třeba i opakování ročníku, je vhodné k tomuto kroku přistoupit.

Stanovení diagnózy SVPU pro rodiče ani dítě neznamena zbavení se zodpovědnosti. Neměli bychom zapomínat na vzájemný respekt učitelů a rodičů. Teprve tehdy totiž mohou veškerá naše opatření splnit účel maximálního rozvoje dítěte s SVPU v rámci běžné třídy.“ (Michalová, 2001: s. 26-35)

3.3.1 Rozložení funkcí mozkových hemisfér

Na čtení se podílejí obě mozkové hemisféry:

„Levá hemisféra provádí pohotověji a kvalitněji operace analyzační a syntetizační. Tato hemisféra je řečová. Mluvíme a rozumíme řeči mateřské i řečem cizím, kterým jsme se naučili. Typickou levohemisférovou činností je rozkládání slov ve slabiky a hlásky, vnímání melodie, konfigurace písmen znamenajících slovo a analyticko-syntetizační činnost (sekvenční analýza, např. řečových celků v části - slova v hlásky).

Pravá hemisféra lépe zpracovává podněty celostné. Jedná se o hemisféru názorovou. Zpracováváme jí tvary, orientujeme se v prostoru, rozumíme různým plánům a grafům, převádíme své zrakové představy do kresebných výtvorů atd. Dokážeme poznávat obličej. Rozoznává přírodní zvuky a hluky, izolované hlásky (fonémy), rytmus, prostorové vztahy, tvary, písmena jako tvary, holistické, globální vnímání.“ (Matějček, 1993: s. 37)

„Dyslexie se dají rozdělit podle toho, jaké procesy převažují:

1. P-typ dyslexie (pravohemisférový) - děti čtou pomalu, trhaně, ale přesně. Čtení zůstává na úrovni pravohemisférové-percepční. Reedukace musí být zaměřena na aktivování levé hemisféry.
2. L-typ dyslexie (levohemisférový) - děti čtou rychle, dělají mnoho chyb, textu rozumí. Čtení probíhá více pomocí levé (řečové) hemisféry. Reedukace je zaměřena na percepci, pravolevou a prostorovou orientaci.“ (Zelinková, 2000: s. 73)

3.4 Diagnostika SVPU

„Cílem diagnostiky je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.

Diagnostika prováděná na specializovaném pracovišti se liší od té, která je prováděna v běžné či specializované třídě. V podmínkách třídy je sledování žáka dlouhodobé, je ovlivněno atmosférou školy, třídy, osobností učitele.

Specializované pracoviště je prostředí, kde lze po navázání individuálního kontaktu utvořit takové podmínky, v nichž dítě podá optimální výkon. Speciální testy zde používané umožňují porovnat žáka s populací daného věku.“ (Zelinková, 2000: s. 24)

„Na žádost školy nebo rodičů se v pedagogicko-psychologických poradnách vyšetří dítě, které selhává ve čtení, psaní nebo pravopise, v písemné či ústní reprodukci přečteného apod.

Provádí se především vyšetření:

1. Psychologické - zjišťuje se úroveň rozumových schopností postiženého dítěte i mimointelektových rysů jeho osobnosti. Pozornost se věnuje sociálně psychologickým aspektům zázemí dítěte (pozice, role jednotlivých členů rodiny v zaměstnání i doma).
2. Speciálně pedagogické - pomocí testů a zkoušek se zjišťuje druh a stupeň postižení dítěte. Podle výsledků se potom zajišťuje odborná nápravná péče.
3. Pediatrické - zde má lékař vyloučit, korigovat různé smyslové vady nebo vyloučit možnost jiného závažného onemocnění.

Součástí vyšetření je zjištění anamnestických údajů o dítěti a jeho rodině (poměry, vztahy, vzdělání rodičů, schopnost rodičů dítěti pomoci při spolupráci s odborníkem, zjištění údajů o poruchách řeči, čtení, psaní v rodině, o lateralitě, o nervových a duševních onemocněních, o smyslových vadách, zjištění postoje rodičů k narození dítěte, okolnosti těhotenství, porodu, časný vývoj dítěte, adaptace na jesle, mateřskou školu, dětská onemocnění, vývojové obtíže, povahové rysy dítěte, jeho záliby, přednosti, nedostatky, vztah ke škole, rodičům, učiteli a spolužákům).

3. 4. 1 Speciálně pedagogické vyšetření

Zkouška laterality (přiřazená zkouška výslovnosti)

Při výzkumech bylo zjištěno, že mezi dyslektiky se objevuje více leváků než u ostatní populace.

U dyslektiků nám procento vad silně zvyšují takzvané specifické poruchy řeči - sykavková asimilace a artikulační neobratnost. Nebrání-li vada řeči přímo výuce čtení, má nepodstatný význam. Nepříznivě však tyto vady působí při výuce pravopisu. Závažné je, zabraňuje-li vada řeči přímo výuce čtení (těžká artikulační porucha, patlavost, koktavost, poruchy z okruhu dysfázií). Častěji se však pro vadu řeči vytvářejí u dítěte zábrany, stydí se číst nahlas. Jedná se o psychické zábrany.

Zkouška pravolevé orientace

Dyslektici a děti postižené LMD mívají někdy potíže s určováním co je vpravo, co vlevo. Nerozeznávají vertikálně symetrické tvary.

Zkouška rytmické reprodukce

Dyslektici, kteří selhávají ve zkoušce rytmické reprodukce, zpravidla nerozlišují délky samohlásek.

Zkouška sluchového a zrakového vnímání

Zkouška sluchového rozlišování se odborně nazývá zkouškou fonematického sluchu.

Ověřuje se, zda dítě bezpečně rozlišuje zvukově podobné hlásky ve slovech. Zkouškou sluchové analýzy a syntézy se zjišťuje, jak dovede dítě sluchem rozlišovat pořadí hlásek ve slovech, jak dovede slova rozkládat v hlásky a hlásky skládat ve slova.

Na čtení a pravopis mají rovněž nepříznivý vliv poruchy sluchu, jsou-li provázeny opožděním či narušením vývoje řeči.

Drobnější sluchové potíže, které je možno brát v úvahu, chápeme jako přítěžující, nikoli jako příčinné činitele. Těžiště obtíží je v mozkových procesech, které jsou základem sluchového vnímání.

Orientační vyšetření dynamické praxe

Spočívá v rychlém a přesném napodobení pohybů.

Zkouška čtení

Podle počtu správně přečtených slov za 1 minutu se podle tabulky určí tzv. čtenářský kvocient (ČQ).

Sledujeme způsob čtení, zda dítě slabikuje, hláskuje, zda správně čte slova, skupiny slov, zda dodržuje interpunkce, všímá si intonace, zda dítě zpívá, protahuje slabiky. Sledujeme špatné čtenářské návyky, tj. dvojité čtení, ukazování prstem. Hodnotíme počet přečtených slov i ve 2. a 3. minutě. Výkony v jednotlivých minutách se porovnávají. Má-li dítě nejhorší výkon v první minutě, usuzuje se na dítě neurotické, naopak nejhorší výkon ve třetí minutě ukazuje na poruchy koncentrace pozornosti, rychlou unavitelnost; s přibývajícím časem klesá rychlost a přibývají chyby.

Typy chyb

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

Specifické chyby

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

Zkouška psaní a pravopisu

Po jednotlivých zkouškách následuje komplexní rozbor výsledků a na jejich základě se určí opatření.“ (Tymichová, 1987: s. 19-28)

3.5 Dyslexie

„Dyslexie je specifická neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami.“ (Michalová, 2001: s. 16-17)

„Projevuje se v některých případech již v úplných počátcích čtení při rozpoznání a zapamatování si jednotlivých písmen, zvláště pak v rozlišování písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j). Problémem může být i rozlišení zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p). Obtíže nastanou při spojování hlásek v slabiku a posléze souvislé čtení slov, související s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér i řadou autorů uváděné souvislosti s očními pohyby. Obtíže takto postižených dětí se promítají do rychlosti čtení, správnosti čtení a porozumění čtenému textu.“ (Pipeková, 1998: s. 101)

„Slovo dyslexie pochází z latinského legere = sbírat, číst. Poprvé u nás byla popsána v roce 1904 A. Heverochem.

Samotného termínu dyslexie je v literatuře užíváno ve dvou významech:

1. V širším slova smyslu znamená označení celého komplexu SVPU z důvodu jejich častého společného výskytu u jedince, užívá se tedy jako pojem obecný. V současnosti je hojně užívaný termín SVPU či zkráceně SPU.

2. V užším slova smyslu odlišuje tento termín poruchu čtení od ostatních poruch psaní a pravopisu. Také u nás často užívaný termín „dyslektik“ označuje v širším slova smyslu jakéhokoliv žáka se specifickou poruchou jak čtení, tak psaní, pravopisu apod. S tímto označením se setkáme především v běžné praxi pro rychlé a snadné dorozumění mezi odborníky.“ (Michalová, 2004: s. 53)

3. 5. 1 Nepravé dyslexie

„Nepravé dyslexie čili pseudodyslexie jsou takové poruchy čtení, jejichž podkladem není nedostatek nebo porucha základních schopností ke čtení, ale nedostatek nebo porucha v jiných oblastech, které mají pak na učení čtení nepříznivý vliv.

Charakteristickým znakem bývá, že nízká úroveň čtení není izolovaným jevem, ale že souvisí s obtížemi i v jiných školních předmětech a s celkově slabým školním prospěchem dítěte.

Vnitřní příčinou je často celkově opožděný vývoj intelektových schopností (mentální retardace).

Vnějších příčin poruch ve čtení může být celá řada. Může to být napjatá citová situace dítěte v rodině nebo ve škole, dlouhé zanedbávání školní docházky, nevhodný didaktický postup nezkušeného učitele nebo nevhodné pedagogické zacházení, které vedlo ke skrytému či otevřenému konfliktu dítěte s učitelem, špatný zdravotní stav apod.“ (Matějček, 1993: s. 97-99)

3. 6 Dysgrafie

Jak bylo výše uvedeno, mezi dyslexii se zahrnuje i dysgrafie. „Slovo pochází z řeckého slova grafein = psát.“ (Michalová, 2004: s. 56)

„Samotný proces psaní vyčerpává dysgrafikovu kapacitu koncentrace pozornosti tak, že již není schopen se plně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Převaha obtíží je v narušení úrovně jemné motoriky.“ (Michalová, 2001: s. 19)

„Tato porucha postihuje zejména schopnost napodobit tvar písmen a řazení písmen. Dítě si nepamatuje tvary písmen, opět zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné. Žáci postižení touto poruchou se dlouho nemohou naučit dodržení lineatury, výšky písma. Píší pomalu, namáhavě, často u nich zjišťujeme

chybné držení psacího náčiní. Přílišné soustředění na grafickou stránku písemného projevu často způsobuje neschopnost soustředit se na pravopisné jevy.“ (Pipeková, 1998: s. 102)

„Základní zásadou práce s dysgrafikem je umožnit mu snížit vliv psaní na učení a vyjádření znalostí. Proto je nutno pozměnit zadání úkolů a našich nároků na studenta tak, aby byly v souladu s jeho potřebami pro učení.

Především bychom se měli snažit změnit poměr napsané práce k možnosti vyjádřit se ústně, měli bychom zvážit objem písemné práce, kterou po studentovi budeme požadovat bez pomoci počítače, dále by bylo vhodné zvážit složitost psaného úkolu, užití nástrojů k vytvoření psaného produktu a formát písemné práce.

