

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra psychologie a sociologie

Bakalářská práce

Integrace dětí s dyslexií do základních škol

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

Autor práce: Marie Šrámková

Studijní obor: Sociální a charitativní práce

Ročník: 2008/2009

2009

Prohlášení

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

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

V Kašperských Horách 11. června 2009

Poděkování

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

ANOTACE

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

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

Ve své práci jsem se zabývala specifickými poruchami učení. Specifická porucha učení je porucha, která ovlivňuje schopnost lidí interpretovat, co vidí a slyší nebo vytvořit spojení mezi různými částmi mozku. Tato omezení se mohou projevit jako specifické obtíže psaného a mluveného jazyka, koordinací, sebekontrolou nebo pozorností.

Hlavní pozornost jsem však věnovala dyslexii. Nejprve ze všeho jsem definovala, co je to dyslexie a její příčiny. Poté jsem se zabývala tím, jak těmto dětem pomoci se čtením a psaním. Učitelé na základních školách mohou použít pro tyto děti slovní hodnocení nebo individuální vzdělávací plán. Tento program je psaná dohoda mezi rodiči a školou o tom, co dítě potřebuje a co se bude dělat pro uspokojení jeho potřeb.

ABSTRACT

The integration of children with dyslexie to the basic schools.

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

In my work I deal learning disability. Learning disabilities is a disorder that affects people`s ability to either interpret what they see and hear or to link information from different parts of the brain. These limitations can show up as specific difficulties with spoken and written language, coordination, self contorl, or attention.

I devoted the main attention to dyslexia. First of all I defined, what dyslexia is and which are it`s causes. Then I inquired into how we can help children with reading and writing. Teachers at basic schools can use for such children word's assesment and the Individualized Education Program, too. This program is written agreement between the parents and the school about what the child needs and what will be done to meet those needs.

OBSAH

ANOTACE.....	4
ŠRÁMKOVÁ, M. <i>Integrace dětí s dyslexií do základních škol</i> . České Budějovice 2009. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra psychologie a sociologie. Vedoucí práce PhDr. Ing. Marie Lhotová, Ph.D.	4
Klíčová slova: specifické poruchy učení, příčiny a projevy specifických poruch učení, dyslexie, příčiny dyslexie, integrace, slovní hodnocení, individuální vzdělávací program.....	4
V své práci jsem se zabývala specifickými poruchami učení. Specifická porucha učení je porucha, která ovlivňuje schopnost lidí interpretovat, co vidí a slyší nebo vytvořit spojení mezi různými částmi mozku. Tato omezení se mohou projevit jako specifické obtíže psaného a mluveného jazyka, koordinací, sebekontrolou nebo pozornosti. Hlavní pozornost jsem však věnovala dyslexii. Nejprve ze všeho jsem definovala, co je to dyslexie a její příčiny. Poté jsem se zabývala tím, jak těmto dětem pomoci se čtením a psaním. Učitelé na základních školách mohou použít pro tyto děti slovní hodnocení nebo individuální vzdělávací plán. Tento program je psaná dohoda mezi rodiči a školou o tom, co dítě potřebuje a co se bude dělat pro uspokojení jeho potřeb	4
ABSTRACT.....	5
The integration of children with dyslexie to the basic schools.....	5
Key words: learning disability, causes and manifestations of learning disabilities, dyslexia, causes of dyslexia, integration, word's assesment, Individualized Education Program.....	5
In my work I deal learning disability. Learning disabilities is a disorder that affects people`s ability to either interpret what they see and hear or to link information from different parts of the brain. These limitations can show up as specific difficulties with spoken and written language, coordination, self contorl, or attention.I devoted the main attention to dyslexia. First of all I defined, what dyslexia is and which are its causes. Then I inquired into how we can help children with reading and writing. Teachers at basic schools can use for such children word's assesment and the Individualized Education Program, too. This program is written agreement between the parents and the school about what the child needs and what will be done to meet those needs.....	5
Úvod.....	8
1 Specifické poruchy učení.....	11
1.1 Pohledy na příčiny a výskyt specifických poruch učení.....	12
1.2 Vznik a výskyt specifických poruch učení.....	13
1.3 Projevy specifických poruch učení.....	14

1.4 Přístup k dětem s poruchami učení	16
2 Dyslexie.....	21
2.1 Definice dyslexie.....	21
2.2 Příčiny dyslexie.....	24
2.2.1 Vnitřní podmínky pro čtení.....	24
2.2.2 Základní příčiny dyslexie.....	26
3 Péče o děti s dyslexií na základní škole.....	29
3.1 Dyslektický školák a jeho subjektivní problémy.....	29
3.2 Individuální vzdělávací plán.....	31
3.2.1 Význam individuálního vzdělávacího plánu.....	32
3.2.2 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu.....	32
3.2.3 Strategie tvorby individuálního vzdělávacího plánu v České republice.....	34
3.3 Péče o děti se specifickou poruchou učení na základní škole.....	38
3.4 Náprava dyslexie na prvním stupni základní školy.....	40
Závěr.....	48
Seznam použitých zdrojů.....	50
Seznam zkratk.....	51

ÚVOD

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

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

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

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

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

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

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

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

Mým cílem je dozvědět se něco o problematice vzdělávání dyslektických dětí na základních školách, o jejich integraci do běžných školních tříd a o způsobu jejich klasifikace a užití slovního hodnocení.

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

1 Specifické poruchy učení

První definici specifických poruch učení vydal v roce 1967 Úřad pro výchovu v USA. Druhá definice byla vydána v roce 1980 skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu.¹

„První zní takto: Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“²

„Druhá, již znatelně rozšířenější, zní takto: Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí, (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“³

Drnková (1983) uvádí, že nynější definice byly často mylně vykládány, což vedlo mnoho lidí k názoru považovat pacienty s poruchami učení za homogenní skupinu. Takový závěr je nesprávný. Vede k přesvědčení, že existuje i jakýsi standardní přístup k výchově jednotlivců postižených poruchami učení. To způsobuje přirozeně nejasnosti v diagnostice a v nápravě. Znamená to tedy, aby

¹ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 24.

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

³ Tamtéž, s. 24.

pojem „poruchy učení“ byl přijat jako označení heterogenní skupiny poruch a používán jako shrnující název pro nehomogenní skupinu. V diagnostice musíme specifikovat alespoň ve smyslu: specifická vývojová dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie apod.⁴

Obě zde již vedené definice specifických poruch učení se týkají nejen školního věku, ale už i časného dětství a promítají se i do života v dospělosti.⁵

1.1 Pohledy na příčiny specifických poruch učení

Existuje celá řada teorií, které se snaží odhalit příčiny specifických poruch učení. Tyto teorie lze odlišit dle toho, z jakých pozic vycházejí. Vyjdeme-li z jevové stránky, pak zřejmě budeme nacházet příčiny v poruchách vnímání, v poruchách řeči, motoriky, popř. i v nevyhraněné lateralitě. Z hlediska neuroanatomie a neurofyzologie jsou příčinou SPU 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.⁶

„Z hlediska pedagogiky a psychologie je třeba ke zvládnutí základních školských dovedností dosažení určité úrovně funkcí, které se na čtení, psaní a počítání podílejí. Je-li porucha ve vývoji některé z funkcí či v jejich spolupráci, může se projevit jako porucha učení.“⁷

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

⁴ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 25.

⁵ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení* s. 25.

⁶ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. s. 16.

⁷ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. s. 16.

oblasti se projevují jako dyskalkulie. Stavba a činnost mozkových hemisfér se diferencují již v prenatálním vývoji a rozložení funkcí na obě hemisféry probíhá i po narození. Analýzy stavby mozku a jeho funkce ukazují rozdíly mezi pravou a levou hemisférou. Nejde tu o pouhou inverzi: Leváci mají obě hemisféry více symetrické než praváci.”⁸

1.2 Vznik a výskyt specifických poruch učení

Žáčková a Jucovičová (2002) uvádějí, že SPU vznikají většinou drobným, minimálním poškozením centrální nervové soustavy v raných vývojových obdobích- v době před narozením, při porodu a také často po porodu. Může se zde projevovat i vliv genetických odchylek. Tato drobná porucha centrální nervové soustavy způsobuje určité odlišnosti v chování a jednání dítěte. Jedná se tedy většinou o projevy vrozené, za které dítě nemůže. Tyto projevy můžeme však vhodnými výchovnými postupy ovlivnit a korigovat. Částečně nám pomáhá i sám vývoj dítěte, protože tím, jak dítě dospívá, zraje i centrální nervová soustava, a některé negativní projevy v chování dítěte ztrácejí na intenzitě. Není však dobré spoléhat se na to, že vývoj sám vše spraví, protože správnou výchovou mu můžeme hodně pomoci.⁹

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

⁸ Tamtéž, s. 18.

