

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

*Výuka cizího jazyka u dětí se
specifickou poruchou učení*

*Teaching foreign language to children with learning
disabilities*

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Marta Kremličková

Autor:

Bc. Jana Teriaki

Děkuji PhDr. M. Kremlíčkové za odborné vedení práce.

„Nedokážu-li se proměnit ve vítr, oba zemřeme“ řekl Santiago. „Zemřeš jenom Ty,“ pravil Alchymista. „Já se ve vítr proměnit umím.“

Paulo Coelho, Alchymista

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci napsala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu. Souhlasím se zapůjčováním práce.

V Praze dne 22.7.2008

Bc. Jana Teriaki

ANOTACE

Příjmení a jméno: Teriaki Jana

Katedra: Pedagogika

Název práce: Výuka cizího jazyka u dětí se specifickou poruchou učení

Vedoucí práce: PhDr. Marta Kremličková

Počet stran: 112

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 27

Klíčová slova: výuka cizího jazyka, specifická porucha učení (dále jen SPU), dyslexie, dysgrafie, dysortografie, reedukace SPU, náprava SPU, diagnostika SPU, kompenzace SPU, role žáka s SPU, sebepojetí, pedagogicko-psychologická poradna, diagnostický software, výukový software.

ANNOTATION

Surname and name: Teriaki Jana

Department: Pedagogy

Name of paper: Teaching foreign language to children with learning disabilities

Paper supervisor: PhDr. Marta Kremličková

Number of pages: 112

Number of attachments: 2

Number of titles for used literature: 27

Key words: teaching foreign language, learning disability - (hereafter only LD), dyslexia, re-education of LD, correction of LD, diagnostics of LD, compensation of LD, role of pupil with LD, self-concept, consulting, diagnostic software, educational software

RESUMÉ

Diplomová práce je primárně zaměřena na výuku cizího jazyka u dětí s diagnostikovanou SPU (specifické poruchy učení). Popisuje zásady, metody a úskalí výuky a uvádí příklady využitelné v praxi. V druhém pláň se práce také zaměřuje na etiologie a projevy SPU, popisuje obtíže dyslexie, dysgrafie, dysortografie, způsoby diagnostiky, nastiňuje možnou nápravu těchto poruch a jejich kompenzace. Zaměřuje se při tom na výuku anglického jazyka a popisuje software, který hravou formou pomáhá žákům s SPU v osvojení cizího jazyka. Práce se zabývá také žákem s diagnostikovanou SPU ve vztahu ke školnímu prostředí. Její součástí je také empirický výzkum se základní hypotézou nedostatečného povědomí širší veřejnosti o poruše, prezentací základních informačních pilířů na letáku (příloha č. 1) a přílohovém CD s letákem (příloha č.2). Jak leták, tak i CD si kladou za cíl popularizovat téma a zvyšovat všeobecné povědomí o těchto poruchách.

ABSTRACT

Diploma paper primarily targets topic of teaching a foreign language to children with LD (learning disability). It describes basic rules, methods and problems of such teaching and presents examples for practical use. Secondly, the paper is also dedicated to LD's etiology, features, difficulties of various types of LDs (reading disability, writing disability, spelling disability), diagnostics, and shows possibilities of re-education and compensation of LD. It targets English language education and describes software which helps pupils with LD to acquire English speaking and writing

abilities. The paper also reflects LD pupil in relationship with school environment. It contains empiric research with hypothesis of insufficient knowledge about LD in wide public. It presents fundamental information in a form of a leaflet (attachment No.1) and a set of a CD and a leaflet (attachment No.2). Their aim is to make this LD topic more popular and to increase knowledge about LD in wide public.