Pokud problémy žáka spočívají skutečně v motorické neobratnosti a s ní související dysgrafií, je nutno se v rámci integrace v přístupu k dysgrafikovi řídit následujícími zásadami (musíme si uvědomit, že dysgrafie se promítá do všech předmětů):

- umožníme žákovi poskytnout více času na písemný úkol včetně tvorby poznámek, přepisů, testů,
- dopřejme žákovi, aby své úkoly začal zpracovávat skutečně včas (vše zadávat s dostatečným časovým odstupem),
- do domácí přípravy zabudovat úkoly, při nichž žák bude pracovat v knihovně,
- podporovat, aby se žáci již od druhého stupně ZŠ učili psát na počítačové klávesnici (zvýší se tak rychlost a čitelnost jejich písemného úkolu),
- rozdělit psaní na úseky a naučit to samé i žáky,
- na počítači může žák vypracovat koncept práce, zkopírovat jej a dle něj zkontrolovat napsanou práci; učitel tak může hodnotit obě části práce,
- nehodnotit známkou gramatiku u konceptů, hrubých návrhů, u kterých nám jde především o obsah,
- podporovat používání korekčních programů,
- žákům předkládat částečně vyplněná schémata, která budou moci doplnit o detaily,
- odstranit kritéria úpravy a pravopisu k hodnocení některých vypracovaných úloh,
- vytvořit takové úkoly, které budou postupně hodnoceny podle specifických částí psacího procesu,
- umožnit žákům psát poznámky ve zkratkách,
- dát při výkladu např. papíry s natištěnými hlavními problémy, ať se mohou zaměřit na pochopení látky a nikoliv na její přepisování,

- dovolit žákům psát tiskacím písmem,
- dovolit žákům psát do sešitů s širší linek dle jejich výběru,
- dovolit žákům používat papír a psací náčiní rozličných barev.“ (Michalová, 2001: s. 20-22)

3.7 Dysortografie

„Spolu s dyslexií a dysgrafií se občas vyskytuje dysortografie. Slovo pochází z řeckého slova orthos = správný; grafó = píši.“ (Michalová, 2004: s. 56)

„Jedná se o specifickou poruchu pravopisu, která znemožňuje dítěti správné zapsání všech písmen ve správném pořadí včetně délek, měkkosti. Její obraz se během vývoje dítěte mění. V počátcích školní docházky, 1. - 3. ročníku, se vyskytuje velké množství tzv. dysortografických chyb: vynechávky, záměny písmen, inverze, zkomoleniny, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení. Postupně a při kvalitní péči dělá dítě těchto chyb méně, ale na správné napsání potřebuje více času, než ostatní žáci. V časově limitovaných úkolech (diktáty, písemné prověrky v jakémkoliv předmětu) se dysortografické chyby znovu objevují, přibývají chyby pravopisné i v jevech, které si dítě osvojilo a umí je ústně bez obtíží a správně zdůvodnit. Proto je tak důležité poskytnout těmto žákům možnost ústního zkoušení i práci bez časového tlaku.“ (Pipeková, 1998: s. 102)

„J. Swierkoszová uvádí, že se s dysortografií často setkává u žáků s napravenou dyslexií, kteří i na druhém stupni ZŠ mají problémy v oblasti pravopisu. Navenek se tedy u žáků projevuje narušenou schopností osvojovat si pravopis jazyka přes přiměřenou inteligenci a běžné výukové vedení, kterého se jim dostává. Chybí cit pro jazyk, jehož důsledkem je snížená schopnost např. skloňovat a časovat příslušné druhy slov. V žádném případě porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, ale dotýká se pouze tzv. specifických dysortografických projevů. Podkladem často bývá nedostatečně rozvinutá oblast sluchové percepce (sluchová paměť, analýza, syntéza apod.). Nesmíme však zapomenout, že obtíže mohou vyplývat i z dysfunkce pravé mozkové hemisféry a u některých dětí i na druhém stupni ZŠ se promítají do záměny tvarově podobných písmen. Dysortografie se také může rozvinout na bázi poruchy dynamiky duševních procesů: na podkladě hyperaktivity, případně hypoaktivity je negativně ovlivněn průběh procesu psaní, žák se snadno unaví a

není schopen správně aplikovat třeba i dobře naučené gramatické učivo do písemné podoby.

Žlab rozlišuje dysortografii:

1. Auditivní, při níž jde o primární narušení procesů sluchové diferenciace a analýzy a oslabení bezprostřední auditivní (sluchové) paměti; žáci mají problémy v zachycení pořadí jednotlivých hlásek ve slově, smysl slova však chápou.
2. Vizualní, při níž je snížena kvalita vizuální (zrakové) paměti. Jedinec není schopen si dokonale vybavit písmena (grafémy), tvarově i sluchově podobná. Žák není schopen napsané chyby v textu správně identifikovat a i při poskytnutí delšího času na opravu jich zvládá zachytit a opravit pouze velmi sporadické množství, ba dokonce někdy i chyby přidělá tam, kde původní pravidlo aplikoval správně.
3. Motorickou, která souvisí s namáhavostí a pomalostí vlastního aktu psaní. Příčinou je narušení jemné motoriky ve smyslu vývojové dyspraxie. Vlastní grafický projev odčerpává veškerou koncentraci pozornosti žáka, nedostává se jí již na uvědomělé aplikování gramatických pravidel a vlastní kontrolu napsaného cvičení. Na tomto místě můžeme zvážit, zda tedy dysortografie není jen typem vývojové dysgrafie související s dyspraxií žáka.“ (Michalová, 2001: s. 18-19)

„Musíme brát na vědomí, že ne každé pomalé čtení je dyslexie. Je nutné přihlížet na individuální tempo dozrávání dětí i učení se novým poznatkům.

Přestože se při osvojování uvedených dovedností poruchy projevují nejvýrazněji, lze je sledovat i v mnoha dalších dovednostech a schopnostech, například:

- Poruchy soustředění - dítě se soustředí krátkodobě, nevydrží delší dobu ani u činnosti, která ho zajímá. Hůře se soustředí při klimatických změnách, v době, kdy je organismus oslaben (před nebo po nemoci), při zvýšeném psychickém vypětí (konflikty v rodině).
- Poruchy pravolevé a prostorové orientace - záměny pravé a levé strany na sobě i v prostoru, obtíže při orientaci v sešitě, knize, na lavici, v místnosti i budově.
- Poruchy zrakového vnímání - jedná se o schopnost rozlišovat jednotlivé detaily vnímaných tvarů, zvládat oční pohyby při čtení.

- Poruchy sluchového vnímání - jedná se o schopnost rozlišovat stále jemnější přírodní zvuky i elementy lidské řeči.
- Poruchy řeči - tj. poruchy porozumění řeči, vyjadřování a výslovnosti.
- Poruchy jemné a hrubé motoriky - nejen pohyby těla, rukou, prstů, ale i oční pohyby např. při čtení.

Uvedené příklady naznačují, že poruchy učení ovlivňují celou osobnost dítěte a často nepříznivě ovlivní situaci v rodině. Porucha se stává břemenem, které zatěžuje rodiče i dítě.

Porucha je sice závažnou překážkou v osvojování vědomostí, mnohem závažnější je však celý řetěz nepříznivých následků. Obtíže při osvojování si čtení a psaní ovlivňují proces získávání dalších poznatků, což může vést k zaostávání ve vědomostech. Často se utvářejí nesprávné pracovní návyky. To se negativně odráží v hodnocení a klasifikaci, které bývají horší, než odpovídá skutečným schopnostem dítěte. Nepříznivé hodnocení ze strany učitele oslabuje motivaci ke školní práci, snižuje sebehodnocení dítěte. Může vyústit v negativní vztah ke škole a jiným problémům. Při práci s dětmi s poruchami učení je sledování chování žáka stejně důležité jako sledování úrovně vědomostí a dovedností. Ty si může dítě osvojit později nebo dokonce bez nich žít. Neurotické obtíže, psychosomatické obtíže či poruchy osobnosti dítěte jsou mnohem trvalejší.“ (Zelinková, 2000: s. 21-23)

4 Reedukace specifických vývojových poruch učení

„Nápravné (reedukační) metody vycházejí z metod diagnostických. Při nápravné práci se zjišťuje, jaký pokrok dítě udělalo a kdy se může pokročit dále. Po celou dobu nápravné práce je nutno si uvědomit:

1. Na nápravné (reedukační) činnosti se podílejí všichni zúčastnění: dítě, rodiče, učitelé, terapeut.

2. Nápravnou péči je možno považovat za užitečnou a úspěšnou pouze tehdy, pokud vede ke zlepšení situace dítěte jak v oblasti vzdělávací, tak z hlediska rozvoje jeho osobnosti.
3. K úspěchu vede pozitivní přístup k řešení problémů: hledání cest, jak zvýraznit co dítě může, co dokáže, co umí, v čem je úspěšné, a také úvahy, jak to zařídit, co udělat, aby dítě opravdu úspěšné bylo.

Formy vzdělávání a poskytování reedukační péče vychází z doporučení pedagogicko-psychologické poradny na základě posouzení schopností i obtíží dítěte a také možností, které určitý region poskytuje z hlediska existujících školských zařízení.

1. Děti s nejtěžším stupněm SVPU a spolu s komplikovanými problémy vyžadující léčení jsou po dobu léčení vzdělávány v základní škole při psychiatrické léčebně včetně reedukace.
2. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, u nichž je vzhledem ke stupni poruchy doporučena speciální péče, jsou buď vzděláváni ve specializovaných třídách zřizovaných při základních školách, nebo speciálních školách pro žáky s SVPU, nebo jsou integrováni do běžných tříd.
3. Žáci, kteří jsou sice diagnostikováni jako osoby s SVPU, ale stupeň jejich obtíží nevyžaduje speciální péči, zůstávají v běžných třídách.“ (Pipeková, 1998: s. 123-124)

4.1 Individuální vzdělávací program

„Pro žáky integrované se zpracovává individuální vzdělávací program, který obsahuje:

- jméno žáka, datum narození, třídu,
- základní údaje o žákovi,
- závěry a doporučení odborného pracoviště,
- pedagogickou diagnózu učitele,
- konkrétní úkoly v oblasti (např. českého jazyka, motoriky apod.),
- pomůcky,
- způsob hodnocení a klasifikace,
- organizaci péče (plán reedukace),

- požadovanou částku na pomůcky, platby odborníkům, kteří budou s dítětem pracovat,
- formu spolupráce s rodiči,
- podíl žáka,
- informace dalším učitelům,
- způsob kontroly,
- podpisy.“ (Mertin, 1995: s. 67)

Publikace **Individuální vzdělávací program od Václava Mertina** přináší na jedné straně zajímavý a aktuální pohled na jednu z významných oblastí našeho školství - na zařazení zdravotně postižených dětí do hlavního proudu našeho školství a na otázky s tímto problémem související, zejména ekonomické aspekty, nutnost vzájemné spolupráce rodičů, učitele, vedení školy a odborných pedagogických a psychologických pracovišť - od diagnostiky postižení přes vlastní práci s dětmi s určitým stupněm postižení pomocí individuálních vzdělávacích programů, návod k vytvoření programů, ukázky těchto programů pro postižené žáky a vzorové programy doplněné o plány specializovaných odborných pracovišť (logoped, speciální pedagog, dětský psycholog) po vybrané předpisy, které se vztahují k péči o postižené děti a žáky.

V úvodu knihy autor říká: „Péče o nejslabší členy společnosti poměrně dobře vystihuje úroveň společnosti. Tím, jak se chováme k malým dětem, ke starým lidem, k postiženým jedincům, vysíláme signál o naší vyspělosti.“ (Mertin, 1995: s. 10) To si jasně uvědomuje naše školství a po roce 1989, který znamenal silný impuls pro rozvoj školské péče o postižené děti a žáky, přijímá myšlenku integrace postižených jedinců do společnosti zdravých. Vedle tradičního důrazu na znalosti nabývá na významu i všestranný rozvoj osobnosti dítěte - respektování jeho společenských potřeb, jeho individuality.

V centru pozornosti V. Mertina stojí děti zdravotně postižené a s tím tedy související problém přizpůsobit jejich vzdělání typu postižení a jejich možnostem. Je nutné často volit úpravu v učebním plánu, třeba i vynechat některé části učiva, využívat speciální pomůcky a cvičení pro tyto žáky a v neposlední řadě volit i individuální tempo práce. Aby toto vše bylo možné splnit, je nutná spolupráce všech - jak samotného dítěte a učitele, tak i rodičů, ředitele školy a odborných pedagogů a psychologů. K tomuto účelu doporučuje autor vytvořit přísně individuální vzdělávací plán pro daného jedince. Jeho plnění by pak

měly konzultovat, hodnotit, posuzovat všechny strany. Jedině tak lze dosáhnout dobrých výsledků.

Celá publikace je členěna do několika vzájemně spolu souvisejících částí. V první kapitole autor vysvětluje termíny defekt, postižený žák, handicap, handicapovaný žák (protože je kniha určena i široké rodičovské veřejnosti) a z hlediska školství rozčleňuje děti do následujících kategorií: mentálně postižené děti a mládež, sluchově postižení, zrakově postižení, děti a mládež s vadami řeči, tělesně postižené děti a mládež, děti s těžšími vadami, zdravotně oslabené děti, děti a mládež s vývojovými poruchami učení a chování, žáci ve školách při zdravotnických zařízeních.