⁹ Srov. ŽÁČKOVÁ, H, JUCIVIČOVÁ, D. *Metody práce s dětmi s LMD – především pro rodiče a vychovatele*, s. 1.

¹⁰ Srov. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, s. 18.

Lehké formy specifických poruch jsou mnohem běžnější, jenom dvě procenta postižených jsou postižena těžkou formou. Chlapci jsou zasaženi nějakou z forem specifických poruch učení třikrát více než dívky.¹¹

„Existují důkazy, že určité specifické poruchy učení jsou méně běžné v některých zemích. To může být způsobeno odlišností ve způsobu, jakým jsou získávány informace, nebo to může odrážet genetické rozdíly. Také to může být výsledek rozdílu ve vyučovacích systémech. Určité charakteristiky jazyka můžou v některých zemích hrát roli. Například malé rozšíření specifických poruch učení v Japonsku může souviset s povahou japonského systému písma, které nevyžaduje stejný stupeň závislosti jako např. angličtina.“¹²

1.3 Projevy specifických poruch učení

Poruchy učení se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží. Nyní bych ráda popsala přehled symptomů, který je doprovází¹³

„Stručný přehled symptomů:

- **Dyslexie**

Porucha může postihovat rychlost čtení (dítě čte pomalu nebo pouze slabikuje), správnost (dítě zaměňuje písmena, domýšlí text) porozumění čtenému textu.

- **Dysgrafie**

Porucha psaní postihující úpravu písemného projevu i osvojování jednotlivých písmen a spojení hlásky - písmeno.

¹¹ Srov. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, s. 18.

¹² SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, s. 18.

¹³ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. s. 21.

- **Dysortografie**

Porucha pravopisu. Projevuje se tzv. specifickými dysortografickými chybami, negativně ovlivňuje i proces aplikování mluvnického učiva.

- **Dyskalkulie**

Postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy při práci s čísly i při geometrii .

- **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, mezi spolužáky atd.).

- **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 sluchového vnímání, vnímání a reprodukce rytmu**

V této souvislosti nemáme na mysli sluchové vady ve smyslu nedoslýchavosti různého stupně, ale schopnost rozlišovat stále jemnější přírodní zvuky i elementy lidské řeči .

- **Poruchy zrakového vnímání**

Nejde o poruchy zrakové ostrosti, ale o schopnost rozlišovat jednotlivé detaily vnímaných tvarů, zvládat oční pohyby při čtení .

- **Poruchy řeči**

Jsou to poruchy porozumění řeči, vyjadřování a výslovnosti.

- **Poruchy jemné a hrubé motoriky**

Jsou to poruchy pohybu těla, rukou, prstů, ale i oční pohyby např. při čtení .

▪ **Poruchy chování vznikající jako následek poruch učení**

Projevují se upozorňováním na sebe, šaškováním, časté jsou neurotické projevy, strach, napětí. Obranou bývá reakce typu »Mně to nevadí« .¹⁴

1.4 Přístup k dětem s poruchami učení

Při výchově těchto dětí je možno využít nejrozličnější metody, od pochval až k různým formám trestů. Lze jen obtížně říci, které jsou správné a účinné a v jakých situacích. Důležitou roli hraje věk, duševní vyspělost dítěte, vztah k dospělému atd.¹⁵

Potřeby a jejich uspokojování

„Potřeby jsou vnitřními motivačními dispozicemi jedince, určují do značné míry jeho chování. Nejčastěji jsou děleny na potřeby primární a sekundární. Primární potřeby jsou potřeby nasycení a tekutin, dostatek prostoru, potřeba čistého vzduchu, světla apod. Jsou to vlastně potřeby biologické, které bývají často podceňovány. U dětí s nezralým nervovým systémem však hrají významnou roli. Dítě hladové nebo žíznící se soustředí především na to, že má žízeň nebo hlad, a uniká mu průběh výuky. Ve vydýchaném vzduchu se nesoustředí ani dospělý, natož dítě. Nedostatek prostoru člověka omezuje, působí stísnujícím dojmem.“¹⁶

Čím je dítě mladší, tím má větší přirozenou potřebu pohybu. Pohyb je pro něj přirozeným stavem, zatímco klid a sezení bez hnutí je vyčerpává a unavuje. S přibývajícím věkem umí dítě stále více ovlivňovat uspokojování biologických potřeb. U dětí mladších i dětí s SPU musí dostatek pohybu, čistého vzduchu ve třídě, přívodu tekutin i potravy kontrolovat učitel.¹⁷

¹⁴ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 21 - 22.

¹⁵ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 154.

¹⁶ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 154 – 155.

¹⁷ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 155.

„Mezi sekundární potřeby patří potřeby kognitivní, sociální, potřeba úspěchu. Kognitivní, neboli poznávací potřeby se projevují touhou dítěte něco vnímat, získávat poznatky různějším cestou, nejen posloucháním nebo čtením, ale i řešením problémů a manipulací.“¹⁸

„Specifické poruchy učení bývají často spojeny s obtížemi v řečové oblasti. Výzkumy ukazují, že dítě s poruchou chápání řeči není schopno rozumět přesně instrukcím, ztrácí souvislosti při delším výkladu, jako by poslouchalo cizí řeč, kterou umí jen částečně. Proto se i při velmi dobře připravené hodině, vedené však převážně monologem učitele či dialogem se žáky, může zdát, že tyto děti nic nebaví, nic nechtějí dělat, jako by jim právě potřeba poznávat něco nového chyběla. Není tomu tak, je třeba děti v tomto směru podněcovat. Ne však slovně, způsobem, který jim činí problémy, nýbrž praktickým řešením problémů spojených s manipulací, kreslením, využitím obrázkových encyklopedií apod.“¹⁹

Mezi sociální potřeby patří potřeba citového zázemí, bezpečí a pozitivního vztahu. Pocit bezpečí je pro děti se specifickou poruchou učení obzvláště důležitý. Dítě s poruchou učení bývá doma i ve škole neustále provázeno nezdary, vytýkáním, káráním a tresty. Má často pocit ohrožení, domnívá se, že ho nikdo nemá rád. Možností je více, ne všechny jsou však žádoucí, od pomoci v domácnosti a ve škole, až k žalování, podlézání, vtíravému chování. Proto musejí především rodiče, ale i pedagogové poskytovat dítěti pocit bezpečí, který není podmíněn dobrými výsledky v učení.²⁰

Pro uspokojování sociálních potřeb je zapotřebí přátelská kooperativní atmosféra ve třídě, vnímavý a objektivní pedagog. Dítě by mělo mít pocit, že je jedním z kolektivu, v němž jsou všichni přátelé. Čím je kolektiv mladší, tím větší

¹⁸ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 155.

¹⁹ Tamtéž, s. 155 - 156.

²⁰ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 156.

význam má pro žáka hodnocení učitele. Třída i jedinec sám na počátku školní docházky hodnocení učitele přebírají.²¹

Ve vyšších ročnících je již sebehodnocení žáků ovlivňováno větším množstvím zkušeností a sociálních vazeb. Ovlivnitelnost učitelem již není tak značná. Potřeba sociálních vazeb a přátelství zůstává velmi silná. Neuspokojování této potřeby může na druhém stupni vést k ještě větší izolaci dítěte.²²

„Potřeba úspěchu, prestiže, dobrého výkonu je silným hnacím motorem. Děti s poruchami učení musíme vést tak, aby měly možnost zažívat úspěch. Hledáme oblast, v níž jsou úspěšní, v níž je můžeme pochválit. Ve výuce zadáváme takové úkoly, které je dítě schopné splnit, nebo náročnější úkoly členíme na menší kroky.“²³

Nepodaří-li se dítěti dosáhnout úspěchu v pozitivních momentech, bude jej vyhledávat v jakékoliv činnosti negativní (např.: kouření, alkohol, krádež, členství v závadných partách atd.).²⁴

Přístupy v náročné životní situaci

„Kumulací problémů výukových a často i výchovných se žáci se specifickými poruchami učení dostávají do náročných životních situací. Bez pomoci učitele a spolupráce s rodinou nejsou schopni je sami řešit.“²⁵

Zelinková (2000) uvádí, že dítě může reagovat těmito následujícími způsoby:

- *agrese slovní* - nadávání spolužákům, popř. i drzost vůči učiteli;
- *agrese fyzická* - napadání spolužáků, ničení předmětů;
- *únik* - do nemoci, do svého vlastního světa fantazie;
- *kompenzace* jinou i negativní činností, v níž nachází uspokojení.