OBSAH

ÚVOD	8
1. O SPU OBECNĚ.....	10
1.1. ETYMOLOGIE SLOVA DYSLEXIE	12
1.2. DEFINICE A NÁZVOSLOVÍ	12
1.3. MOŽNÉ ETIOLOGIE SPU.....	16
1.4. DIAGNOSTIKA SPU A DEFICITY V INFORMOVANOSTI ŠIROKÉ VEŘEJNOSTI O TĚCHTO PORUCHÁCH.....	19
1.4.1. „LATAS“ S NAZNAČENÍM MODIFIKACE SOFTWARE PRO VYUŽITÍ NÁCVIKU/TESTOVÁNÍ PŘI VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA.....	25
2. POPIS OBTÍŽÍ U VYBRANÝCH SPU S PŘIHLÉDNUTÍM K VÝUCE CIZÍHO JAZYKA	30
2.1. DYSLEXIE	30
2.1.1. SPECIFICKÉ CHYBY PŘI ČTENÍ	34
2.2. DYSGRAFIE	35
2.2.1 PŘÍKLADY SPECIFICKÝCH CHYB PŘI PSANÍ	36
2.3. DYSORTOGRAFIE	36
2.3.1. PŘÍKLADY SPECIFICKÝCH CHYB:	38
3. REEDUKACE S PŘÍKLADY PRAKTICKÉHO VYUŽITÍ PŘI VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA U DĚTÍ S SPU	38
3.1. MOŽNÉ CHYBNÉ KROKY PŘI REEDUKACI.....	43
3.2. VYBRANÉ METODY NÁPRAVY.....	44
3.2.1 STRUKTURNĚ KUMULOVANÝ PŘÍSTUP	45
3.2.2 PŘÍSTUPY ZAMĚŘENÉ NA KLIENTA.....	46
3.2.2.1 DAVISŮV PORADENSKÝ PROGRAM.....	50
3.2.3 FYZIOLOGICKÉ PŘÍSTUPY	53
3.2.3.1 AUDITIVNĚ – INTEGRAČNÍ TRÉNING (TOMATISŮV POSLECHOVÝ PROGRAM).....	53

3.2.3.2 THE FAST FORWARD („RYCHLOSLOVNĚ KUPŘEDU“) NÁPRAVNÝ PROGRAM.....	54
3.2.3.3 A.R.R.O.W. („ŠÍP“) NÁPRAVNÝ PROGRAM	55
3.2.3.4 MEARES-IRLEN NÁPRAVNÝ PROGRAM.....	56
3.2.3.5 DDAT CENTRUM	58
3.2.3.6 THE BRAIN GYM® (CVIČME MOZEK) NÁPRAVNÝ PŘÍSTUP	58
3.2.3.7.EEG-Biofeedback (EEG-BFB)	59
3.2.4 NÁPRAVY S VYUŽITÍM TECHNOLOGIE	61
3.2.4.1 POČÍTAČOVÉ PROGRAMY – HLAVNÍ PROUD „MAINSTREEM“	61
3.3. REEDKUKACE DYSLEXIE	63
3.4. REEDUKACE A KOMPENZACE DYSGRAFIE	66
3.5. REEDUKACE DYSORTOGRAFIE.....	67
3.5.1 DRAGON NATURALLY SPEAKING	68
4. ŽÁK S SPU A ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	69
4.1. JAK PRACOVAT S ŽÁKEM S SPU?	69
4.1.1. PŘEDPISY PRO TEXT PRO DYSLETIKY	69
4.2. ROLE ŽÁKA S SPU.....	70
4.3. NÁVŠTĚVA PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY (PPP).....	72
4.4. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN PRO ŽÁKY S SPU.....	73
5. VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA U DĚTÍ S SPU ANO ČI NE?	73
5.1. SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC JAZYKŮ.....	74
5.2. JAK PŘISTUPOVAT K DĚTEM S SPU NA HODINÁCH ANGLIČTINY?	78
5.3. DOPORUČENÍ PRO OSVOJOVÁNÍ DÍLČÍCH DOVEDNOSTÍ	81
5.4 UČEBNICE	84
5.5 VÝUKOVÝ SOFTWARE.....	84
5.5.1. JAZYKY BEZ BARIÉR.....	84
5.5.2 SOFTWARE KURZWEIL.....	87
5.5.3 IRLLEN METODA.....	88
5.6 INTERAKTIVNÍ TABULE.....	88
6. EMPIRICKÁ ORIENTAČNÍ SONDA NA TÉMA „INFORMOVANOST ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTI O SPU“	90