Dále cituji: „Při zpracování tématu jsem měl nejvíc na mysli děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování. Tato skupina je, nebo spíše bude, nejpočetnější mezi postiženými a nejčastěji přichází do kontaktu s učiteli v základních školách, kteří zatím nemají tak hluboké znalosti psychologie a speciální pedagogiky jako jejich kolegové ve školách speciálních.“ (Mertin, 1995: s. 12)

Proto také ve své práci soustřeďuje pozornost na děti s SVPU a chování. K tomu dále osvětluje termíny, se kterými se běžně setkáváme v naší pedagogické praxi: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, lehká mozková dysfunkce. Ukazuje i členění Světové zdravotnické organizace a pokládá je za velmi vhodné.

V další kapitole si s pomocí autora můžeme udělat ucelený přehled výskytu jednotlivých postižení dětí a mládeže v naší populaci a srovnat s přehledem v USA. Zde se nabízí závěr, že procentuální vyjádření postižení v naší republice není asi zcela přesné, že pravděpodobně mnoho jedinců v oblasti specifických poruch chování a učení nebylo vůbec diagnostikováno.

Proto se autor v následující kapitole zabývá diagnostikou, přibližuje čtenáři jednotlivé typy diagnostiky a zejména zdůrazňuje její cíl - rozpoznat obtíže, odlišit normální odchylky (např. ve školních výkonech) od poruchy a stanovit diagnózu a její závažnost. Za důležité považuje vytvoření maximálně jasných a průhledných kritérií pro diagnostické kategorie specifických vývojových poruch učení a chování platných na území celé ČR.

Připomíná, že z hlavního proudu školství se v tomto století systematicky vydělovaly děti, které měly normální nadání, ale vzhledem k jejich postižení bylo třeba vzdělávat je jinými metodami, a to se dělo ve speciálních školách. Změny předpisů po roce

1989 umožnily plnou integraci postižených žáků mezi zdravé vrstevníky. V našem školství je zakotvena kategorie zdravotně postižený žák a které skupiny dětí do této kategorie spadají. Stále větší a systematictější pozornost je věnována dětem s jemnými odchylkami ve vývoji.

Nejzajímavější částí pro pedagogy je zcela jistě část knihy, která je věnována vlastní přípravě individuálního vzdělávacího programu, který by měl stanovit postup vzdělávání postiženého žáka a cesty k nápravě zjištěných obtíží. IVP vychází z diagnostiky, kterou provádí učitel a odborná pracoviště, reaguje na ni, klade důraz na spolupráci s rodiči, neboť je často nutné přizpůsobit domácí režim dítěte, věnovat mu zvýšenou péči, navštěvovat s dítětem specializovaná odborná pracoviště mimo školu. Plán musí být také sestaven s ohledem na možnosti školy. Má charakter smlouvy mezi vedením školy, vyučujícím a rodiči dítěte. Vypracovává se v písemné formě.

Hodnocení žáka se pak v daném předmětu provádí slovně. V případě nezbytného opakování ročníku staví plán na zvládnutém učivu a je dále rozvíjen a doplňován.

Veškerá pedagogická opatření musí být konzultována s rodiči žáka a jejich souhlas či nesouhlas musí být respektován. Vše má být vedeno s vědomím, že úspěšnost dítěte je podmínkou zdravého vývoje osobnosti.

V poslední části knihy autor uvádí konkrétní příklady programů pro žáky s různými poruchami učení, což je jistě přínosem pro každého pedagoga, který se rozhodne zpracovat IVP pro svého žáka.

Uvádění IVP do praxe nebude zcela jistě tak jednoduché, jak se mnohému z nás jeví při prvním seznámení s touto publikací. Příprava každého jednotlivého programu ve spolupráci s odborníky bude časově náročná a při větším množství dětí s poruchami učení a chování v jedné třídě bude pravděpodobně nemožné tyto programy realizovat, neboť není možné, aby to bylo na úkor vzdělávání zbývajících částí třídy.

Abych byla konkrétní, ráda bych uvedla příklad z praxe jedné paní učitelky, která pracuje v ZŠ Čkyně, kam pravidelně docházím. Začala se vážně zabývat myšlenkou pro vytvoření IVP pro své jednotlivé žáky. Musela však předpokládat vytvoření pěti programů - 3 žáci dyslektici s velmi pomalým tempem a u jednoho z nich ještě neuvolněnost ruky, 2 žáci s poruchou chování, k čemuž u jednoho z nich ještě přistupuje špatná výslovnost (neumí vyslovovat několik písmen, sice je v péči logopeda, ale velmi špatné rodinné zázemí). Možnost pomoci speciálního pedagoga ve škole není, tedy by děti musely spolu

s rodiči pravidelně navštěvovat PPP nebo SPC ve Strakonících (jeden z nich dokonce v Českých Budějovicích, kam dojíždí do PPP). Problém byl dále v tom, že ne u všech rodičů byla přesvědčena o tom, že budou s dětmi pracovat i doma, případně dojíždět do Strakonice. Kromě výše uvedených pěti diagnostikovaných dětí s poruchou má ve třídě ještě 2 žáky, kteří nebyli v PPP, protože se tomu jejich rodiče brání, ale tyto děti vyžadují z učitelčiny strany stejně zvýšenou péči jako děti diagnostikované. V tuto chvíli již není schopna pracovat s IVP, neboť by to bylo již na úkor výuky ve zbývající části třídy. Řešení vidí v přijetí speciálního pedagoga na školu, který by vyučoval hodiny českého jazyka a čtení pouze s dyslektickými dětmi z daných ročníků, prováděl by s nimi odborná cvičení, spolu s třídním učitelem by realizoval IVP. Všechny další předměty by postižené děti zvládaly ve své kmenové třídě, samozřejmě s přihlédnutím k jejich individuálnímu tempu. Výsledky jejich individuální práce by se zcela jistě odrazily při práci v kolektivu.

Individuální vzdělávací program od Olgy Zelinkové obsahuje charakteristiku individuálního vzdělávacího plánu. Autorka jej charakterizuje takto: „Je to závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči, pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra.“ (Zelinková, 2001: s. 172)

Dále se zde autorka věnuje významu IVP, strategiím tvorby IVP v zahraničí i v České republice, jakými principy je IVP tvořen, jaké jsou cíle (vzdálené, dlouhodobé, krátkodobé) a samotné tvorbě IVP.

Oproti Václavu Martinovi se Olga Zelinková v publikaci tomuto problému věnuje pouze krátce. Myslím si však, že problematiku nastínila velice jasně a srozumitelně.

„Dítě, s nímž začínáme pracovat, má většinou velmi nepříjemné zážitky z předcházejícího učení. Očekává, že se naše působení zaměří především na oblast, ve které selhává. Jestliže chceme změnit vztah dítěte k učení, motivovat ho k budoucí spolupráci, začneme činností, kde lze očekávat úspěch.

Reedukaci předchází navázání kontaktů s dítětem, uvolnění, vyprávění o mimoškolní činnosti, zájmech apod. Cílem je získávání důvěry, že terapeut chce pomoci.

Po navázání kontaktu s dítětem provádíme průpravná cvičení, tj. rozvoj percepce, řeči, cvičení pravolevé a prostorové orientace apod. Cvičení jsou prováděna formou her a soutěží, dítě by mělo mít pocit, že se učí. Průpravná cvičení mohou být i prostředkem diagnostiky.

Reedukaci neomezujeme pouze na tu oblast, v níž se porucha projevuje nejvíce. Reedukace dyslexie není opakované čtení, dysortografii nelze odstranit opakováním diktátů. Vzhledem k tomu, že osvojování čtení a psaní je podmíněno rozvojem dílčích funkcí, zaměřujeme se nejdříve na jejich rozvoj. Reedukace vychází z diagnózy, která se v průběhu práce s dítětem zpřesňuje. Na základě diagnózy se volí nejvhodnější metoda práce, popř. se metoda mění, pokud se ukazuje jako neúčinná.

Náměty pro doplnění reedukace poruch učení především u dětí s citovými či neurotickými obtížemi lze najít i v různých formách psychoterapie. Provádíme terapii prostředím, tj. škola, rodina, vrstevníci, skupinovou terapii, psychoterapii pomocí hry.

U nás je s úspěchem používána metoda Dobrého startu, Orffova metoda, různé formy relaxačních cvičení apod.

Součástí reedukace by měly být rozhovory zaměřené na sebehodnocení dítěte vůbec a zvláště pak v předmětech, kde se objevuje porucha. Učíme dítě uvědomovat si své klady a nedostatky. Nejdůležitější je naučit dítě s poruchou žít.“ (Zelinková, 2000: s. 60-62)

„Reedukace specifických vývojových poruch učení se realizuje především ve specializované třídě nebo individuální či skupinovou formou v poradenském pracovišti (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum). Dále reedukaci organizují tato pracoviště formou „cestujících pedagogů“, kteří dojíždějí do běžných škol. Při školách nebo samostatně vznikají DYS-centra, ve školách se organizují kroužky a nápravné skupiny, pracují po vyučování.

Při reedukaci se je nutno řídit zásadami, které mají svou platnost i v běžné třídě:

- trpělivost, klid, optimismus,
- nešetřit povzbuzením, pochvalou a oceněním za dobré výkony, za snahu,
- nedopustit, aby se dítě naučilo něčemu špatně,
- spolupracovat s dětmi,
- náprava málo, ale často,
- využít zájmu dítěte,

- hodně pohybu,
- nepřipustit, aby u dítěte vznikl pocit méněcennosti,
- dokonalé soustředění na práci,
- vyloučit všechny rušivé podněty,
- výkony dítěte hodnotit spravedlivě,
- vytvořit ovzduší spolupráce,
- spolupráce rodiny a školy,
- spolupráce s lékařem,
- volit vhodné zaměstnání.“ (Pipeková, 1998: s. 125-126)

5 Střední a starší školní věk

„Desátý a jedenáctý rok je v našich podmínkách uzlovým bodem ve vývoji dítěte. Dochází ke změnám sociálních podmínek (např. jiná škola, více vyučujících) a ke změnám biologickým v samotném organismu dítěte, což se odráží v jeho psychice. V tomto období dochází k převaze tělesného vývoje nad vývojem duševním: prodlužuje se kostra, hlavně končetiny.

Chlapci celkově mohutní a silí především v ramenou, jejich hlas přeskakuje (mutace). Dívčí postava se zaobluje a nabývá ženských znaků. Zvýšeným působením žláz s vnitřní sekrecí začíná pohlavní dospívání, které se stává ústředním momentem celého tohoto věkového období.

Přechod z dětství do dospělosti je složitý a děti jej prožívají různě. Temperament a životní elán, který se začal projevovat ke konci předešlého období, jako by se pomalu ztrácel. Dívky jsou klidnější, zamyšlenější, často se oddávají snění. Hoši touží spíše po dobrodružství a hledají vzory pro své chování. Dospívající dívky se začínají stranit kolektivu a omezují se na jednu nebo dvě přítelkyně. Dospívající chlapci se straní děvčatům, kritizují je, ale přesto se snaží upoutat jejich pozornost.

Dospívající těžce snášejí, jsou-li stále považováni za malé děti a nejsou-li brány v úvahu jejich rozvíjející se schopnosti a dovednosti. Chlapec je schopen opravit

v domácnosti nějakou maličkost, dívka se zaobírá činnostmi, které zdokonalují její vzhled (např. šití, háčkování).

Dívky i chlapci se více věnují péči o svůj zevnějšek, sebepozorování a hodnocení vlastní osobnosti. Oblast duševního života směřuje k introverzi, dospívající se uzavírá se svými problémy do sebe a otázky dospělých ho obtěžují.

Největší rozvoj v tomto období zaznamenává řeč, neboť pod vlivem intenzivní četby se slovník pubescenta značně rozvinul. Proto se tak často setkáváme již na druhém stupni školy s pokusy o umělecké ztvárnění vlastního prožitku do veršů nebo prózy. V souladu s vysokou úrovní myšlení se rozvíjí i logická paměť, takže dospívající je schopen dokonale pochopit to, co se učí a dokáže zpracovat učební látku tvůrčím způsobem. Přestože rozvoj poznávacích procesů nabývá tak vysoké úrovně, školní prospěch dospívajícího se často snižuje. Jedním z důvodů je nedostatek soustředěné pozornosti. Dospívající si uvědomuje, že přestává být dítětem, snaží se jednat a chovat se jako dospělý. Zároveň si ale také uvědomuje, že dospělým v mnohém nestačí, proto vůči nim zaujímá zvýšeně kritický postoj.

V jednání pubescenta se objevuje odmlouvání, prostorečnost, drzost, neposlušnost. Jeho osobnost je nevyzrálá.