²¹ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 156.

²² Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 157.

²³ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 157.

²⁴ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 157.

²⁵ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 158.

- *racionalizace*
- *regrese* - projevuje se sestupem na nižší věkovou úroveň.²⁶

„Se znalostí uvedených způsobů reakcí je třeba přistupovat k hodnocení projevů žáků. Ne všechny negativní projevy mají příčinu v uvedených mechanismech, u dětí s poruchami učení jsou však časté.“²⁷

Modifikace chování

Tento postup je hodně využíváný zvláště v anglosaských zemích.. Jeho cílem je změnit nenásilnou formou chování dítěte. Způsobů je několik, všechny jsou časově náročné a vyžadují trpělivost.²⁸

1) Pozitivní zpevnění

„Cílem je povzbudit, zafixovat žádoucí chování. Nejčastěji se používá pochvala, souhlas, ocenění, úsměv, pohlazení, či jiný způsob, kterým věnujeme dítěti pozornost. To vede k posilování žádoucích reakcí, které má dítě tendenci opakovat, protože se mu za ni dostalo příjemné pozornosti. Pro pedagogy a rodiče je to způsob v našich podmínkách nezvyklý, spíše máme tendenci všimnout si a patřičně hodnotit jednání negativní.“²⁹

2) Zástupné zpevnění

„Dítě při něm pozoruje někoho, kdo je odměněn za žádoucí chování. Nejmenujeme, kdo zlobí, ale poukážeme na ty, kteří pracují dobře. Výzkumy ukázaly, že toto zástupné zpevnění žádoucího chování a skromné napomenutí je zhruba stejně účinné, zatímco veřejné napomínání před celou třídou nevede k úbytku nežádoucího chování.“³⁰

²⁶ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 159.

²⁷ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 159.

²⁸ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 160.

²⁹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 160 - 161.

³⁰ Tamtéž, s. 161.

3) Pozitivní očekávání

Náš postoj k lidem i životním situacím výrazně ovlivňuje naše vnímání. Je to zřejmě proto, že člověk může těžko vnímat vše zcela objektivně. Vnímá tedy přednostně to, na co je naladě. Jestliže u určitého žáka předpokládám kladné reakce, vnímám je přednostně, beru je jako samozřejmost, a mnohdy může uniknout mé pozornosti určitý nedostatek. Závažnější je tento fakt u žáků prospěchově slabších či žáků s častými kázeňskými přestupky. Jejich negativní projevy jen potvrzují naše očekávání a velmi často přehlízíme pozitivní projevy v chování.³¹

Vlivem očekávání přisuzujeme každému žákovi určitou roli. V rámci této role věnujeme určitým projevům žáka více pozornosti, takže dle zákona podmiňování se tyto reakce v budoucnu vyskytují častěji, zatímco ostatní vyhasínají, protože je učitel buď nevnímá vůbec nebo jen málo.³²

4) Slovní sebeinstruování

„Je vhodné u dětí s nedostatkem sebekontroly. Vychází z poznatků o řeči jako nástroji sebekontroly. Vnitřní řeč, k níž by dítě mělo dospět, je vložena mezi podnět a reakci, jejímž výsledkem bývá zbrklé chování.“³³

„Nácvik slovního sebeinstruování probíhá ve čtyřech fázích :

- a Terapeut plní úkol a při tom říká, co dělá a bude dělat. Dítě jej sleduje. Snahou je vytvořit určitý postup, v němž se má nejdříve zjistit povaha úkolu, najít řešení, zdůvodnit a formulovat je.
- b Dítě plní úkol a terapeut slovně doprovází činnost dítěte.
- c Obojí provádí dítě samo nahlas.
- d Přechod k vnitřní řeči.³⁴

³¹ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 161.

³² Tamtéž, s. 161.

³³ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 162.

³⁴ . Tamtéž, s. 162.

2 Dyslexie

2.1 Definice dyslexie

V dnešní době neexistuje jednotná definice toho, co je to dyslexie. Jsme stále v oné paradoxní situaci, kdy na jedné straně ten, kdo v praxi s dyslektickými dětmi diagnosticky a terapeuticky pracuje, nepochybuje o existenci a specifčnosti této poruchy, když však na druhé straně teoretici a výzkumní pracovníci nedovedli dosud tuto specifčnost uspokojivě vyjádřit. Proti každé zatím navržené definici byly vzneseny námitky. Bude zde uvedeno několik z nich.³⁵

Matějček uvádí definici z roku 1904 : neschopnost naučiti se čísti a psátí při vývoji duševním dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje. Co u jedněch nešťastných lidí vyvolá choroba, to u jiných ukáže se následkem nedostatečného, a to jednostranně nedostatečného vývoje.³⁶

„Schopnost čísti a psátí nápadně zakrněla u takových lidí proti ostatním jejich schopnostem. Proto hledati musíme změny v samotném mozku, snad v samé kůře mozkové. Jedná se pravděpodobně o roztroušené změny v centrálním ústrojí nervovém.“³⁷

„J. Langmeier, Z. Matějček, Čs. psychologie, 1960

Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle u samých počátků výuky a způsobí,

³⁵ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 18.

³⁶ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 19.

³⁷ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 19

že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“³⁸

„Světová federace neurologická, konference expertu, Dallas, 1968:

Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“³⁹

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

Dyslektik je dítě, jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní a patrně i v dalších přidružených jazykových dovednostech, ať už jednotlivě nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělání.“⁴⁰

Dnes převládají definice na vyšší úrovni. „Tyto definice užívají pojmu jako "schopnost" a "neschopnost", "inteligence", "výkonnost" apod. Pro nápravu to znamená především zdůraznění individuality každého jednotlivého dítěte trpícího dyslexií a přizpůsobení nápravných metod individuálnímu vzorci jeho neschopnosti.“⁴¹

„Obtíž je ovšem v tom, že v takovém případě je třeba dále definovat, jaký rozdíl mezi jednou a druhou schopností (přesněji řečeno: mezi aktuální úrovní výkonnosti podmíněné jednou nebo druhou schopností dostačuje k tomu, abychom na něm založili diagnózu dyslexie. V tomto ohledu panuje mezi autory pozoruhodná nejednotnost“⁴²

Někteří pokládají za dyslektiky děti s relativně malým rozdílem ve výše zmíněných schopnostech, jiní požadují, aby rozdíl činil dva nebo tři vývojové

³⁸ Tamtéž, s. 19.

³⁹ Tamtéž, s. 19.

⁴⁰ Tamtéž, s. 19.

⁴¹ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 21.

⁴² MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 21.

roky ve prospěch inteligence a v neprospěch čtení. Srovnání je ovšem problematické.⁴³

„U nás se za dostačující k diagnostické úvaze o dyslexii tradičně pokládá rozdíl mezi inteligenčním kvocientem a čtenářským kvocientem, je-li obojí měřeno standardizovanými testy, nejméně 25 bodů. Dyslektikem tedy bude dítě, které při inteligenčním kvocientu 100, naměřeným např. Pražským dětským Wechslerem, bude mít čtenářský kvocient naměřený našimi čtecími testy 75 nebo nižší, samozřejmě při dodržení všech ostatních diagnostických kritérií.“⁴⁴

Na třetí úrovni se pohybují definice, které mluví v termínech anatomie nebo fyziologie mozku. V roce 1975 M. Rutter a W. Youle kritizují definici neurologické konfederace. Namítají, že tato definice nebere v úvahu, že by se dyslexie mohla vyskytnout i u dětí mentálně retardovaných, kulturně deprimovaných či vystavených jiným nepříznivým životním podmínkám.⁴⁵

„Teoreticky vzato, může být dyslexií postižené každé dítě, které úroveň svých intelektových schopností je schopno školního vzdělání. To se týká dětí mentálně retardovaných, dětí zanedbaných, dětí trpících kulturní deprivací, stejně jako dětí s vadami zraku, sluchu či hybnosti, pokud tyto poruchy jsou takového rázu a stupně, že čtení neznemožňují. V našem případě jsou takové nepříznivé okolnosti nikoliv "příčinnými", ale jen "přítěžujícími" či "přidatnými" nebo tvoří jakési pozadí skutečným příčinám. Ty jsou v organismu dítěte a jsou specifické v tom smyslu, že se nedají přenést právě na ony zmíněné a dobře známé příčiny školního neúspěchu, jakými jsou nižší inteligence, zanedbanost a ostatní vnější nepříznivé okolnosti.“⁴⁶

Z tohoto důvodu jsou dyslexie a jiné specifické poruchy učení často označovány jako záhadné. A proto také vzbuzují nedůvěru některých teoretických

⁴³ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 21.