ZÁVĚR	107
LITERATURA	108
SEZNAM PŘÍLOH	111

ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma problematiky SPU u dětí na základní škole se zaměřením na výuku anglického jazyka. Mnohým se může zdát, že tato tematika již byla různými autory nahlížena ze všech perspektiv a že obecné povědomí mezi učiteli, rodiči a žáky je již dostatečně rozvinuto. Dovoluji si však z vlastní pedagogické praxe tvrdit, že tomu tak není. Přitom nutnost obecné osvěty tohoto specifika vnímání, vidění, slyšení, psaného projevu a dalších je v dnešním novém pojetí pedagogicko-výchovného procesu jednou z nejvyšších priorit. Dle mého názoru je pochopení čteného, slyšeného textu, schopnosti počítat, logicky myslet a dovednost jasně vyjadřovat ucelené myšlenky jedním z předpokladů pro celý další profesní i soukromý život jedince. Kvalitní schopnosti, dovednosti a získané postoje jsou předpokladem k dosažení jednoho ze základních cílů – schopnosti celoživotního vzdělávání s akcentací schopnosti sebevzdělávání ve školním věku i v dospělosti. Předpokladem není však pouze zvládnutí kompetencí vymezených v RVP, ale také sebepojetí každého člověka, které se utváří od narození. Sebepojetí může a má významný vliv na profesní a soukromý život každého z nás a kritickým obdobím pro vytvoření kvalitního self-konceptu je právě nástup do základní školy, který od základu mění životní schéma každého dítěte a dále pak celé období povinné školní docházky, kdy si dítě utváří svou pozici v mapě mezilidských vztahů nejen v rodině, ale také školním kolektivu a v životě mimo školu. Sebepojetí může být v případě žáka diagnostikovaného SPU nebo žáka, který vykazuje studijní problémy charakteristické pro SPU, velmi narušeno. Tomu přispívá i tzv. nálepkování, ke kterému se v mnoha případech mnoho učitelů, ale i rodičů a spolužáků uchyluje. Žák je vnímán jako pomalý, stojící mimo kolektiv, nebo naopak jako neukázněný a nesoustředěný. Sám žák po čase tuto nálepkou zakomponuje do sebepojetí a pokud se poté snažíme jeho vnímání sebe sama narovnat, není to jednoduchý a krátký proces. Právě naopak.

Z tohoto důvodu jsem si téma SPU vybrala a snažím se na něj podívat nejen z teoretického hlediska, které je neodiskutovatelně potřebné pro pochopení samotné podstaty tohoto specifika, ale také z hlediska nových přístupů k nápravě. Hodně jsem vycházela i z anglických pramenů, které leckdy poskytovali velmi inovativní prvky diagnostiky, nápravy a nabízely i moderní přístupy při využití diagnostických a nápravných softwarů.

V rámci empirické orientační sondy, která přednaznačuje možnosti dalšího směřování mé práce na tomto tématu se snažím na téma pohlížet i z hlediska marketingového ve smyslu propagace SPU širší veřejnosti formou jednoduchého, ale přehledného informativního letáku, který je doplněn o CD(příloha č. 1 a 2). Cílem je problematiku SPU zpopularizovat. Popularita ve smyslu širokého ale jasného základního povědomí o specifických poruchách učení, která by povýšila tento problém na „něco sociálně akceptovatelného, normálního a opravitelného“, na „něco, za co se nemusíte stydět a nemusíte se bát to o sobě říct s tím, že pak na vás okolí bude nahlížet jinak“.

V neposlední řadě bych se chtěla zmínit o úskalích, se kterými jsem se v rámci heuristické přípravné fáze setkala. Jedná se primárně o terminologickou nejednotnost dostupné literatury, kdy jsou specifické poruchy učení v některých pramenech označeny souhrnným termínem dyslexie (Matějček), specifické poruchy školních dovedností (Zelinková), v cizojazyčné literatuře poté jako Learning Disabilities (zkracováno jako LD) nebo také souhrnně jako dyslexia. Z důvodu terminologické jednotnosti práce jsem se proto rozhodla použít souhrnný název specifické poruchy učení (dále zkracováno jako SPU) a termín dyslexie používám v jejím užším smyslu, tedy jako specifickou poruchu čtení. Věřím, že toto terminologické sjednocení přispěje k ucelenosti celé práce.