Výchovně vyučovací proces může být úspěšný v tomto období jen tehdy, když učitel vytváří příznivé podmínky pro tvořivou činnost žáků, když ji stimuluje, když používá takových metod, které odpovídají úrovni vývoje jejich psychiky. Pokud si učitel chce získat autoritu a kázeň u žáků tohoto věku, musí si uvědomit zvláštnosti tohoto období.

Pro citový vývoj dospívajícího má nesmírný význam celková atmosféra rodiny, ve které žije. Zatímco dříve ovlivňovala rozvoj citových reakcí dítěte hlavně matka, v období dospívání přebírá tuto roli otec, neboť jeho postoje jsou vzorem emočního a sociálního chování dětí nejen ve školním věku, ale i v dospělosti.

Ve čtrnácti letech si už dospívající dovede uvědomit rozsah svých znalostí a zamýšlí se vážně nad svými možnostmi svého budoucího uplatnění v práci i v životě. Jsou ale i takoví, kteří ještě nejsou schopni rozhodovat se o budoucím povolání, necítí se k tomu zralí.

V období čtrnácti až šestnácti let puberta doznívá. Kolem patnáctého roku dochází k postupnému zklidňování biologických, fyziologických pochodů, ale duševní vyrovnanost

nastupuje později. Náladovost a sklon ke snění ustupují, ale snaha ovládat se nemá dlouhého trvání.

K rozhodování a ovlivňování postojů dospívajícího přispívá vhodná motivace někoho z dospělých. Dospívající motivaci dospělého přijme jen tehdy, když ho uznává jako svůj vzor nebo oceňuje některou z jeho osobnostních vlastností.

Je důležité, aby dospělí pomáhali dospívajícím usměrňovat jejich přání a snahy a poskytovali jim dostatek představ o reálné skutečnosti. Nestačí chtít, aby byl dospívající za dospělého považován, ale musí projevit snahu o sebevýchovu, sebekritiku a zdokonalování vlastní osobnosti.

V období staršího školního věku vystupují do popředí dvě základní životní potřeby. Jednak potřeba uplatnění, jednak potřeba sociálního kontaktu. Potřeba uplatnění se promítá do pracovní sféry, neboť většina mladých lidí kolem šestnácti let je zapojena do pracovního procesu. Zdálo by se, že stejně tak může být uspokojována i potřeba sociálního kontaktu, ale není tomu tak. Každý jedinec není stejně adaptabilní, není stejně úspěšný apod.

Zatímco v předchozích obdobích byla základem sdružování dětí potřeba společné hry, u dospívajících a mladistvých se často setkáváme s partami jedinců, kteří postrádají patřičný společenský kontakt. Nenašli u dospělých pochopení ani potřebnou citovou odezvu. Parta jim dodává sebevědomí, pocit síly, která je často inspiruje k jednání, kterého by se sami pravděpodobně nedopustili. Vedoucím skupiny bývá často starší, zkušený jedinec.“
(Krejčíková, 1986: s. 78-86)

6 Český jazyk

„Děti si gramatická pravidla osvojí, dokáží se je naučit, ale v písemném projevu je nepoužijí. Obtíže činí zejména vyjmenovaná a hlavně příbuzná slova; předložky; skladba slov; pravopis ě/je; pravopis předpon s, z, se, ze; určování jednotlivých mluvnických kategorií; skloňování - hlavně určení správných koncovek a jejich pravopis; druhy vět a větných členů; časování sloves; pravopis.

Osvojování gramatického učiva si žáci mohou usnadnit používáním vhodných pomůcek (např. dyslektická tabulka s barevným odlišením měkkých, tvrdých a obojetných souhlásek, bzučák pro snazší zvládání interpunkčních znamének, přehledy gramatických pravidel apod.), zároveň mohou využívat vhodných metod (zpřehlednění, strukturalizace učiva apod.).

Nejúčinnější je zpřehlednění učiva. Nejvhodnější je, když si takové přehledy vyrábějí děti samy (učivo si pak lépe zapamatují). Mohou je využít při domácí přípravě, při školní práci. Tím, že děti vedeme k tomu, aby s přehledy aktivně pracovaly, jim opět napomáháme k rychlejšímu a kvalitnějšímu osvojení.

Výrazně napomoci může i např. zatraktivnění učiva. Můžeme například zveršovat gramatické pravidlo, zapsat na jeden arch a vyvěsit na viditelné místo.

Můžeme vymýšlet i různé skryvačky např. na hledání číslovek (odvětví), zadat dětem opravu textu, hry apod.“ (Jucovičová a kol., 2003: s. 40-42)

6.1 Čtení

„Proč dítě v hodinách českého jazyka „nestíhá“? Podkladem bývá často i dosud nedostatečná schopnost techniky čtení. K tomu, aby se dítě naučilo číst dobře, tj. s porozuměním, aby bylo schopno se pomocí čtení učit, musí mít dobře vyvinuté všechny schopnosti toto umění podmiňující. Mezi ně patří:

- schopnost zrakového rozlišení písmen,
- schopnost akustického (sluchového) rozlišení fonémů (hlásek),
- schopnost přiřadit obsah k viděnému či slyšenému slovu,
- schopnost koordinace očních pohybů, nutná pro členění textu při čtení,
- schopnost spolupráce levé a pravé hemisféry při osvojování dovednosti čtení,
- schopnost analýzy a syntézy jednotlivých písmen do funkčních celků (slabik, slov),
- schopnost rozeznávat větnou melodii, intonaci a spojovat je s určitým významem.

Zásady pro výuku čtení a jeho reedukaci:

1. Při jakékoliv činnosti související s reedukací či kompenzací poruchy je vždy důležité udržet rovnováhu, klid, pohodu, víru v nápravu, umět pochválit jakýkoliv i drobný pokrok dítěte, a to i přesto, že efekt se nám zpočátku nebude zdát

odpovídající vynaložené námaze. Musíme se snažit dokázat najít vždy něco, za co lze žáka ocenit pochvalou.

2. S nápravou musíme začít vždy v té fázi, kterou žák dobře ovládá; jedná se o motivační podporu dítěte.
3. Pokračujeme úrovní, kterou je třeba procvičit, zdokonalit, zvládnout.
4. Stanovíme si cíl práce, rychlost hlasitého čtení se dostaví sama.
5. Pro cvičení čtení musíme vybírat texty, které odpovídají obsahem věku žáka, ale také obtížností, velikostí písma a délkou (s ohledem na věk čtenářů jsou takto tvořeny Čítanky pro dyslektiky I-IV od nakladatelství Tobiáš).
6. Časté opakování stejného textu je co do nácviku techniky čtení neefektivní, neboť žák si text zapamatuje z paměti.
7. Čtení je aktivitou namáhavou, nemusíme proto za každou cenu při jednom čtení přečíst text celý; čtení delší než 3 minuty nemá zpočátku efekt.
8. Ke čtení vedeme dítě přes jeho záliby - naučíme ho vyhledávat informace o své zálibě v encyklopediích, časopisech apod.
9. Práce s dyslektikem je efektivní pouze tehdy, když na odstranění problému spolupracuje učitel, žák, rodič a podle závažnosti poruchy i odborník z PPP.

Na druhém stupni ZŠ není čtení vedeno již jako samostatný vyučovací předmět, u dyslektiků je však v případě, že to potřebují, nutné se na ně zaměřit v rozšiřujících hodinách určených pro děti s SVPU. Na čtení bývá už v tomto věku často zapomínáno a v rámci reedukace českého jazyka se s žákem provádí pouze klasické doučování a procvičování gramatického učiva, které dítě nestihlo vstřebat v rámci běžných hodin českého jazyka.

Při včasné reedukaci se obtíže ve čtení zmírní. Z praxe však známe mnoho dětí, které čtou nekvalitně i ve vyšších ročnících, a nejsou proto schopny se doopravdy čtením učit - což považujeme za zásadní problém. Pokud i velké dítě má problémy s technikou čtení a používá „čtení dvojího“ (tzn. že čte slabiku, slovo či větu potichu pro sebe a pak teprve nahlas, a tím ztrácí smysl čteného), má nedostatečně vyvinutou schopnost sluchové syntézy, analýzy, akustické diferenciaci a koordinace apod., musíme začít s reedukací přesně na tom stupni, který vážne, i kdyby měl odpovídat práci s dítětem v první třídě základní školy.

Pokud je žák k práci dostatečně motivován a sám chce daný problém překonat a pokud jsou zároveň jeho intelektové předpoklady na dobré úrovni, je velká naděje na rychlé zlepšení výkonnosti. I u těchto velkých dětí však musíme zdůraznit nutnost spolupráce rodičů při kladném ovlivňování čtenářských dovedností.

Pro zdokonalování techniky čtení jsou i pro starší žáky velice vhodné následující metody práce:

Přípravné čtení

Vychází se z nutnosti motivovat žáka před vlastní samostatnou hlasitou četbou textu.

1. Učitel (rodič, terapeut) procvičuje se žákem tzv. nácvikná slova z textu: jsou to slova kvalitativně náročná, předem vypsána na tabuli, průsvitce, stírací destičce či alespoň papíru.
2. Následuje rozhovor o textu, domýšlíme např. dle nácvikných slov obsahovou stránku textu, rozvíjíme fantazii.
3. Další fází je čtení textu terapeutem, dítě zároveň sleduje text v otevřené knize.
4. Pak teprve čte dítě samo. Velice se osvědčuje, pokud je text alespoň při prvním čtení odlišen po slabikách, např. tučností písma; je tak simulována práce se čtecím okénkem a žáci lépe odstraňují své případné dvojí čtení.

Párové čtení

Tímto způsobem mohou dobře pracovat i nepedagogové. Další výhodou je, že pro tuto metodu je vhodný nejen povinný text, ale i text libovolně zvolený čtenářem. Je dobré, když terapeut obsah knihy zná a může tak připomenout či objasnit předchozí děj, případně se vrátit ke slovům, která by činila dítěti potíže. Samostatná technika párového čtení podle K. Santlerové má dvě fáze:

1. Simultánní čtení - vedoucí i dítě čtou společně nahlas v těsné synchronizaci tak, aby dítě stačilo držet tempo. Všechna slova čte hlasitě, a vedoucí tak může korigovat jeho nedostatky. Při chybě se zastaví a taktně dítě navede na správné přečtení a porozumění.

2. Nezávislé čtení - v průběhu první fáze vedoucí zjistí, že se dítěti čtení daří, nebo že se v textu objeví jednoduchá pasáž, kterou by zvládlo samo. Nechá je tedy číst samotné, bez podpory, pokud ovšem dítě signalizuje, že samostatně číst chce a pokud čte správně. Vedoucí se s dítětem dohodne na signalizaci (uchopení za ruku, pohyb hlavou), kterou dítě naznačí, že si přeje číst samo. Vedoucí snaze vyhoví a nezapomíná dítě chválit nejen za správné čtení, ale i za iniciativu a aktivitu.

Stínové čtení

Terapeut (učitel, rodič) čte dle zásady „být o jedno slovo před žákem“. Žák částečně čte, částečně text po dospělém opakuje.

Výhody této metody jsou:

- žák nevnímá tolik své případné kvalitativně nesprávné čtení,
- získává správné čtenářské návyky,
- získává dobrý rytmus při čtení.

Čtení v duetu

Nejvíce se používá ve škole. Spočívá v současném čtení učitele s dítětem, kdy učitel přizpůsobuje rychlost čtení aktuálním schopnostem čtenáře. Tuto metodu je vhodné uplatňovat při nesprávném zvládnutí intonace vět. Učitel vynechává snadná slova tak, že se odmlčí a nechá je přečíst žákem; naopak při čtení slov obtížných přidá na intenzitě hlasu.

Výhody této metody jsou:

- jednoduchost a přístupnost pro žáky,
- rychle navozené zlepšení čtení v průběhu spolupráce terapeuta s dítětem působí na žáka velmi povzbudivě a vyvolává u něj pozitivní vazbu na čtení jako takové,
- narušuje se vnímání vlastního špatného čtení,
- snižuje se strach ze čtení jako z činnosti, v níž dítě nevyniká,
- při vlastním aktu čtení je zapojen nejen zrakový, ale i sluchový analyzátor.

Poslouchání textu předčítaného rodičům

Jedná se o nejznámější metodu používanou u všech věkových kategorií. Dítě čte nahlas předem domluvený úsek textu, rodič u něho sedí, aktivně poslouchá a opravuje společně s ním špatně přečtená slova. Je nutné, aby dítěti objasnil neznámé pojmy.