⁴⁴ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 21.

⁴⁵ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 22.

⁴⁶ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 22.

psychologů a pedagogů. Kdo však se jednou s takto postiženými dětmi seznámil, sotva může o reálné existenci těchto specifických poruch pochybovat.⁴⁷

2.2 Příčiny dyslexie

Existují nejrůznější příčiny dyslexie. Nyní se pokusím vyjmenovat ty nejhlavnější z nich.⁴⁸

2.2.1 Vnitřní podmínky pro učení čtení

„Sotva můžeme předpokládat, že existuje jediná, vnitřní jednotná "schopnost čtení". Má-li se dítě naučit číst, je k tomu nepochybně třeba souhrn celé řady jednotlivých základních funkcí, např.: zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientaci v čase a v prostoru, schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celek apod. Představujeme si, že u normálního dítěte jsou tyto základní schopnosti uspořádány do určité soustavy nebo vzorce, a to tak, že jejich vzájemná souhra mu umožňuje naučit se číst. Z vloh a předpokladů se tedy musí stát schopnosti, které jsou teprve vnitřním psychickým podkladem pro nabytí určité dovednosti.“⁴⁹

„Můžeme si to představit tak, že výuka určitému školnímu předmětu, v našem konkrétním případě čtení, klade určité nároky na psychickou vybavenost dítěte. Požaduje určité jeho schopnosti rozvinuté do určité žádoucí míry. Za normálních okolností dítě takové schopnosti má, takže poptávka školního předmětu a nabídka dítěte zapadnou do sebe jako prsty jedné a druhé ruky, když se mají pevně semknout.“⁵⁰

⁴⁷ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 22.

⁴⁸ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 22.

⁴⁹ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení* s. 72 - 73.

⁵⁰ Tamtéž, s. 73.

„Přitom je, myslím jasné, že toto platí jen pro určitou danou výukovou metodu nebo soustavu metod. Při jiné metodě nemusí všechno samozřejmě zapadat do sebe tak perfektně. Může docházet k menším nebo větším nesrovnalostem. Dobrá je tedy ta metoda, která klade takovou poptávku, že jí velká většina dětí svou psychickou nabídkou může hravě pokrýt.“⁵¹

Může se také stát, že vzorec vloh u dítěte je normálně uspořádan, ale jejich vývoj, jejich zrání a jejich přetváření ve schopnosti probíhá zpomaleně a nedokonale. Tento jev může být způsoben v důsledku nižší inteligence dítěte, nedostatkem kulturní stimulace dítěte, zanedbanosti v rodině, dlouhé nepřítomnosti dítěte ve škole atd. Poptávka školního předmětu je stejná, ale dítě může nabídnout jen velmi málo.⁵²

Dále se také může stát, že vzorec vloh je u dítěte zvláštně uspořádan, je narušen nebo v něm některé významné složky buď zcela chybějí, nebo jsou zastoupeny jen nedokonale. Může k tomu dojít mechanismy genetickými, nebo časným poškozením mozkových struktur (prenatální, natální, postnatální). Poptávka a nabídka prostě do sebe nemohou zapadnout. Nabídka je zcela zvláštní. Normální poptávka jí nemůže použít. Výsledkem je nápadný, nepravděpodobný neúspěch ve čtení a psaní. To je tedy obraz vývojové dyslexie.⁵³

„Předpokládá se, že asi mezi 6. až 7. rokem dítěte, kdy dítě je u nás v první třídě, jsou všechny potřebné složky dobře vyvinuty a že harmonicky spolupracují. Výsledkem pak je, že se dítě učí číst bez větších obtíží. Není-li tomu tak, nastanou obtíže. Ty jsou tedy prvními příznaky poruchy. Sami o sobě ovšem neříkají ještě nic o tom, jde-li o porušený základní vzorec vloh, nebo o jejich porušený, zdržený, nerovnoměrný vývoj. To nám pomůže objasnit teprve zaměření na diagnostické zkoumání.“⁵⁴

⁵¹ Tamtéž, s. 73.

⁵² Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 73.

⁵³ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 73 - 74.

⁵⁴ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 74.

Neúspěchy dítěte ve škole mohou ovlivnit celou jeho osobnost. Zvláště pak u dítěte, které se hodně snaží dosáhnout dobrých výsledků ve škole, ale i přes jeho úsilí se mu úspěchu nedostává. Neúspěchy ve škole mohou ovlivnit jeho postoje k učení i k pozdějším nápravným snahám. Náprava zde se však nebude zaměřovat na hledání náhradních cest a mechanismů, ale především na povzbuzování vývoje dosud nevyspělých funkcí náhradním cvičením.⁵⁵

2.2.2 Základní příčiny dyslexie

Příčinou špatného čtení je nepochybně neschopnost poznávat písmena, rozlišovat pohotově jedno od druhého, zmapovat si je, skládat z nich slova a pak ze slov věty. Příčinou této neschopnosti je pravděpodobně nedokonalá funkční souhra mozkových hemisfér.⁵⁶

„Co je však příčinou této nedokonalé souhry? Jakými mechanismy dochází k této dysfunkci? Od počátku bádání o dyslexii se uvažuje o dvou takových mechanismech v pozadí o spojitostech genetických a o časném poškození mozku. Již J. Hinshelwood (1917) si povšiml, že se v některých rodinách vyskytuje více případů obtíží čtení.“⁵⁷

„V dalším vývoji bádání se vytvořily dva tábory - jedni viděli hlavní příčinu v dědičnosti, druhí v mozkovém poškození. Zásluhou O. Kuèery (1958) se naše pojetí odpoutala od jednostranného výkladového schématu. Využil důkladného rozboru anamnézy, klinického obrazu a všech postupných nálezů pediatrických, psychologických, psychiatrických i sociálních. Skupina prvních dyslektiků ošetřovaných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích se mu rozdělila takto: Čtyřicet sedm procent představují dyslektici, u niž je možno soudit na drobné poškození mozku. Tato skupina byla označena jako E (encefalopatie). Anamnestické údaje svědčí o pravděpodobném poškození mozku v době

⁵⁵ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 74.

⁵⁶ Tamtéž, s. 76.

⁵⁷ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 76.

prenatální, perinatální eventuální i postnatální. V inteligenčních testech bývají výsledky ve zkouškách názorových zřetelně nižší než ve zkouškách verbálních. Zvláště nízkou úroveň mají zkoušky krezebné. Velmi často u dětí této skupiny jsou patrné specifické poruchy řeči ve smyslu artikulační neobratnosti. Vlastní defekt čtení a pravopisu je zpravidla těžší a jeho náprava je poměrně obtížná.“⁵⁸

„Druhá skupina označená H, vykazuje etiologii hereditární. Spadá do ní přibližně 20 % případů dyslexie. U této skupiny chybí nálezy, které jsme uvedli jako příznačné pro lehké mozkové postižení. Zato však v anamnéze nacházíme zřetelné podklady o poruchách sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte. V psychologickém nálezu bývají názorové zkoušky výrazně lepší než zkoušky verbální. Naproti tomu krezebné zkoušky mívají stejně nízkou úroveň jako u skupiny předchozí. Poruchy čtení jsou lehčího rázu a jejich náprava je snadnější“.⁵⁹

„Třetí skupinu označil O. Kučera jako hereditární encefalopatickou (HE). Do této skupiny spadalo asi 15 % dyslektiků. V jejich nálezech se objevovaly jak známky svědčící pro etiologii encefalopatickou, tak spojitosti s hereditární.“⁶⁰

Zbývajících 15 % dyslektiků spadalo v Kučerově klasifikaci do etiologické kategorie neurotické nebo nejasné.⁶¹

Genetické spojitosti

V roce 1950 publikoval B. Hallgren výsledky svého zkoumání. Podrobně vyšetřil asi 116 dětí s poruchami čtení, které byly pacienty stokholmské kliniky a 391 rodičů a sourozenců těchto dětí. U 81 % dětí byla zjištěna obdobná porucha čtení a psaní alespoň u jednoho z rodičů. Ve třech případech oba rodiče trpěli dyslexií. Bylo zjištěno, že v rodinách, kde jeden z rodičů trpí dyslexií, by 50 % dětí mělo být taktéž postiženo. Kdyby oba rodiče byli postiženi, přenesla by se

⁵⁸ Tamtéž, s. 77.