1. O SPU OBECNĚ

Zájem odborné i širší veřejnosti o specifické poruchy učení započal zhruba před sto lety, kdy první sledování ukázalo, že jsou mezi námi lidé, kteří i přes svou zjevnou inteligenci nejsou schopni naučit se číst a psát. Specifické poruchy učení byly objeveny na přelomu 19. a 20. století, ale u člověka se vyskytovaly od nepaměti. Tyto poruchy byly, jsou a budou nedílnou součástí lidstva a je pouze otázkou, jak k nim lidé přistoupí, uchopí jejich problematiku a vyrovnají se s nimi. Jak říká Matějček bývají specifické poruchy učení nazývány „nemoci století“ ne proto, že by teprve vznikaly nebo se šířily epidemickou rychlostí, nýbrž proto, že jsou při celkově vyšších nárocích na vzdělání nápadnější a závažnější než kdykoliv dříve (Matějček, 1995).

V roce 1878 popsal německý lékař Kussmaul muže, který nebyl schopen naučit se číst a psát vzdor normální inteligenci. Lékař nazval tento problém čtecí slepotou. V roce 1887 přišel jiný lékař s jiným případem a použil termín dyslexie (z řeckého slova znamenající potíže se slovy). V Británii tento typ poruchy zase označili za slovní slepotu. Za otce dyslektiků, neboli člověka, který pro výzkum těchto poruch učinil velmi mnoho, je ovšem považován Samuel T. Orton, americký neurolog, který přišel s první teorií vzniku poruchy čtení – dyslexií. V „ortonovském duchu“ se nese i tato práce.

Samuel Orton (1879–1948) byl neurolog pracující v Iowě s lidmi, kteří měli mozkovou mrtvici. Byl ovlivněn kinestetickými pracemi Hellen Keller a Grace Fernald. V roce 1925 Orton začal s výzkumem čtenářských problémů. Všiml si, že chlapec, který má problémy se čtením, vykazuje podobné znaky jako jeho pacienti po mrtvici, kteří ztratili schopnost číst. Dalších 15 dětí poté podrobil výzkumu a zjistil, že problémy u těchto dětí ale nevznikly v důsledku poškození mozku. Poruchu nazval „strophosymbolia“ (znamená „přetočené“ symboly). Tento název se však neujal a zaužíval se název dyslexie.

Později Anna Gillingham zkombinovala Ortonovu výukovou metodu se svými analýzami struktury anglické a americké angličtiny. (Matějček, 1995)

Od první poloviny 20 století začaly vznikat dyslektické společnosti, které sdružovaly zájemce o tuto problematiku a zároveň byly popsány jiné formy specifických poruch učení. Byla založena Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení, která sdružuje přední světové výzkumníky pracující s fenoménem specifických poruch učení a především s dyslexií.

Než přistoupíme k definicím specifických poruch učení a jejich příčin, musím předeslat, že příčina SPU je v současnosti neznámá. Jak poukazuje Selikowitz, existuje pouze mnoho teorií, které odrážejí výzkum a zaměření vědců zabývajících se touto problematikou.

Specifické poruchy učení označují heterogenní skupinu obtíží projevující se v jednom nebo i více psychických procesech, které se účastní na porozumění řeči, užívání řeči mluvení i psané. Obtíže se mohou projevovat ve snížené schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy jako například narušení vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie a další. Tyto obtíže se mohou vyskytovat souběžně s například senzoryckými postiženími, mentálními retardacemi, poruchami chování, socio-kulturní deprivací, nejsou však jejich důsledkem. Rozhodující pro diagnózu poruch učení je psychologické, sociálně-pedagogické a logopedické vyšetření. (Matějček, 1995).

Dyslexie je porucha nejběžnější a navíc existuje několik jejích typů, které se liší svými příčinami a i projevy. Rozdělení se u odborníků opět liší, uvádím jedno z nich, které je převzato od Zelinkové.

- Dyslexie fonemická vzniká jako následek nezvládnutého fonemického systému jazyka.