Výhodou je to, že dítě je při využití těchto forem práce schopno ve spolupráci s terapeutem, učitelem nebo rodičem zvládnout i delší text; udrží déle koncentrovat svoji pozornost na čtení; neunaví se tolik jako při četbě zcela samostatně; často se stane, že při takovémto způsobu práce se vytrácí nechuť a odpor k četbě a začne se budovat vztah dítěte ke krásné literatuře. Tyto metody pomáhají vytvářet partnerský vztah mezi rodičem, dítětem, učitelem.

Využití těchto metod lze kombinovat. Zlepšování čtení se projevuje po 2 - 3 měsících, ovšem při pravidelné a intenzivní spolupráci s rodinou. Doba, po kterou je vhodné takto pracovat, se i vzhledem k věku dítěte doporučuje 10 - 15 minut denně.

Metoda čtení pomocí čtecího okénka a šablony

Čtecí okénko využijeme při výrazných obtížích. S jeho pomocí omezujeme čtenářovy neúčelné oční pohyby po řádku a tím mu umožníme zaměřit se jen na tu část textu, kterou právě čte. Okénko si posunuje po textu rychlostí, jež mu vyhovuje, čte pouze to, co je odkryté.

Použitím šablony nebo okénka naznačeným způsobem vedeme dítě k odstraňování dvojího čtení, brzdíme je v případné rychlosti a zvýšené chybovosti. Postupně se učí číst na jeden záběr očí i skupinku slov. Záložkou popoháníme žáka dopředu, zabráňujeme neúčelným zpětným očním pohybům.

Objasňování neznámých slov

I na druhém stupni ZŠ je nutné při čtení nového textu objasňovat neznámá slova. Před vlastním čtením učitel vypíše slova, o nichž se domnívá, že je žáci nebudou znát. Lze pracovat i tak, že po prvním obeznámení s textem si každý žák vypíše slova, která zvládl přečíst s určitými obtížemi. Ta potom procvičuje izolovaně. Osvědčuje se zakládat z těchto obtížných slov jakousi kartotéku a procvičovat.

Nácvik čtení pomocí čtenářských tabulek

Jsou vhodné k docvičování čtení i na 2. stupni ZŠ. Při práci s nimi je nutné dodržovat určité metody a formy práce. Žák přečte příslušnou stranu přiměřeným tempem, bez výrazné chybovosti, správně. Následně zařazujeme ke čtení ty strany, které obsahují slova a slovní spojení s ohledem na charakter a stupeň obtíží čtenáře. S tabulkami se musí

pracovat až do bezpečného zvládnutí procvičovaného jevu ve čtení. Pozor, aby se dítě nenaučilo text z paměti!

Varianty práce s textem v tabulkách jsou následující:

- čtení jen prvních písmen nebo slabik ve slovech,
- čtení slov, která začínají zvoleným písmenem či slabikou,
- prosté čtení řádků, sloupců,
- čtení řádků a sloupců napřeskáčku,
- čtení slov, slovních spojení podle ukazování,
- v řádku, ve sloupci, čte střídavě dítě, učitel nebo rodič,
- tabulky lze využít i při zmírňování pravopisných obtíží.

Čtení s kontrolou magnetofonu

Žák čte text po domluvených úsecích. Na magnetofonu jsou tyto úseky nahrané s přestávkami, které odpovídají rychlosti čtení žáka. Po přečtení domluvených částí se dítě odmlčí a počká, až se totéž ozve z magnetofonu. Tím dochází ke kontrole.“ (Michalová, 2001: s. 52-60)

6.2 Psaní

„Reedukace je zaměřena na celou osobnost dítěte. V úvodu musí být dítě dostatečně motivováno pro práci, poté následují cvičení zaměřená na rozvíjení těch dovedností, které psaní podmiňují. Reedukaci dysgrafie nelze v žádném případě omezit na opisování cvičení a přepisování sešitů.

Rozvíjení motoriky

Při rozvíjení grafomotoriky se zaměřujeme na motoriku hrubou i jemnou. Hrubá motorika je rozvíjena pohyby trupu, končetin, hlavy. Před psaním provádíme cvičení paží, uvolnění pletence ramenního. Není-li uvolnění dostatečné, je pohyb křečovitý, svalstvo je ve stálém napětí. Dítě tlačí na psací náčiní, křečovitě je svírá. Písmo není plynulé, ruka brzy bolí, dítě je unavené, ztrácí zájem o práci.

Jemná motorika je rozvíjena při pohybech rukou a prstů, které jsou náročnější na přesnost. K rozvíjení jemné motoriky slouží řada cvičení prováděných v rámci jiných předmětů (např. modelování, omalovánky, navlékání korálků).

Při psaní je zapojeno mnoho svalů. Nadměrná zatížení svalových skupin způsobuje jejich únavu, která se přenáší na celý organismus. Proto je důležité správné držení těla při psaní, poloha dolních končetin, vzdálenost hlavy od papíru a držení psacího náčiní.

Držení psacího náčiní

Správné držení psacího náčiní je předpokladem 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.

Uvolňovací cviky

Předcházejí nácviku psaní. Provádíme je nejprve na svislé ploše, protože pohyb směrem dolů je nejsnazší, potom na šikmé a nakonec na vodorovné podložce. Žáci mohou používat křídly, voskové pastely, uhel, apod. Psací náčiní musí snadno zanechávat stopu.

Cviky provádíme nejprve na balicí papír či jinou velkou plochu papíru ve směru svislém. Dále se psací plocha zmenšuje, až je schopno dítě provést nacvičený tvar do linek.

Plynulost a rytmus pohybů při psaní mohou být podporovány říkadly, písničkami apod. Uvolňovací cviky provádíme vždy několikrát.

Žáky s dysgrafií nepřetěžujeme stálým psáním. Dáváme přednost cvičením krátkým, často a pečlivě prováděným.

Nelze však tolerovat nedbalost v písemném projevu. Je velmi obtížné určit, kde končí porucha a začíná nedbalost. Rozlišení a správný přístup k žákovi předpokládá empatii učitele, jeho diagnostické dovednosti a snahu dítěti pomoci.

Čím je dítě starší, tím je prognóza reedukace horší. V případě těžší poruchy, kdy dítě jen obtížně napodobuje tvary písmen a písmo je nečitelné, umožníme psát na psacím stroji a psaní neklasifikujeme.

6.3 Pravopis

Při reedukaci dysortografie se individuálně zaměřujeme na nedostatečně rozvinuté funkce, které jsou pravděpodobně příčinou poruchy, na odstraňování specifických chyb, v menší míře na zvládnutí mluvnického učiva. Součástí reedukace je i rozvíjení těch

psychických kvalit, které provázejí písemný projev (soustředění, dovednost aplikovat gramatická pravidla, návyk kontroly vlastní práce apod.).

Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

Nejzávažnější příčinou je zřejmě nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání a obtíže při vnímání a reprodukci rytmu. Dalšími příčinami mohou být chybějící návyk sebekontroly, nesoustředěnost, spěch.

Při nácviku rozlišování kvantity samohlásek je nutné, aby si žáci vše, co píší, diktovali zřetelně nahlas. Při psaní je lepší porušovat zásadu plynulého psaní slov a psát znaménka ihned. Dítě není vždy schopno vracet se po napsání slova k doplnění znamének.

Lze využít pomůcek (např. bzučák, hudební nástroje, stavebnice s krátkými a dlouhými prvky).

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

Chyby jsou nejčastěji způsobeny nedostatky v oblasti sluchového vnímání. Dalšími příčinami může být snížená schopnost aplikovat učivo o tvrdých a měkkých slabikách, nedostatečné zafixování tohoto učiva a příčiny pramenící z psychických vlastností žáka.

Lze využít tvrdé kostky se slabikami dy, ty, ny a měkké kostky se slabikami di, ti, ni.

Rozlišování sykavek (s, c, z, š, č, ž)

Chyby v rozlišování sykavek bývají podmíněny nesprávnou výslovností a nedostatečně vyvinutým sluchovým vnímáním. Asimilace sykavek patří mezi specifické logopedické nálezy charakteristické pro děti s LMD. Nesprávná výslovnost a nedokonalé sluchové rozlišování se navzájem podmiňují. Obojí se negativně odráží v písemném projevu.

Pomůckami mohou být karty s písmeny, obrázky se slovy, která obsahují sykavky.

Vynechávání, přidávání, přesmykování písmen, popř. slabik

Příčinou těchto chyb bývají nedostatky ve sluchové analýze a syntéze, snížená schopnost vybavovat si písmena, poruchy soustředění, grafomotorické obtíže (dítě nestačí tempu třídy), spěch, nesprávná výslovnost.

Při odstraňování tohoto typu chyb provádíme cvičení sluchové analýzy a syntézy, vyžadujeme pečlivou artikulaci.

Hranice slov v písmu

Žák píše dvě a více slov dohromady, spojuje předložky se slovy, nerozlišuje začátek a konec věty.

Příčinou jsou opět obtíže ve sluchové analýze a syntéze, v chápání obsahové stránky toho, co dítě píše. Také v grafomotorice jsou obtíže.

Je možno využít stavebnice, různé prvky znázorňující slovo, obrázky, karty s předložkami.

Osvojování mluvnického učiva

Učitel klade takové požadavky, které je žák schopen zvládnout. Při probírání nového učiva volí učitel takové formy práce, v nichž se žák zaměřuje pouze na nový jev.

Žák může pracovat s kartami s tvrdým „-y“ a měkkým „-i“, s kartami s párovými souhláskami, s přehledy mluvnického učiva a s doplňovacími cvičeními.“ (Zelinková, 2000: s. 75-89)

6. 4 Jak zajistit dítěti s SVPU možnost pracovat dle jeho schopností

„Již víme, že dítě, které jsme doporučili k odbornému vyšetření vzhledem k jeho výukovým obtížím, má SVPU. Je na nás, abychom mu pomohli ve školním prostředí využít jeho skutečné vědomosti a dovednosti. Jak budeme postupovat?

1. Na základě aktuální zprávy z vyšetření provedené PPP, SPC apod. seznámíme všechny učitele, kteří dítě vyučují, se specifiky jeho poruchy; je nutné vycházet z aktuálního stavu každého konkrétního dítěte. Dohodneme se s rodiči na možnostech úzké spolupráce, neboť samotné odhalení příčin výukových obtíží dítěte je nepomůže ještě odstranit či zmírnit. Vycházejme z předpokladu, že ti, kdo znají skutečné problémy dítěte i s ohledem na jejich vnitřní prožívání a zpracování, jsou právě rodiče. Ponechme si dostatek času na rozhovor s nimi v klidném prostředí, aktivně naslouchejme, snažme se najít ve vzájemné komunikaci společnou cestu.

2. Nezapomeneme informovat o obtížích dítěte s SVPU i každého nového učitele, který případně třídu převezme během školního roku; za to zodpovídá především třídní učitel, speciální pedagog či výchovný poradce, což záleží na interní dohodě školy. Vedeme všechny vyučující k tomu, aby hodnotili skutečné znalosti dítěte bez ohledu na SVPU, aby je vědomí diagnostikované poruchy neovlivňovalo v konkrétní klasifikaci žáka. Nesrovnáváme dítě s SVPU s ostatními ve třídě, hodnotíme pouze je samotné, jeho dosahované pokroky. Nezapomínejme dávat možnost prožít pocit úspěchu a chvalme je za snahu i přesto, že vlastní práce neodpovídá našim představám.
3. Ve spolupráci škola - rodiče - dítě je nezbytné bezodkladně vypracovat a průběžně podle stavu dítěte aktualizovat rozdílný přístup k hodnocení dítěte s SVPU.
4. Ze strany učitelů je důležité vhodným způsobem vysvětlit ostatním žákům rozdílný přístup k hodnocení dítěte s SVPU.
5. Ponecháme v běžných hodinách dítěti pomůcky pomáhající kompenzaci jeho poruchy, a to i při písemných pracích (na základě vyjádření odborného pracoviště má dyslektik na takovou pomoc nárok).
6. Zajistíme na škole možnost docházení dětí do dyslektických kroužků, dys-klubů apod. za účelem provádění reedukací obtíží. Obsahová náplň těchto hodin musí být zaměřena na konkrétní odstraňování individuálních obtíží dětí. Práce s dětmi musí být založena na využití speciálních metod a forem s cílem odstraňovat obtíže a rozvíjet čtení s porozuměním, na které se často na 2. stupni ZŠ zapomíná.
7. Ke klasifikaci využijme Metodického pokynu MŠMT ČR č. j. 23472/92-91 k zajištění péče o děti s SVPU v základních školách a Metodického pokynu MŠMT ČR č. j. 17228-93-22 obsahujícího informace o možnosti průběžného i závěrečného slovního hodnocení (na 2. stupni o slovní hodnocení musí požádat rodiče; o tom, zda bude použito, pak rozhoduje ředitel školy).“ (Michalová, 2001: s. 41-43)

6.5 Hodnocení dyslektiků

„Učitel by měl dodržovat hlavní zásadu při hodnocení dítěte s SVPU ve školním prostředí: hodnotit je samotné a srovnávat jeho dílčí úspěchy či nedostatky s jeho vlastní osobou, jeho možnostmi a schopnostmi. Učitel by neměl provádět srovnání s ostatními,

úspěšnějšími spolužáky ve snaze dítě přimět k vyšší výkonnosti, nezaměřovat problémy vyplývající z poruchy s lajdáctvím.