⁵⁹ Tamtéž, s. 77.

⁶⁰ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 77.

⁶¹ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 77.

porucha na 75 % jejich potomstva. Obě pohlaví jsou v tomto případě postižena v poměru 1:1.⁶²

V České republice M. Zahálková, V. Vrzal, a E. Klobouková (1970) zpracovali z genetického hlediska vzorek 65 dyslektiků. U 29 dětí, což je 45 %, našli poruchy čtení u dalších členů rodiny.⁶³

„Za klasickou práci je dnes již možno pokládat rovněž studii E. Norriegové (1954) z dánského prostředí. Všechny 9 párů identických dvojčat v jejím souboru souhlasně vykazovaly známky dyslexie, zatímco z 30 párů dvojvaječných dvojčat se dyslexie vyskytla souhlasně jen u 10 dvojic.“⁶⁴

„V roce 1983 Finnuci a Childs provedli rozsáhlou studii výskytu dyslexie v rodinách a prokázali autosomálně dominantní a nebo multifaktoriální způsob přenosu jen pro příklady poměrně lehkých poruch čtení. Jestliže se však zaměřili na silně postižené děti, zapadl zjištěný obraz nejvíce do autosomálně recesivního typu dědičnosti. Rodiče jsou v takovém případě bez nápadností, ale jejich potomstvo je postiženo v 25 %.“⁶⁵

V dnešní době se genetické studie snaží přijít na to, proč výskyt této poruchy je mnohonásobně vyšší u chlapců než u děvčat. Uvádí se, že poměr dyslektických chlapců ku dyslektickým dívkám je 4:1 až 10:1.⁶⁶

⁶² Tamtéž, s. 80.

⁶³ Tamtéž, s. 80.

⁶⁴ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 80.

⁶⁵ Tamtéž, s. 80.

⁶⁶ Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, s. 82.

3 Péče o děti s dyslexií na základní škole

3.1 Dyslektický školák a jeho subjektivní problémy

Výzkumy ukazují, že pozitivní vztah rodičů k dítěti a ochota ponechat mu větší volnost posiluje dětskou sebedůvěru a vede k lepšímu sebehodnocení. Naopak předpokládaný negativní citový vztah rodičů a direktivní způsob výchovy vede k horšímu sebehodnocení a posiluje nepříznivé emoční ladění.⁶⁷

„S pomocí faktorové analýzy jsme extrahovali čtyry faktory, které reprezentují různé varianty postojů dyslektických dětí: dva z nich představují pozitivní a dva z nich negativní alternativu. *Celkově negativní emoční bilance a faktor negativního emočního přijetí* vyjadřují komplexní nepříznivé hodnocení vlastní situace dyslektického dítěte, které se cítí špatně, nemá dostatečnou sebedůvěru a předpokládá i nezáměr rodičů, kteří na něj kladou příliš velké požadavky. *Komplexní pocit důvěry a sebedůvěry i faktor pozitivního přijetí* vyjadřuje příznivou alternativu, kdy se dítě hodnotí pozitivně a předpokládá, že je stejně dobře akceptováno svými rodiči.”⁶⁸

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

⁶⁷ Srov. MATĚJČEK, Z, VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*, s. 113.

⁶⁸ MATĚJČEK, Z, VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*, s. 113.

přehlížet ani fakt, že jim mnohdy slabá úroveň čtenářských dovedností znemožňuje, aby měly ze čtení nějaký požitek.”⁶⁹

Je známo, že sebehodnocení čtení souvisí s prožívanou mírou zátěže této činnosti a s pocitem dosaženého zlepšení, což má vliv i na motivaci. Lze říci, že čím lépe dyslektické dítě hodnotí své čtenářské dovednosti, tím menší zátěž pro ně čtení představuje. Toto bezvýhradně platí u dětí středního školního věku.⁷⁰

Hodnocení vlastních čtenářských dovedností se v souladu s realitou zvyšuje v průběhu staršího školního věku. Příčiny mohou být různé např.: adaptace na vlastní znevýhodnění, snížení nároků, klesá i pocit zátěže při čtení⁷¹

„Známka z českého jazyka je informací o úrovni všech jazykových dovedností, nejenom čtení. Z tohoto důvodu nemusí být její vliv na sebehodnocení čtenářských kompetencí zcela jednoznačný. Jak je zřejmé z výsledků ve druhé části výzkumu, známka z českého jazyka koreluje mnohem víc se sebehodnocením v oblasti pravopisu a písemného projevu, kde je tato shoda dokonce statisticky významná.”⁷²

Sebehodnocení čtenářských dovedností závisí i na hodnocení třídy. Děti integrované do specializovaných tříd se hodnotily lépe, než děti, které zůstaly v běžných třídách. Rozdíly v jejich sebehodnocení byly mnohem větší, než rozdíl v jejich mentálním výkonu. To znamená, že jejich názor ovlivnily i jiné faktory než vlastní výkon.⁷³

Názory rodičů dyslektiků na jejich čtenářské dovednosti a postoj ke čtení se ve značné míře shodují se sebehodnocením dětí. Liší se pouze v hodnocení subjektivní zátěže čtení, kterou chápou rodiče i děti trochu jinak. Výsledky výzkumu potvrdily, že rodiče dyslektiků jsou mnohem vnímavější k výkonům

⁶⁹ Tamtéž, s. 113.

⁷⁰ Srov. MATĚJČEK, Z, VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*, s. 114.

⁷¹ Srov. MATĚJČEK, Z, VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*, s. 114.

⁷² MATĚJČEK, Z, VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*, s. 114 - 115.

⁷³ Srov. MATĚJČEK, Z, VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*, s. 115.

svých dětí v oblasti školních předmětů a mají o nich mnohem víc informací než o jejich pocitech či vztazích s lidmi, k nimž tak empatičtí nejsou.⁷⁴

3.2 Individuální vzdělávací plán (IVP)

„Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.“⁷⁵

3.2.1 Význam individuálního vzdělávacího plánu

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

- A. Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky.
- B. Umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, kterou dítě dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků, které vyžadují učební osnovy. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení.
- C. Do přípravy se zapojují i rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Jsou seznámeni se stávající situací a perspektivou dítěte.
- D. Aktivní účast žáka mění jeho roli. Dítě není pasivní, a přebírá odpovědnost za výsledky reedukace.⁷⁶

⁷⁴ Tamtéž, s. 116.

⁷⁵ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 172.

⁷⁶ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 172

3.2.2 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu

„Následující návrh byl poprvé vytvořen na základě pedagogických zkušeností a zahraniční literatury v roce 1994 a otištěn jako jedna z příloh v knize V. Mertina (1995).“⁷⁷

- **Schéma individuálního vzdělávacího plánu**

V IVP musí být uvedeny následující údaje: jméno, datum narození, třída, jestli žák prodělal vyšetření v PPP a kdy.⁷⁸

Dále se v individuálním vzdělávacím programu objevují:

- **Základní údaje o žákovi, podstatné pro průběh pedagogické terapie**

Na tomto místě se uvádějí informace, které výrazně ovlivňují reedukaci (např.: zdravotní stav ...).⁷⁹

- **Pedagogická diagnóza**

„V rámci pedagogické diagnózy se zabýváme následujícími oblastmi:

- 1) Diagnostika psychických funkcí, které ovlivňují nácvik čtení, psaní, počítání, zraková a sluchová percepce, pravolevá a prostorová orientace, vnímání a reprodukce rytmu.
- 2) Řeč.
- 3) Úroveň čtení, psaní a počítání.
- 4) Sociální vztahy (k učiteli, ke spolužákům), vztah ke škole.
- 5) Nejzávažnější problémy.
- 6) Pozitivní rysy, zájmy, pracovní charakteristiky.
- 7) Není třeba u každého žáka zachycovat všechny oblasti. Vybíráme si to, co je pro nás důležité.“⁸⁰

⁷⁷ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 177.