- Dyslexie optická se projevuje poruchami zrakové a zrako-prostorové analýzy, nediferencovaností představ o tvaru, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti.
- Dyslexie agramatická se projevuje nedostatečným osvojením gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění.
- Dyslexie sémantická se projevuje nedostatečným chápáním smyslu čteného textu. (Zelinková, 2002)

Děti s SPU vykazují kromě obtíží ve čtení a psaní také mnoho jiných abnormalit v oblasti motoriky, vizuálních a auditivních procesů, rychlosti zpracování podnětů, stavby a funkce centrální nervové soustavy atd. Tyto abnormality jsou u každého jedince s diagnostikovanou SPU jiné a jinak kombinované. Z toho důvodu vyžaduje diagnostika a reedukace zcela individuální přístup odborníka/odborníků. (Zelinková, 2003)

V této práci se budu blíže zaměřovat jen na některé vybrané SPU a to na: dyslexii, dysgrafii a dysortografii. Ostatní SPU popíši jen okrajově.

1.1. ETYMOLOGIE SLOVA DYSLEXIE

Samo slovo „dyslexie“ je odvozeno z řeckého „lexis“, což znamená slovní vyjadřování, řeč, jazyk, a předpony „dys-“, která naznačuje, že něco je nedokonalé, porušené, nepatřičné. Dyslexie tedy v doslovném překladu označuje potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy a přeneseně pak poruchu ve vyjadřování psanou řečí a v přijímání této psané řeči, čili ve čtení (Matějček, 1995).

1.2. DEFINICE A NÁZVOSLOVÍ

Existuje mnoho důvodů proč děti i dospělí mají problémy se čtením, psaním a pravopisem. U mnoha lidí mohou být tyto problémy vysvětleny nedostatečnou příležitostí a zkušeností s těmito činnostmi. U jiných ale tyto

obtíže již nelze vysvětlit tak snadno. Takoví lidé pak bývají označováni jako dyslektici.

Jako je dyslexie specifickou poruchou čtení, dysgrafie specifickou poruchou psaní, je dysortografie specifickou poruchou pravopisu. Tyto poruchy se vyskytují tak často spolu, že je mnozí badatelé ani terminologicky nerozlišují. I já sama v této práci někdy zmiňuji pouze termín dyslexie, ale mám na mysli komplexní soubor potíží, u každého dyslektika specifický. V zahraniční literatuře také autoři užívají termínu dyslexie (dyslexia) v širším slova smyslu. Mluví-li o dyslexiích, myslí tím i specifickou neschopnost dítěte rozkládat slova v hlásky a tyto hlásky převádět na písmena a zapisovat je, stejně jako neschopnost rozlišovat slova ve větě nebo i neschopnost naslouchat mluvené řeči, řeč vnímat a rozumět jí. Tímto směrem se nesou i nové návrhy definice předložené v roce 1994 v odborné diskusi Ortonovou dyslektickou společností v USA. Z nich byl nakonec oficiálně přijat jeden, který zní v překladu takto:

Dyslexie je neurologicky podmíněná porucha vycházející z rodinných (rodových) dispozic, které znesnadňují získávání a zpracování jazykových informací. Vyskytuje se v různě silných formách a projevuje se obtížemi v jazykové recepci a při vyjadřování, zahrnuje fonologické zpracování, čtení, psaní, pravopis a někdy i aritmetiku. Dyslexie se může vyskytovat spolu s jinými omezujícími faktory, jako je nedostatek motivace, smyslové postižení či nedostatek odborného vedení nebo podnětů z okolí, avšak není důsledkem těchto faktorů. Ačkoli je dyslexie celoživotní handicap, včasný a správný zásah přináší u jedinců trpících dyslexií dobré výsledky (Matějček, 1995). Poněvadž však slovenský i český pravopis jsou na rozdíl od angličtiny foneticky velmi důsledné, a tedy jsou podstatnou měrou závislé na dokonalosti či nedokonalosti sluchového vnímání dítěte, je možno v našich poměrech dysortografii od dyslexie celkem dobře odlišit.

Existuje mnoho různých definic specifické poruchy učení SPU (LD = learning difficulties, či většinou označováno souhrnně jako dyslexia).

V podstatě si je třeba uvědomit, že termín SPU (LD) je termínem souhrnným.