Měli bychom umožnit dyslektikovi zažít pocit úspěchu, poskytnout mu takové úlevy, které pomohou odhalit, co doopravdy umí a dovede. U každého z těchto dětí se porucha stejného označení projevuje jiným způsobem.“ (Michalová, 2001: s. 43)

„Nejvhodnějším způsobem hodnocení dětí s SVPU bývá nejčastěji ústní forma. Máme možnost zjistit skutečné znalosti nezkreslené poruchou. Při hodnocení písemného projevu již musíme počítat s možností určitého zkreslení. Písemný projev s velkým množstvím chyb dítě stresuje.“ (Jucovičová a kol., 2003: s. 43)

6. 6 Možnosti úlev a tolerancí

„Mezi možnosti úlev a tolerancí pro integrované žáky s SVPU do kolektivu běžné třídy, které napomáhají dyslektikům lépe se vyrovnat s jejich obtížemi či dokonce tyto obtíže minimalizovat, radíme např.:

- preferování ústní formy zkoušení před písemnou,
- v písemných projevech volíme takovou formu zkoušení, při níž stačí krátká odpověď na zadanou otázku,
- písemné zkoušení formou předtištěného testu s možností zvolení volby správné odpovědi,
- nenechat zbytečně žáka psát dlouhé zápisy z probírané látky; tyto zápisky často nejsou použitelné z důvodu nečitelnosti; efektivnější je vést žáka v době, kdy ostatní pořizují zápis, k vyhledávání odpovědí z učebnice na otázky vztahující se k probírané látce, k podtrhávání opěrných bodů v textu výkladu,“ (Michalová, 2001: s. 43-44)
- „preferovat přepis, opis,
- při diktátu diktovat zpočátku jen písmena, slova, která dítě bezpečně zná,
- při dysgrafii, dysortografií tolerantně hodnotit písmo, celkovou úpravu sešitu, povolit práci se zmizíkem,
- omezit u dětí s dyslexií i hlasité čtení, nebo je v počátcích nápravy vyloučit vůbec, případně číst pouze po přípravě doma,
- pracovat s názorem,

- diktát může psát dítě na druhou stranu tabule,
- píše-li dítě diktát s ostatními, zkracovat text, neopravovat červeně, případně neznámkovat, vyznačit to, co je napsáno správně,
- poskytnout časovou toleranci při čtení a psaní dětem s pomalejším osobním tempem,
- umožnit dětem práci s tabulkou písmen (dyslektickou), jednoduchými přehledy gramatických pravidel,
- nepsat celé opravy písemných prací, zavést tzv. sešit chyb,
- při potížích v pravopise častěji opakovat, prodloužit výklad.“ (Pipeková a kol., 1998: s. 127-128)

7 Praktická část

Praktická část tvoří druhou část diplomové práce. Tvoří ji pracovní listy z českého jazyka pro žáka šestého ročníku a metodická příručka pro učitele.

Cílem praktické části je vytvoření nových speciálních pomůcek pro učitele základní školy při práci s dětmi, které mají specifickou vývojovou poruchu učení, konkrétně dyslexii, dysgrafii a dysortografii. Žáci jsou integrováni v běžných třídách ZŠ.

7.1 Metodická příručka pro učitele

Učitel může použít k výkladu nové látky básničky, které lze využít i pro ostatní žáky. Dyslektický žák má básničky zařazené přímo v pracovních listech a ostatní žáci je mají umístěné nad tabulí na velké ploše.

Snažila jsem se prostřednictvím básní obsáhnout teoretickou část, která často nebývá příliš záživnou a dětem činí problémy zapamatovat si ji. Z básní snadno k teorii a poučkám dospějí.

V metodické příručce pro učitele jsem uvedla pouze učební celky, kapitoly a cvičení, ve kterých jsou užity speciální pomůcky a integrovaný žák s nimi pracuje.

7. 1. 1 Zvuková stránka jazyka

Hláskosloví

Cvičení č. 1 - „Kouzelný strom“

Hláskosloví se podle učebnice probírá v měsíci září, tedy se hodí k podzimu a barevný strom jej krásně vystihuje.

Žák si v tomto cvičení procvičuje samohlásky krátké a dlouhé, souhlásky měkké a tvrdé a obojetné, ostatní hlásky/písmena. Jako pomůcka jim poslouží barevně odlišené ovoce s hláskami/písmeny a stejnými barvami odlišené tři košíčky, do kterých se ovoce bude ukládat.

Košíček na samohlásky bude tvořen dvěma barvami (např. červená a žlutá), košíček na souhlásky bude tvořen třemi barvami (např. oranžová, modrá, zelená) a košíček na zbytkové hlásky/písmena bude tvořen jednou barvou (např. bílá).

Název stromu je jasný. Roste na něm několik druhů ovoce. Samohlásky představuje např. hruška a třešeň, souhlásky jsou ukryty např. ve švestce, pomeranči a jablku a zbytkové hlásky/písmena představují lístečky na stromě (barvy ovoce a lístečků odpovídají barvám jednotlivých košíčků).

Učitel toto cvičení může využít i pro ostatní žáky, protože téměř všem činí problémy rozpoznat samohlásky a souhlásky a jejich druhy.

Abeceda

Další pomůckou, kterou učitel může využít, je barevně odlišená abeceda. Je napsaná na kartičkách barevných papírů stejným způsobem jako kouzelný strom a žáci zjistí, že souhlásky a samohlásky tvoří téměř celou abecedu.

Cvičení č. 5

Žáci mají v pracovních listech napsáno 7 vět. V každé větě jsou slova barevně odlišena a po slabikách rozstříhána. Děti mají jako vzor napsané věty v listech a podle toho sestavují jednotlivá slova do vět a uvědomují si, z kolika slabik se každé slovo skládá. Tím poté kontrolují ostatní žáky, zda určili správný počet slabik ve slovech.

Do celého cvičení je tímto zapojena celá třída. Dyslektici vyhledávají slova pomocí skládání, ostatní žáci je vypisují do sešitu.

Cvičení č. 6 - „Pexeso“

Cvičení je opět využitelné pro všechny žáky.

Žáci si procvičují délku a krátkost samohlásek ve slovech a uvědomují si jejich význam.

Žáci po dokončení hry učiteli zdůvodňují dvojice slov. Mohou s nimi tvořit věty.

Cvičení lze rozšířit a lze jej použít i v jiných kapitolách.

Spisovná výslovnost

Tabulka žákovi poslouží k tomu, aby dovedl rozlišit znělé a neznělé souhlásky. Teorie je dána do básničky. V druhé části tabulky jsou zvonečkem odlišeny souhlásky znělé, oproti nim stojí souhlásky neznělé.

Tabulku si žák může vystříhnout (to záleží na rozvaze učitele) a nalepit si ji na lavici, aby se mohl kdykoli ujistit o správnosti.

Cvičení č. 1

Žáci pracují s tabulkou, kde pravý a levý díl vyplňují neúplná slova a v prostřední části je posunovací proužek, na kterém jsou napsány dvojice souhlásek (např. b-p). Žák má za úkol doplnit vhodnou dvojici posunováním proužku a slova se souhláskami zdůvodnit (např. sup - bude zde „p“, protože si mohu říci sup bez supu).

Po důkladném nacvičení si učitel ověří, zda žák doplňuje správně a může ho opět nechat tvořit krátké věty, v nichž se daná slova vyskytují.

Cvičení č. 2

Učitel si tuto pomůcku musí vyrobit. Může si ji vyrobit i sám žák podle přesného učitelova pokynu o pracovních činnostech, o výtvarné výchově apod.

Pomůcky: dřevěná destička, molitan, fix, papír.

Žáci pracují s destičkou, která je rozdělena na dvě části: dřevo a molitan. Na dřevěné části jsou napsány hlásky/písmena „b“ - „v“ - „d“ - „d“ - „z“ - „ž“ - „g“ - „h“ - „r“ - „l“ - „m“ - „n“ - „ň“ - „j“ jako znělé; na molitanové části hlásky/písmena „p“ - „f“ - „t“ - „t“ - „s“ - „š“ - „k“ - „ch“ - „c“ - „č“ jako neznělé.

Učitel říká slova a žáci ukazují hlásku/písmeno a přesvědčují se, zda se jedná o hlásku/písmeno znělé či neznělé (třukají nehty do molitanu či dřeva). Slova si musí zdůvodnit.

Slova, která učitel diktuje: sběr, chudobky, mravenec, odvážní, svatba, kresba, přestávka, led, sud, hrob, loď, tvaroh, rukáv, stráž, gong, mříž.

Cvičení č. 3

Žák hláskám/písmenům přiřazuje na kartě vhodná slova. Kontrolou mu bude správný obrázek, který si namaloval (např. v hodině českého jazyka, výtvarné výchovy).

Pro učitele je kontrola přehledná, podle obrázku zjistí, zda žák pracoval úspěšně a nemusí kontrolovat jednotlivá slova.

Této skládačky lze využít téměř ve všem (např. procvičení předložek, skupin „mě/mně“, „vje/vě“, „bě/bje“).

Tvary „b“ - „d“ - „p“

Tvary těchto hlásek/písmen se dysgrafikům často pletou. Učitel s nimi může hrát hru na jejich rozlišení. Výhodou je, že hry se mohou účastnit všichni žáci ve třídě. Žáci chodí po třídě, učitel říká slova, ve kterých je obsažena hláska/písmeno „b“, „d“, „p“. Učitel nejprve vysvětlí pravidla a u každého pravidla zdůrazní slova, ve kterých se dané hlásky/písmeno vyskytují (břicho, zadek, sednou, do, dřepu, do, dlaně, padnou, padák).

Pokud učitel řekne slovo, ve kterém je „b“, děti se zastaví a ukáží vyvalené břicho.

Pokud učitel řekne slovo, ve kterém je „d“, děti se zastaví, potřepou si na zadeček, sednou do dřepu a hlavu ukryjí do dlaně.

Pokud učitel řekne slovo, ve kterém je „p“, děti padnou na zem jako padák.

Cvičení: zub, dlaň, sup, lup, kup, had, bez, chudobky, odvážní, páv, svatba, led, hrob.

Cvičení č. 4

Žák si procvičuje znělost a neznělost. Jedná se o podobné cvičení jako předcházející, akorát jinak upravené.

Slovní přízvuk

Cvičení č. 1, č. 2

Žák k práci s tímto cvičením může použít básničku, aby si teorii upevnil a v praktické části vyzkoušel.

Žák pracuje sám, učitel provede společnou kontrolu se všemi žáky. Dyslektický žák má oproti ostatním žákům pouze část textu, učitel tedy může vyvolat žáka na tu část cvičení, kterou dělal společně s ostatními.

Zvuková stránka věty

Cvičení č. 1

Než žáci začnou samostatně pracovat, tak si nejprve společně s učitelem vyzkoušejí na vlastním těle interpunkční znaménka věty.

Učitel může opět zapojit k práci celou třídu, je to vhodné i jako motivace. Vysvětlí jim, co mají dělat, pokud uslyší větu oznamovací, tázací či rozkazovací.

Věta oznamovací má tečku - žák si sedne do dřepu. Věta tázací je ukončena otazníkem - žák se předkloní. Věta rozkazovací končí vykřičníkem - žák vzpaží.

Důkladně zkontroluje, zda všichni žáci pochopili a pamatují si, co mají při jednotlivých větách dělat. Pro upevnění může zadání ještě napsat na tabuli.

Věty: V muzeu uspořádali výstavu dětských kreseb. Půjдете s námi do divadla? Kde jste včera byli? Zůstaňte sedět! Jabloň byla obsypána růžovými květy. Jsou netopýři užiteční? To je nádhera!

Poté žáci samostatně cvičení vypracují.