⁷⁸ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 177.

⁷⁹ Tamtéž, s. 178.

▪ **Konkrétní úkoly v následujících oblastech**

- 1) „Sluchová a zraková percepce, řeč.
- 2) Grafomotorika - např.: denně provádět uvolňovací cviky, používat pomocné linky.
- 3) Čtení - např.: upevňování znalosti písmen, automatizace čtení slabik, nácvik čtení s porozuměním, orientace v textu.
- 4) Gramatika.
- 5) Naukové předměty – v případě potřeby je třeba zdůraznit způsob psaní zápisů, způsob ověřování vědomostí.
- 6) V cizím jazyce je třeba vzít v úvahu, že žák, který má výrazné obtíže v mateřském jazyce, bude mít zřejmě podobné, ne-li větší problémy při osvojování jazyka cizího, v krajním případě postačí klást důraz na slovní vyjadřování, zvládnutí slovní zásoby a gramatiky.“⁸¹

▪ **Pomůcky**

Pomůcky může doporučit PPP nebo SPC, v případě smyslových postižení může SPC tyto pomůcky zapůjčit⁸²

▪ **Způsob hodnocení a klasifikace**

Možnost užití slovního hodnocení upravuje metodický pokyn z roku 1997, který umožňuje užít slovní hodnocení u dětí se SPU, nebo je hodnotit s úlevou.. Domníváme se, že v případě výrazné redukce učiva by mělo být dítě hodnoceno slovně. O slovní hodnocení musí požádat rodiče.⁸³

„Tolerance obtíží se promítá do práce s dítětem v průběhu celého roku. Není to jednorázový zásah do souhrnné klasifikace. Nelze žákovi po celé pololetí dávat

⁸⁰ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 178.

⁸¹ Tamtéž, s. 178.

⁸² Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 179.

⁸³ Tamtéž, s. 179.

pětky z diktátu a na vysvědčení napsat trojku. Takový postup nechápou ani spolužáci a může být příčinou negativního vztahu k integrovaným jedincům.“⁸⁴

- **Způsob ověřování vědomostí**

„Učitel na základě zkušenosti, sdělení z pedagogicko-psychologické poradny nebo na základě rozhovoru se žákem používá ústní nebo písemné ověřování vědomostí.“⁸⁵

- **Organizace péče**

Je-li dítě integrované, musí mu být poskytnuta speciální péče. Nelze říci, jaká forma je nejvhodnější (ambulantní nácvik před začátkem vyučování, po vyučování nebo probíhající souběžně s výukou v kmenové třídě). Rozhodnutí se podřizuje možnostem školy i žáků.⁸⁶

- **Dohoda o spolupráci s rodiči**

„Zde se uvádějí formy spolupráce, způsob přípravy na vyučování, mimoškolní činnost, doporučené aktivity ve volném čase, požadavek na lékařské vyšetření apod.“⁸⁷

3.2.3 Strategie tvorby individuálního vzdělávacího plánu v České republice

Neexistuje optimální struktura IVP. Proto ani následující návrhy nelze považovat za závazné, ale pouze za jednu z možností. Základní struktura umožňuje reagovat na případné změny.⁸⁸

Individuální vzdělávací plán musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, ve druhé rovině se sledují specifické obtíže.

⁸⁴ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 179.

⁸⁵ Tamtéž, s. 179.

⁸⁶ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 179.

⁸⁷ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 179.

⁸⁸ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program* s. 174.

Snažíme se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte.⁸⁹

IVP je vytvořen podle následujících principů:

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

„Závěry získané z diagnostiky prováděné odbornými pracovníky jsou někdy příliš odtažité, vzdálené, a proto je učitel nezpracovává přímo do plánu, pouze je bere na vědomí. Údaje o úrovni rozumového vývoje dítěte jsou doplňující informací pro plánování dlouhodobých cílů.“⁹⁰

2) Vychází z pedagogické diagnostiky učitele

Zelinková (2001) potvrzuje úlohu učitele, který respektuje zjištění odborného pracoviště, pracuje s údaji, které k práci potřebuje. Opírá se však o vlastní pedagogickou diagnostiku, zkušenosti a intuici.⁹¹

3) Respektuje závěry z diskuse se žákem

Aktivitu rodičů je třeba podpořit. Je důležité, aby učitel podal rodině přesné informace. Je to základ pro dobrou spolupráci s rodinou. „Jestliže rodiče souhlasí s redukcí učiva vzhledem k výrazným obtížím žáka, neměli by příznivé výsledky chápat jako signál ke studiu na střední škole. Pakliže se rodiče nezajímají o přípravu na vyučování a požadují pouze úlevy, opět lze argumentovat společnou úmluvou při přípravě plánu. Podíl žáka se mění v závislosti na jeho věku a vyspělosti.“⁹²

Je vypracován pouze pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje. Nejčastěji je to český jazyk a cizí jazyk u dítěte s dyslexií, matematika a fyzika u dítěte s dyskalkulií. U ostatních předmětů v případě

⁸⁹ Tamtéž, s. 174.

⁹⁰ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 174.

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

⁹² Tamtéž, s. 174

potřeby uvádíme dílčí doporučení týkající se písemných projevů, hodnocení a klasifikace.⁹³

4) Vypracovává je vyučující daného předmětu

„Individuální vzdělávací plán zpracovává učitel, který předmět vyučuje, spolu s učitelem, jenž provádí reedukaci. Odborné pracoviště uvádí jméno pracovníka, s nimž lze IVP konzultovat. Tím jsou respektovány dvě linie, které je třeba sledovat:

- obsah vzdělávání (poznatky, dovednosti, návyky, které si žák má osvojit)
- reedukační proces zaměřený na zmírnění nebo odstranění poruchy a příznaků s ní spojených.“⁹⁴

Při vypracování IVP učitel sleduje tyto aspekty:

A. *Cíle vzdálené*

„Těmito může být přechod na druhý stupeň, ukončení školní docházky, maturita apod. Klademe si otázku: „Co by měl žák zvládnout, aby splňoval profil absolventa jednotlivých stupňů?" Nelze přesně určit, jak dalece tolerovat žáka vzhledem k handicapu. Musí však platit, že výsledky žáka nejsou ve výrazném rozporu s profilem absolventa daného typu střední školy nebo že postižení bylo kompenzováno výraznými přednostmi (úspěchy) v jiných oblastech.“⁹⁵

B. *Cíle dlouhodobé*

„Odpovídají na otázku: „Co by se měl žák naučit v daném ročníku?" Rozhodnutí je zcela v rukou učitele, který zná učební osnovy a většinou též úskalí výuky v tom kterém ročníku. Má rovněž určitou představu, jakým způsobem bude určité učivo probírat, a zná složení třídy, v níž je integrovaný žák. Proto není vhodné, jak bylo výše uvedeno, aby plán pro

⁹³ Tamtéž, s. 174 - 175.

⁹⁴ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 175.

⁹⁵ Tamtéž, s. 175.

určitého žáka vypracoval pracovník PPP nebo SPC sám. Jeho poradní hlas je však nepochybně nutný při řešení dílčích obtíží.”⁹⁶

B. Cíle krátkodobé

Co by měl zvládnout v nejbližší době, jaké očekávám okamžité výsledky, jak budu dítě aktivovat v té které oblasti. Mohou to být úkoly typu opakování velkých psacích písmen, vyvození násobilky, ale též třeba zážitků z úspěchu.⁹⁷

„Součástí plánu by mělo být i zvládnutí kompetencí, které umožňují žákovi samostatně pracovat, myslet, samostatně získávat poznatky, hledat a odstraňovat chyby. Musí si osvojit určité učební strategie, učit se řešit problémy, organizovat informace, volit vhodné postupy. V žádném případě není cílem pouze zvládnutí kvanta poznatků.“⁹⁸

A. Respektování individuálních potřeb dítěte

„Je třeba brát v úvahu, kolik alternativních činností musí učitel v průběhu vyučovací hodiny zároveň provádět a evidovat. Při určitém omezení učebními osnovami, učebnicemi, používanými vyučovacími metodami, je obtížné zabývat se individuálně integrovaným žákem na jedné straně spektra třídy a zároveň žáky nadanými, kteří se připravují ke studiu na střední škole. Není jiné cesty než skupinové vyučování, problémové vyučování, samostatné práce žáků, osobní asistent. Pokud žák nemá asistenta, musí v konkrétní vyučovací hodině některé úkoly vypracovat sám, jiné pod dohledem spolužáka, další společně se třídou. Při frontální výuce je individuální přístup velmi obtížný, ne-li nemožný.“⁹⁹

„Individuální přístup by se měl dotýkat těchto oblastí:

- metody výkladu;

⁹⁶ Tamtéž, s. 175 - 176.

⁹⁷ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 176.

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

⁹⁹ Tamtéž, s. 176.

- opakování a upevňování učiva;
- ověřování učiva, rozsah písemných prací;
- osobní přístup (pochvala, odměna);
- zohlednění některých charakteristik žáka (pracuje pomalu, nestíhá, obavy z neúspěchu, možnost pohybu ve třídě)
- citlivost u dětí s neurotickými rysy.¹⁰⁰

3.3 Péče o děti se specifickými poruchami učení na základní škole

Přibližně asi 3-4 % jedinců z běžné populace dětí jsou v průběhu výchovněvzdělávacího procesu znevýhodněny specifickými poruchami učení. Tyto poruchy činí obtíže při osvojování učiva běžnými výukovými metodami, přestože dítě má přirozenou inteligenci a dostatečně podnětné rodinné prostředí. Dětem a žákům, u nichž je příslušným odborným pracovištěm diagnostikována specifická vývojová porucha učení, je nezbytné po celou dobu docházky do škol a školských zařízení věnovat speciální pozornost a péči.¹⁰¹

Zjišťování vědomostí a dovedností žáka

„Pro zjišťování úrovně žákových vědomostí a dovedností volí učitel takové formy a druhy zkoušení, které odpovídají schopnostem žáka a na niž nemá porucha negativní vliv. Kontrolní práci s diktáty píší tito žáci až po předchozí přípravě. Pokud je to nutné, nebude dítě s vývojovou poruchou vystavováno úkolům, v nichž vzhledem k poruše nemůže přiměřeně pracovat a podávat výkony odpovídající jeho předpokladům.“¹⁰²

U žáků s vývojovou poruchou je žádoucí klást důraz na ten druh projevu (písemný nebo ústní), ve kterém má předpoklady podávat lepší výkony. Za

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 176 - 177.

¹⁰¹ Srov. NOVOTNÁ, M, KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, s. 34 – 35.

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

obecné pravidlo můžeme považovat to, že při klasifikaci nevycházíme z prostého počtu chyb, ale z počtu jevů, které žák zvládl.¹⁰³

Hodnocení a klasifikace žáků s vývojovou poruchou učení

„Klasifikace jako jedna z forem hodnocení, která převádí hodnocení na kvantifikující stupeň, umožňuje snadnější srovnání výkonů. Vyžaduje se, aby i klasifikace byla doprovázena hodnocením, tj. vyjádřením pozitivních stránek výkonu, objasněním podstaty neúspěchu, návodem, jak mezery a nedostatky překonávat, jak dále prohlubovat úspěšnost apod. Jestliže v některých případech nebude žák klasifikován, neznámá to, že by mělo být současně omezeno jeho hodnocení. Zejména u těchto žáků, kteří nejsou klasifikováni, je na místě hodnotit co nejčastěji ...”¹⁰⁴

Děti u kterých je diagnostikována dyslexie nebo dysortografie, mohou být se souhlasem rodičů během celého jejich vzdělávání hodnoceny z mateřského jazyka a z jiných předmětů slovně. Mohou být osvobozeny od přijímacích zkoušek na střední školy z mateřského jazyka a dalších jazyků, přičemž se budou vzhledem k dalším uchazečům posuzovat, jako by tuto zkoušku úspěšně složily.¹⁰⁵

Kromě slovního hodnocení lze u dětí se specifickými poruchami učení hodnotit děti slovně po dohodě s rodiči a odborníkem prakticky ve všech předmětech, do nichž se porucha promítá. Užití tohoto postupu závisí na konkrétním dítěti i na metodách, užívaných při výuce, které mohou některé děti znevýhodňovat. Jakmile žák překoná nejvýraznější obtíže, je vhodné postupně přecházet k běžné klasifikaci.¹⁰⁶

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

¹⁰⁴ NOVOTNÁ, M, KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, s. 36.

¹⁰⁵ Srov. NOVOTNÁ, M, KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, s. 36.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 36.

„Za určitých okolností může být pro dítě výhodnější klasifikace známkou s tím, že se specifická porucha dítěte vezme v úvahu a odrazí se v mírnější známce.“¹⁰⁷

Při uplatňování všech těchto možností je třeba postupovat velmi individuálně, s využitím všech dostupných informací.¹⁰⁸

3.4 Náprava dyslexie na prvním stupni základní školy

Kvalitativní hodnocení dyslektických poruch:

- „dítě nepoznává všechna písmena, je nejisté, „vzpomíná “
- nápadné těžkosti v syntéze písmen ve slabiku a slabik ve slova, pomocné mechanismy při čtení
- druhy vynechávek, přidavků, změny zrcadlové, změny zvukově blízké, inverze vztah ke smyslu čteného.“¹⁰⁹
- **Přehled nápravných metod**
- **Procvičování zrakové percepce**
- **Procvičování orientace v prostoru**
- **Různé hry z časopisů a knížek pro děti** - bludiště, doplňovačka
- **Skládání rozstříhaných obrázků** - skládání obrázků probíhá buď s předlohou (vytvoříme si zásobu dvou stejných pohledů, jeden rozstříháme a druhý slouží jako předloha), nebo bez předlohy
- **Práce se stavebnicemi** - děti s nedokonalou zrakovou percepcí obvykle odmítají pracovat podle předlohy a skládají podle své fantazie. Je nutné

¹⁰⁷ NOVOTNÁ, M, KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, s. 36.

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

¹⁰⁹ KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 5.

důsledně dbát na skládání dle předlohy a učit děti předlohu pozorovat. Různá diferenciatní cvičení - lota, pexesa, hra Křížovka.”¹¹⁰

▪ **Provičování sluchové percepce**

„Obvykle zjistíme, že dítě nereaguje na vyslovenou výzvu okamžitě, je nutné pokyn několikrát opakovat. Jindy dítě splní jen část pokynu. Musíme je proto učit „poslouchat“. Nemluvíme příliš hlasitě, nekřičíme na dítě při okamžitém neuposlechnutí. Dbáme, aby nebyla zvuková kulisa. Vysvětlíme dítěti, jak je nutné, aby okamžitě na náš slovní pokyn reagovalo. Chválíme včasnost provedení úkolu na slovní podnět. Jsou děti, které reagují, jen vidí-li na učitelku. Slyší-li podnět bez zrakového vjemu, nereagují. K procvičování sluchové percepce slouží tyto hry - hra na kukačku, hra na čísla.”¹¹¹

▪ **Čtveřice písmen**

Je třeba si uvědomit, že dítě sluchově vnímá jako hlásku "a", vyslovuje jako jeden artikulém "a", zrakově vnímá jako čtyři prvky a to: malé tiskací "a", velké tiskací "A", malé psací "a", velké psací "A". Musí jednu hlásku při čtenářském procesu izolovat, poznat a rozlišit od ostatních, v podobě grafické ve čtyřech podobách. To je velmi obtížné a v nápravě je třeba soustavně znalost všech čtyř podob utvrzovat.¹¹²

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

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

B Připravíme si doplňovací tabulky do folií a to takto:

➔ V první doplňujeme jedno chybějící písmeno.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 5.

¹¹¹ Tamtéž, s. 7.

¹¹² Srov. KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 8.

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

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

➔ Ve třetí tabulce se již nedodržuje pořadí písmen, dítě má předepsáno pouze jedno písmeno různého typu a doplňuje ostatní tři do čtverce.¹¹³

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

➔ Při nácviku analýzy a syntézy písmen dbáme, aby tvary písmen byly stále stejné. Doporučujeme předpis písmen a slabik na karty, vět a celých celků na balicí papír. Udržíme tím také dítěti "pozitiv a negativ" jako v učebnici. Vedeme je k rozkladu a skladu věty tím, že písmenu či slabice dáme slovní význam. Ostatní slova vyjádříme kartami s obrázky, dáváme hned znaménka za větu.¹¹⁴

➔ Využíváme perzeverace, spojujeme do skupin ve stejném pořadí. Při skladu souhlásky a samohlásky je vhodný doprovodný pohyb. Důležité je, dělat vše vždy stejně. Jakmile nacvičíme slabiku, vždy ji užíváme globálně, už znovu nespojujeme.¹¹⁵

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

- a) Skupiny la, le, li, lo, lu napíšeme na barevný papír. Dáváme ke čtení dvojice se stejnou samohláskou.
- b) Skupiny la, le, li, lo, lu napíšeme na karty jako skupiny s "m", ale barvou, kterou měl barevný papír.“¹¹⁶

¹¹³ KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 8.