7. 1. 2 Stavba slova a pravopis

Slovotvorný základ, přípona, předpona

STROM

Motivací je strom, který bude sloužit k vyvození učiva o stavbě slova - předpona, slovotvorný základ, přípona.

Pomůcky: rulička od alobalu, drát, korále, kousky látek, nůžky.

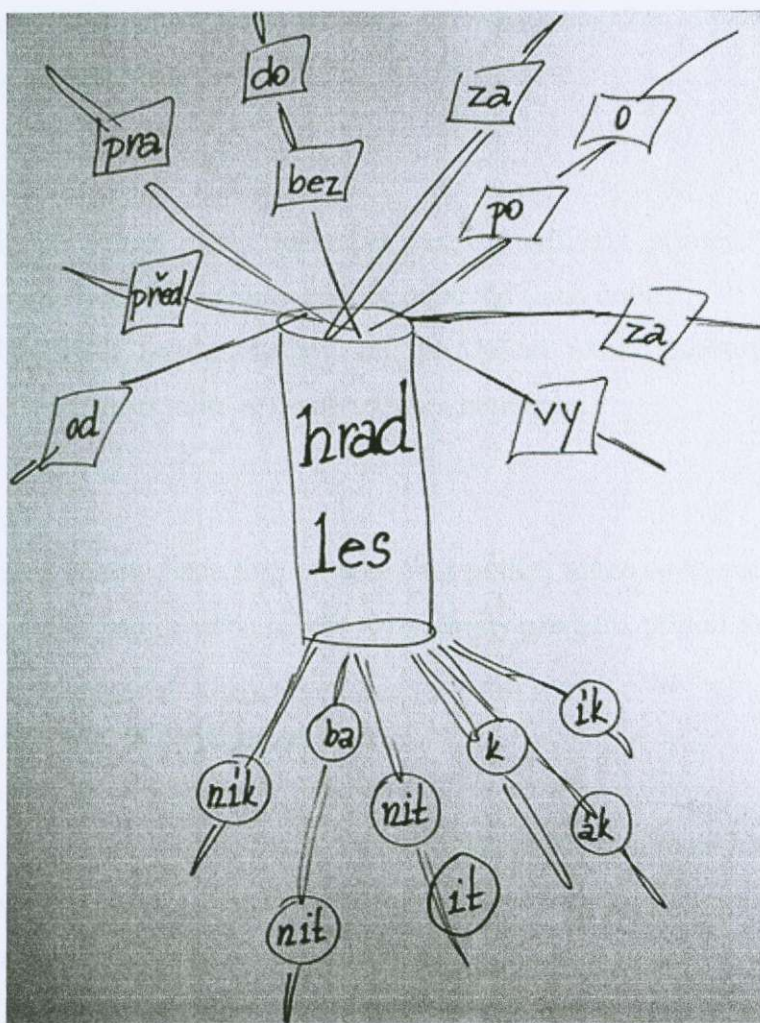
Ruličkou provlečeme 10 ks (50 cm) drátů, které necháme přechnívat z obou stran. Svazek drátů pod ruličkou tvoří kořeny, různě je propleteme a navlečeme na ně korále

popsané příponami. Svazek drátů nad ruličkou tvoří větve, rozložíme je do koruny stromu a nepravidelně provlékáme čtverečky barevných látek popsané předponami. Rulička tvoří kmen stromu, na který napíšeme slovotvorný základ.

Žáci manipulují s větvemi a kořeny tak, aby vytvořili spolu se slovotvorným základem slova (např. pra - les, za - hrad - ník, vy - les - nit, za - les - nit, o - hrad - it, od - hrad - it, hrad - ba). Všechny části stromu lze obměňovat.

Učitel si může maketu stromu vytvořit z kartonového papíru na stěnu ve třídě a prostřednictvím suchých zipů obměňovat různá slova.

Strom učitel může použít i na jinou učební látku (např. tvoření vět se slovními druhy, kdy do kořenu napíše podstatná jména, do trupu stromu slovesa a do větví stromu např. příslovce). Slovní druhy lze obměňovat.



Cvičení č. 2

Práce se žákovi zjednoduší tím, že má v nabídce dvě možnosti. Jedna je vždy správná.

Pokud bude žák úspěšný, vyjde mu v tajence „výborně“. Učitel tak rychle zkontroluje, zda žák řešil daný úkol správně či ne.

Cvičení č. 3

V tomto cvičení žák může pracovat s vyrobeným stromem. Uvědomí si, co je předpona, přípona a kořen slova. Má v ruce názornou pomůcku a pracuje s ní.

Slova příbuzná

Cvičení č. 1

Ve cvičení jsou barevně odlišena příbuzná slova. Žák si nejprve přečte celé spojení slov a poté zodpoví otázku.

Cvičení č. 2

Žák při řešení úkolu zaškrťává barevně odlišená písmena pod zadáním a) a b). Pokud správně řešil, vyjde mu v tajence odpověď „ano dobře“.

Učitel vidí hned, zda byl žák při řešení úkolu úspěšný, nemusí se zdržovat kontrolou, stačí, když uvidí správně vyřešenou tajenku.

Cvičení č. 3

Pokud žákovi bude toto cvičení činit potíže, může opět pracovat se stromem, který si vyrobil. Učitel mu do něho napíše různé druhy předpon, přípon a dané kořeny ze cvičení.

Skupiny bě - bje, vě - vje, pě, mě - mně

Cvičení č. 1

Toto cvičení shrnuje teorii, kterou si žák přiblížil pomocí básniček. Pokud mu bude činit nějaký jev obtíže, může si ji vyhledat v básních. Žák je tedy nucen samostatně vyhledávat a uvědomovat si významy slov.

Učitel pro kontrolu, zda žák všemu rozumí, nechá žáka ústně zdůvodnit jevy.

Cvičení č. 2

Žáček si vyrobí krychličku, kde každá strana má danou svoji skupinu hlásek/písmen.

Toto cvičení učitel může využít pro celou třídu. Žáci vymýšlejí slova na dané skupiny hlásek/písmen a zároveň si zdůvodňují jejich pravopis. Učitel dohlíží, zda úkol plní správně.

Předpony s-/se-, z-/ze-, vz-/vze-; předložky s/se, z/ze

Pokud žákovi činí potíže zapamatovat si teoretickou část, může si tabulku nalepit na lavici, aby ji měl stále na očích.

Cvičení č. 1 - „Hurá do cíle!“

Ve hře jsou namalované značky, které zná žák z tabulky a pravidla hry vypadají následovně:

- a) každý hráč má figurku jiné barvy,
- b) hází kostkou - hráč postupuje o tolik okének, kolik ukáže kostka,
- c) postoupí figurkou pouze v případě, vymyslí-li vhodné slovo podle znaku na hrací ploše,
- d) vítězí ten, kdo je dřív v cíli.

Tuto hru učitel může opět využít pro všechny žáky ve třídě. Může je rozdělit do skupinek. Zároveň bude dohlížet, zda se dodržují pravidla hry a zda žáci správně vymýšlejí a zdůvodňují slova či spojení slov.

Cvičení č. 4

Hádanku učitel položí všem žákům. Dyslektické děti ji mají napsanou v pracovních listech.

„Rýsovací potřeby byly položeny na skříni.“

Předložky

Učitel musí dětem vysvětlit, kdy se píše předložka „s“ a kdy předložka „z“. Velikou pomůckou jsou dětem pády. 7. pád se pojí s předložkou „s“ (S kým, s čím půjdu dneska ven?), 2. pád se pojí s předložkou „z“ (Z koho, čeho nemám strach?).

Učitel toto zdůvodnění předloží celé třídě a společně si budou zdůvodňovat další předložky.

Cvičení č. 6 - Hra „Kdo víc?“

Pravidla hry:

- a) učitel rozhodne, z jaké skupiny slov žáci budou vymýšlet slova s předponou (např. tvořte slova, kde platí pravidlo dohromady, vzhůru, dolů, z povrchu pryč),
- b) žáci na povel začínají psát ve skupinách slova, jejich čas je omezen limitem (např. 3 minuty),
- c) vítězí ta skupina, která bude mít nejvíce správných slov.

Hru lze využít pro celou třídu. Žáci si opakují znalosti.

7. 1. 3 Tvarosloví

Druhy slov

Učitel vyrobí pro všechny žáky druhovou šňůrku. Potřebuje k tomu velké korále (popř. knoflíky, kameny), papír, silný provaz, fix.

Postup práce:

- a) korále provlečeme na provaz z jedné strany a z druhé strany provlečeme kartičky papíru,
- b) papíry popíšeme čísly 1, 2, 3, 4, 5,
- c) korály popíšeme čísly 6, 7, 8, 9, 10.

Učitel žákům vysvětlí, že korále představují neohebné slovní druhy, které nelze ohýbat a papíry (papír lze zmačkat) představují ohebné slovní druhy (1 - 4 se skloňují, 5 se časují).

Zároveň učitel se žáky procvičí slovní druhy a každému z nich přiřadí číslo (podstatné jméno - 1, přídavné jméno - 2, zájmeno - 3, číslovka - 4, sloveso - 5, příslovce - 6, předložka - 7, spojka - 8, částice - 9, citoslovce - 10).

Pokud by čísla žákům činila problémy, učitel nad tabulí napíše kartičky s druhy slov a jejich přiřazenými čísly.

Podstatná jména

Cvičení č. 1 - Hra „Osoba, zvíře, věc“

Pravidla hry:

- a) každý hráč má jinou barvu figurky, kterou postaví na start,
- b) střídavě hází kostkou a podle počtu postupuje podle šipek na hrací ploše - toto uskuteční pouze v případě, pokud správně zodpoví dle značky požadované slovo (osoba - O, zvíře - Z, věc - V),
- c) při špatné odpovědi zůstává na stávajícím místě,
- d) padne-li mu číslo šest, má nárok házet ještě jednou se stejným postupem,
- e) vítězí ten, kdo je dřív v cíli.

Učitel může hru využít pro všechny žáky.

Podstatná jména konkrétní a abstraktní

Cvičení č. 1, č. 2

Učitel všem žákům vysvětlí rozdíl mezi podstatným jménem konkrétním (lze nahmatat) a abstraktním (nelze nahmatat).

K pochopení dal žákům za úkol, aby vymodelovali daná podstatná jména a uvědomili si, o jaké podstatné jméno se jedná.

Podstatná jména pomnožná, hromadná a látková

Cvičení č. 1

Žák má za úkol rozlišit podstatná jména pomnožná, hromadná a látková.

Všechna podstatná jména má napsaná v jedné velké tabulce. Barevně je má odlišit na pomnožná, hromadná a látková.

Výsledkem jim bude „autíčko“. Obrázek zlehčuje učiteli úplnou kontrolu cvičení a žák má jako motivaci informaci, že pokud bude úspěšný, vyjde mu obrázek.

Podstatná jména obecná a vlastní

Cvičení č. 2

S tímto typem cvičení se žák již setkal v předchozích kapitolách.

Přikládá jednotlivé hlásky/písmena slovům na kartě. Pokud bude úspěšný, vyjde mu obrázek, který si namaloval a učitel tak pozná, zda žák úkol splnil.

Cvičení č. 3 - Hra „Kdo je rychlejší?“

Žáci by tuto hru měli určitě znát. Pokud ne, naučí se tedy nové hře a ještě si tím procvičí danou učební látku na velká a malá písmena.

Učitel je tak přinutí, aby rychle vymýšleli správná a vhodná slova a uvědomovali si, s jakým začátečním písmenem se slova píší.

Cvičení je vhodné i např. na procvičování slovních druhů, kdy v zadání bude podstatné jméno, sloveso, spojka apod.

Pádové otázky

Cvičení č. 1 - Hra „Pádová kostka“

Pomůckami budou kostky s čísly (např. ze hry „Člověče, nezlob se!“).

Pravidla hry:

- a) žák hází kostkou a podle toho, jaké číslo padne, musí říci spojení slov, kde se vyskytuje daný pád (např. žák hodí kostkou číslo 5 - musí tedy říci spojení slov, kde se vyskytuje 5. pád),
- b) pokud hodí číslo 6, musí říci spojení slov, kde se vyskytuje 6. pád a jako bonus ještě spojení slov, ve kterém se vyskytuje 7. pád; pokud žák uvede oba pády správně, získává dva body a může házet ještě jednou,
- c) pokud žák odpoví správně, získává bod,
- d) pokud žák neodpoví správně, bod se mu odečte,
- e) vítězí ten žák, který má nejvíce bodů.