¹¹⁴ Srov. KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 8 - 9.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 9.

¹¹⁶ KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na*

„Cvičíme zrakovou diferenciovanost i tak, že dítě skupinu nevysloví, jen čte očima a staví se na určité místo. Po nácviku čteme slova globálně, zapojujeme je do vět s kartami a obrázky.“¹¹⁷

c) Skládáme skupiny slov

- 1) První slabiku ponecháme a obměňujeme druhou. Obsah slova hned zapojíme do věty.
- 2) Převádíme pozornost na přední skupiny.
- 3) Využíváme perseverace.¹¹⁸

Dbáme, aby dítě přečetlo slabiku a připojilo druhou. Nevyžadujeme následné spojení slabik ve slovo, podporovali bychom u dítěte tzv. druhé čtení, které musíme následně odstraňovat. Pokud je potřeba srozumitelnosti slova, sami řekneme větu na dané slovo, v pozdější fázi chceme větu od dítěte.¹¹⁹

„Máme stále na zřeteli, že je lepší prodloužená doba slabikování, než dvojí čtení. Prodloužené slabikování brzy odstraní orientaci v textu a vyprávění o přečteném.“¹²⁰

▪ **Metoda "kubusu"**

Metoda kubusu je jedna z nejproduktivnějších metod. Využívá se u dětí od druhého postupného ročníku až do dospělosti.¹²¹

„Prohlédneme s dítětem kubusy, spočítáme, že kostka má šest stran, je tedy složená před námi šesti obrázků, které budeme zpracovávat ve dvanácti lekcích. Kladem je, že dítě má před sebou cíl.“¹²²

¹¹⁷ Tamtéž, s. 9.

¹¹⁸ Srov. KREJBICOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 10.

¹¹⁹ Srov. KREJBICOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 11.

¹²⁰ KREJBICOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 11.

¹²¹ Tamtéž, s. 11.

¹²² Tamtéž, s. 11.

„Skládáme podle obrázků tím způsobem, že učitelka kostky rozhází, sama dítěti kostku podá a vybídne je, aby hledalo část předlohy. Nenalezne-li dítě příslušnou část na kostce, vybídne je, aby tuto část ukázalo na předloze a kostku příslušně umístilo. Nemůže-li dítě obrázek na kostce poznat, ukážeme mu tu část, kterou zobrazuje kostka, na předloze sami a slovně je vedeme tak, aby opravdu samo obrázek poznalo a správně umístilo. Záměrně volíme kostky od sebe vzdálené.“¹²³

Hovoříme o obrázku. Jmenujeme osoby, předměty, činnosti. Vybízíme dítě k spontánnímu vyprávění o příběhu na obrázku. V další části postupujeme podle schopností napravného jedince. Vybídne dítě, aby vybralo čtyři slova, která vyjadřují, co je na obrázku. Vybrané slovo učitelka tiskací tužkou nakreslí na linkovaný volný list. Dítě slovo znovu samo tiskací obkreslí a vedle přepíše perem. Postupuje po řádcích. Napsaná slova dítě přečte. Tím končí první lekce.¹²⁴

Na začátku druhé lekce dítě přečte slova, vybere příslušný obrázek a tvoří na daná slova věty. Učitelka je tiskací obkreslí pod slova. Dítě věty opět překreslí tiskací tužkou a perem psace přepíše. Celou svoji povídku přečte. Třetí lekce - a každou další lichou - začneme tím, že dítě přečte svoji minulou povídku a tu píšeme na jiný papír jako diktát.¹²⁵

„Při zpracování prvních tří obrázků dáváme dítěti možnost, aby vidělo text, který samo napsalo. Bude-li se na text dívat či ne, necháme jeho volbě. Na nic neupozorňujeme. Případné chyby v diktátu opravujeme tak, že ukážeme prstem chybné slovo, necháme dítě opravit, nekomentujeme. U druhé třetice obrázků jde o opravdový diktát, bez možnosti kontroly zrakem. Chybné slovo podtrhneme, necháme dítě, aby našlo chybu a slovo znovu správně napsalo pod diktátem.“¹²⁶

¹²³ Tamtéž, s. 11.

¹²⁴ Srov. KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 11 - 12.

¹²⁵ Tamtéž, s. 12.

¹²⁶ KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na*

Čtvrtá a každá sudá lekce zpracovává povídku. Na závěr má dítě šest listů svých povídek. Je-li možnost psaní na stroji, doporučujeme dítěti znovu napsat svoji povídku na stroji. Tato metoda se doporučuje u dětí, u kterých se vyskytuje velké množství dyslektických chyb.¹²⁷

▪ **Orientace v textu**

Nápravu volíme dle vyspělosti dítěte. Doporučujeme si pro tuto práci obstarat starý slabikář nebo staré učebnice. Současné učebnice jsou pro tuto práci nevhodné, mají obrázky mezi textem s omezeným pozadím, málo navozují situaci.¹²⁸

„Náprava:

A. „Pohovoříme si o obrázku.

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

B. Vlastní orientace v textu:

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

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

D. U dětí od 3. postupného ročníku a starších nacvičujeme s orientací zvládnutí textu. Je vhodné připravit si krátké texty vystřižené z časopisů, starších učebnic apod. Správná orientace v textu pomáhá staršímu čtenáři

nižším stupni základní školy, s. 13.

¹²⁷ Srov. KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy, s. 13.*

¹²⁸ Tamtéž, s. 13.

zvládnout daný text i obsahově, nikoliv jen čtenářsky. Dyslektikovi pomáhá i v matematice zvládnout slovní úlohy.

Postupujeme tímto způsobem:

- Přečti si potichu článek!

- řekni o čem je!

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

- vedeme je ke stručnosti a výstižnosti vyjádření. Upravený text nám dítě vypravuje.¹²⁹

▪ Správné dýchání při čtení

„Hlasité čtení je určeno pro posluchače a už od prvních vět musíme dítě vést k tomu, aby četlo výrazně, pro posluchače srozumitelně. Hlasité čtení u slabších čtenářů nepůsobí správně i tím, že se dítě při čtení nesprávně nadechuje.“¹³⁰

„Předvedeme dítěti, jak by byla naše řeč srozumitelná, kdybychom slova vyslovovali jedním dechem, v jedné monotónní linii. Má-li posluchač rozumět, musíme řeč správně frázovat a měnit intonaci. Právě tak při čtení.“¹³¹

Souvětí či celý odstavec rozdělujeme dítěti svislými čarami na krátké úseky, které má dítě vyslovit na jedno nadechnutí. Dáváme možnost, aby si dítě doma příslušný odstavec nacvičilo a ve škole všem přečetlo. V počátečním

¹²⁹ KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 14 – 15.

¹³⁰ Tamtéž, s. 16.

¹³¹ Tamtéž, s. 17.

nácviku připravujeme nádechové celky co nejkratší, vedeme děti k modulaci hlasu.¹³²

„Obdobně zpracované odstavce doporučujeme po domácí přípravě zařazovat do hodiny jako předčítání hádanek pro třídu, z kterého článku odstavec je apod.“¹³³

▪ Čtení s okénkem

„V odborné literatuře je tato metoda všude doporučována. Čtení s okénkem doporučujeme především při potřebě soustředit pozornost, zkázat směrovost pohybů oka, zvláště při překřížené lateraritě.“¹³⁴

¹³² Srov. KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 17.

¹³³ KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie, a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*, s. 17.

¹³⁴ Tamtéž, s. 19.

ZÁVĚR

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

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

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

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

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

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- KAPRALEK, K.; BĚLICKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
- KREIBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*. Praha, 1995. 80-8581-30-2.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jihočany: H&H, 1995. ISBN 80-85467-56-9.
- MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, O. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- NOVOTNÁ, M. ; KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3.
- SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-038-3.
- ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Metody práce s dětmi s LMD – především pro rodiče a vychovatele*. Praha: Nakladatelství D & H, 2002. ISBN 978-80-903869-1.

➤ **SEZNAM ZKRATEK**

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