Hru může učitel žákům v průběhu obměňovat. Pokud se jim bude dařit, může jim změnit pravidla (např. musí vymýšlet celé věty).

Hra slouží k důkladnému procvičení pádových otázek a rozlišení pádů ve větách či spojení slov.

Cvičení č. 2

Žák má prostor důkladně procvičit pády.

Učitel s žáky nejprve zopakuje pádové otázky a poté budou žáci samostatně pracovat s tabulkou, kterou rozstříhají na okénka a složí slova od prvního do sedmého pádu.

Motivací pro žáka je to, že mu vyjde opět tajenka pro kontrolu - „Maxipes“, „Mícinka“.

Cvičení č. 3

Žák si procvičuje pádové otázky, které se pojí s daným podstatným jménem nebo spojením slov.

Po rozstřihání tabulky na jednotlivá okénka si žáci do sloupečků roztřídí červeně napsané pády a pod dané pády budou skládat černě napsaná okénka.

Kontrolou bude výsledné seřazení spojení slov či samostatných slov. 1. pád bude mít pod sebou ve sloupečku pouze 1 slovo či spojení slov, 2. pád 2 slova či spojení slov, a tak to bude pokračovat k 7. pádu.

Cvičení lze opět využít pro celou třídu.

Přídavná jména

Učitel by měl všem žákům poskytnout pomůcku, aby lehce poznali, zda mají napsat měkké „-i“, tvrdé „-y“.

Snadnou pomůckou je ukázání. Viděl jsem „TY“ Pavlovy rodiče. „TI“ mladí lidé se mi líbí.

Stupňování přídavných jmen

Učitel si vyrobí názornou pomůcku, kterou využije při stupňování přídavných jmen.

Jako pomůcky mu poslouží 3 krabičky odlišné velikosti a odstínu (např. modré barvy).

Učitel má seřazené krabičky od nejmenší do největší a barevně od nejsvětlejší modré barvy přes tmavší po nejtímavší modrou barvu.

Na této pomůcce učitel žákům vysvětlí stupňování přídavných jmen, kdy ukáže: velká krabička - větší krabička - největší krabička, světlá krabička - světlejší krabička - nejsvětlejší krabička.

Žáci pak mohou vymýšlet stupňovaná přídavná jména podle krabiček.

Krabičky si mohou vyrobit sami žáci (např. o výtvarné výchově, o pracovních činnostech).

Cvičení č. 1

Toto cvičení je spojeno s vyrobenými krabičkami. Žák s nimi pracuje, třídí do nich daná slova podle stupně.

Druhy zájmen

Cvičení č. 2

Opět záleží na učiteli, zda žákům krabičky vyrobí sám. Je to úkol poměrně jednoduchý i pro samotné žáky.

Tyto krabičky lze využít i v kapitole o slovních druzích, skupiny „bě/bje“, „vje/vje“ apod.

Skloňování zájmen

Žáci mají pro lepší přehlednost vypracované tabulky, ve kterých jsou vyskloňovaná zájmena. Mohou je mít kdykoli při ruce a nahlížet do nich.

Číslovky

Cvičení č. 2

Žáci ve větách vyhledávají číslovky („sto“, „devět“, „šest“, „jeden“, „osm“). Musí se soustředit na větu a na vyhledání správné číslovky.

Slovesa

Cvičení č. 1 - Hra „Šipkovaná“

Žák si v tomto cvičení zopakuje nejenom slovesa, ale i podstatná a přídavná jména. Má za úkol podle šipek od startu dostat se přes podstatná jména k cíli, od startu se dostat přes přídavná jména k cíli a od startu dostat se přes slovesa k cíli.

Pokaždé, když najde v řádce podstatné jméno, zapíše si žák do tajenky písmenko, které je u podstatného jména v okénku. Pokaždé, když najde v řádce sloveso, zapíše si žák do tajenky písmenko, které je u slovesa v okénku.

Pokud žák úspěšně splnil úkol, vyjdou mu dvě tajenky. V první tajence - podstatná jména - vyjde „je to snadné“, v druhé tajence - slovesa - vyjde „učíme se moc“.

V tomto cvičení si žák zopakuje i druhy přídavných jmen.

Hru učitel může využít i při opakování rodů podstatných jmen, osob sloves, druhy přídavných jmen a věty tázací, rozkazovací a oznamovací.

Návodné hry

„Kvarteto“

Lze využít k celkovému zopakování slovních druhů. Učitel vyrobí 40 karet, z toho každé čtyři karty jsou určeny jednomu slovnímu druhu (viz níže - 4 karty určeny podstatným jménům, žáci zde mohou říci celkovou skupinu pro kartu 1 A - zvířata, 1 B - jména, 1 C - oblečení, 1 D - nábytek). U přídavných jmen lze karty rozdělit na přídavná jména měkká, přivlastňovací, tvrdá a všechna dohromady. Ze zájmen může učitel vybrat 4 skupiny, z číslovek také - např. určité, neurčité, řadové, druhové. Takto učitel při výrobě karet pokračuje až k poslednímu slovnímu druhu - citoslovci.

1 A	1 B	1 C	1 D
pes	Pavel	svetr	skříň
kočka	Eva	kalhoty	police
kůň	Michal	ponožky	postel
žirafa	Mícička	bunda	křeslo
slon	Žeryk	vesta	taburet

„Otáčecí kruh“

Pomůcky: papír (možno i barevný k odlišení jednotlivých kruhů), nůžky, patent, fix.

Musíme vystříhnout tolik kruhů, kolik slovních druhů chceme mít ve větě. Každý kruh je jinak velký. Na největší kruh přiložíme menší a tímto způsobem postupujeme až k poslednímu kruhu. Když máme kruhy na sobě, sepne je uprostřed patentem (tím docílíme otáčivosti jednotlivých kruhů).

Každý kruh představuje jeden slovní druh. Jednotlivé kruhy rozdělíme na stejně velké části. Do jednoho kruhu napíšeme do všech jeho částí např. přídavná jména, do druhého kruhu napíšeme do všech jeho částí např. podstatná jména, do třetího kruhu napíšeme např. slovesa, do čtvrtého kruhu např. příslovce, do pátého kruhu např. spojky,

do šestého kruhu např. opět slovesa. V tomto případě bychom museli mít 6 různých kruhů. Zpočátku je lepší, když je kruhů méně.

Každým kruhem otáčíme tak, aby nám všechny kruhy dohromady tvořily větu.

„Střelnice“

K výrobě potřebujeme papír, nůžky, fix.

Vystříhneme z papíru A3 velký kruh, který rozdělíme na 10 stejně velkých částí, které popíšeme slovními druhy.

Žák se zavřenýma očima ukáže prstem a na jakém slovním druhu se prst zastaví, musí říci příklad na daný slovní druh. Pokud odpoví správně, získává bod.

Postupně může učitel hru měnit - např. tím, že žák musí vymýšlet daná slova na určitou hlásku/písmeno, musí tvořit věty apod.

„Bingo“

Žáci nebo učitel vyrobí devět kartiček s různými slovními druhy. Každý slovní druh může být obsažen pouze jednou. Hra může probíhat jednotlivě nebo skupinově.

Žák si karty rozloží na lavici ve tvaru 3 x 3 a učitel říká náhodně slovní druhy. Úkolem žáka je vyhledat správný druh a kartu otočit.

Vítězí ten, který má nejdříve otočené karty v řadě či sloupci či úhlopříčně.

„BINGO!“

Kontrolu provede učitel. Dodržel-li žák pravidla hry a má-li správně utvořené „Bingo“, je po zásluze vítězem.

„Věšení prádla“

Učitel si připraví slovní druhy na velké karty o rozměru 10 cm x 20 cm (aby pomůcka mohla sledovat celá třída a tato pomůcka mohla sloužit jako nástěnná tabule slovních druhů).

Množství tohoto materiálu je na každém učiteli (minimálně 5 karet na každý slovní druh).

Na vhodné místo ve třídě učitel umístí provaz (šňůru) a na ni zavěsí 10 provázků, na které děti budou věšet prádlo (slovní druhy).

Žáci utvoří kruh, říkají společně následující báseň. Z koše náhodně vybírají slovní druh a musí jej zavěsit na správný provázek kolíkem.

Roztříděné slovní druhy mohou žáci využít k vytváření vět a k určování větných členů.

Báseň

„Dokolečka chodíme,

co je v koši, nevíme.

Co je v koši? Kdo to ví?

Anička (jména dětí) nám prozradí.“

7. 1. 4 Skladba

Rozvíjející větné členy

Cvičení č. 4 - „Vše dohromady“

Žák je motivován tajenkou. Pokud správně vyřeší zadané úkoly, vyjde mu následující věta. „Pan Jan šel ven sám.“

Učitel má tak zjednodušenou kontrolu, stačí, když zkontroluje výslednou tajenku.

8 Závěr

Diplomovou práci jsem rozdělila na dvě části, na část teoretickou a část praktickou.

Zpracování problematiky specifických vývojových poruch učení není jednoduchou záležitostí. V teoretické části jsem se v samotném počátku pokusila nastínit teoretická východiska těchto poruch a poté klasifikovat specifické vývojové poruchy učení jak v historickém kontextu, tak v současnosti. Problematikou se zabývalo a stále zabývá mnoho zahraničních, ale i českých vědců, pedagogů, lékařů, psychologů apod.

Zaměřila jsem se na specifické vývojové poruchy učení se specializací na dyslexii, dysgrafii a dysortografii, jejich diagnostiku, reedukaci i etiologii, neboť právě český jazyk v šesté třídě na druhém stupni základní školy tvoří druhou část diplomové práce, část praktickou. S touto problematikou je úzce spojen hlavní aktér - žák šestého ročníku. Proto jsem charakterizovala vývojové období - mladší a starší školní věk.

Praktická část je samostatná ve formě pracovních listů, kterými žák může volně manipulovat. Pracovní listy jsou určeny, jak bylo výše řečeno, pro žáka šestého ročníku druhého stupně základní školy. Při tvorbě pracovních listů jsem se přidržela učebnic šestého ročníku: „Styblík, V. a kol.: *Český jazyk pro 6. ročník základní školy*. Fortuna, Praha 1994.“ a „Styblík, V. a kol.: *Český jazyk pro 6. ročník základní školy*. SPN, Praha 2004.“

Pomůcku, tedy pracovní listy, jsem vytvářela tak, aby se dyslektický žák něčemu naučil, ale také aby se při hodině českého jazyka nenudil.

Nyní přistoupím konkrétně ke koncepci praktické části. Jako písmo jsem zvolila bezpatkový typ „Tahoma“ o velikosti 20, 16 a 14. Velikost je odstupňována od nadpisů (velikost 20), názvy básní (velikost 16) po samotný text, cvičení (velikost 14). Vybrala jsem tento druh písma s přihlédnutím k tomu, že jsou pracovní listy určeny především dyslektickému žákovi. Tento typ písma je velice čitelný.

K pracovním listům jsem vytvořila stručnou metodickou příručku pro učitele, kde učitel nalezne podrobný návod k výrobě pomůcek a inspiraci k práci s pomůckami.

Byla bych ráda, kdyby si učitelé našli cestu k těmto pracovním listům a metodické příručce a aby všem, kdo ji budou používat, přinesla nejenom užitek, ale samozřejmě i zábavu.

9 Seznam prostudované, citované a použité literatury

Odborná literatura

- Jucovičová, D. a kol.: *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školy)*. D+H, Praha 2003.
- Krejčíková, E.: *Vývojová psychologie pro učitele*. SPN, Praha 1986.
- Matějček, Z.: *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. H&H, Jinočany 1993.
- Mertin, V.: *Individuální vzdělávací program*. Portál, Praha 1995.
- Michalová, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Tobiáš, Havlíčkův Brod 2001.
- Michalová, Z.: *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Univerzita Karlova, Praha 2004.
- Pipeková, J. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Paido, Brno 1998.
- Tymichová, H.: *Nauč mě číst a psát*. SPN, Praha 1987.
- Zelinková, O.: *Poruchy učení*. Portál, Praha 2000.
- Zelinková, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál, Praha 2001.

Učebnice

- Krejčová, M. - Havlová, I.: *Diktáty a pravopisná cvičení II pro 5. - 9. ročník*. JINAN, Úvaly 1996.
- Styblík, V. a kol.: *Český jazyk pro 6. ročník základní školy*. Fortuna, Praha 1994.
- Styblík, V. a kol.: *Český jazyk pro 6. ročník základní školy*. SPN, Praha 2004.

10 Seznam příloh

- Příloha č. 1 - Pracovní listy pro žáka 6. ročníku základní školy