- Dyslexie nemá souvislost s inteligencí a může se projevit v těžké, střední i mírné formě.
- Lidé s SPU mají každý své individuální profily, silné a slabé stránky; neexistují žádní dva lidé, kteří by byli stejní. Proto také projevy a důsledky dyslexie jsou u každého jiné
- Dyslexie nemá vliv jenom na čtení, psaní a pravopis, ale většina faktorů této poruchy má souvislost právě s těmito činnostmi.
- Dyslexie se může prolínat s jinými poruchami jako například s dyspraxií, poruchou pozornosti, dysfázií...
- Většina lidí se pravděpodobně už rodí s dyslexií.
- U mnoha lidí s dyslexií se tato porucha ve stejné formě již v rodině vyskytuje
- Některé výzkumy ukazují, že se dyslexie vyskytuje více u mužů než u žen, jiní se domnívají, že zde není rozdílů mezi pohlavími.

Specifické poruchy čtení už podle definice mohou být různého stupně a různé závažnosti – mohou být relativně lehké, těžší a velmi těžké. Možno předpokládat, že výskyt dyslexií těžkého stupně se v jednotlivých zemích nebude mnoho lišit, neboť mozková poškození či mozkové dysfunkce, které jsou jejich podkladem, mají v populaci víceméně rovnoměrné rozložení. Naproti tomu výskyt poruch lehčích je zřejmě variabilnější, neboť kromě onoho společného neurofyzilogického základu je daleko více závislý na dalších psychologických a sociokulturních činitelích, které v daném případě k onomu základu přistupují. Je to především struktura toho kterého jazyka, jeho gramatika a jeho pravopis,

dále metoda školní výuky čtení a pravopisu, kulturní úroveň rodiny, dvojjazyčnost či vícejazyčnost rodinného prostředí, hodnota školního vzdělání v dané společnosti, prestiž rodiny a konečně i úroveň diagnostiky a nápravné péče. (Zelinková, 2002)

Zajímavostí zůstává, jak moc se odlišují číselné výsledky výzkumů ať podle území, kde byl výzkum prováděn, tak i podle charakteru užívaného jazyka či zohledněných kritérií při výzkumu. Údaje se pohybují od 0,1 % uváděných v pracích japonských až po 25 či 30 % uváděných v některých studiích jihoamerických. Je pravděpodobné, že jsou tu k počtu skutečných případů dyslexie mylně přičítány i poruchy podmíněné celkovým snížením intelektových schopností dětí či kulturní deprivací a zaostalostí některých skupin obyvatelstva.

Čísla uváděná v dobře dokumentovaných studiích zpravidla nepřesahují 10 %, přičemž v zemích s foneticky důsledným pravopisem (jako například i jazyk český) zůstávají pod hranicí 4 %. V našich zemích se střízlivé odhady pohybují od 1 do 2 % dětí, které trpí vážnými obtížemi ve čtení, tj. takovými, které by samy bez odborné, cílevědomé pomoci velmi pravděpodobně nepřekonal, a zůstaly tedy tzv. funkčními analfabety.

Angličtina, na rozdíl od češtiny, používá nepravidelný pravopis, z něž jde hrubě odhadnout, jak se to které slovo vyslovuje. Problematická je zejména výslovnost cizích slov, především převzatých z francouzštiny a latiny (<http://encyklopedie.seznam.cz>, 2008).

Americký webový portál uvádí, že podle amerických statistických výzkumů špatně čte asi 20% Američanů. Asi 5-7% americké populace bylo diagnostikováno jako dyslektici. Jak uvádí federální statistiky, 25 milionů Američanů jsou funkční analfabeti. Hlavní příčinou se jeví dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie, přičemž dyslexie se objevuje 3,5 krát více u mužů než u žen. Ve shodě s tímto faktem je většina materiálů a nápravných metod, které jsem zatím objevila, právě z USA. Téma dyslexie je tam velmi diskutováno.

1.3. MOŽNÉ ETIOLOGIE SPU

Existuje mnoho různých teorií SPU. Je potřeba mít vždy na paměti, že výzkum nadále probíhá a že naše znalosti o problému jsou nejspíše stále pouze částečného charakteru.

Mnoho lidí se domnívá, že právě různé teorie dyslexií vedly k zavedení jim odpovídajícím výukovým metodám, ale není to vždy pravdou. Výukové metody přináší mnohdy právě učitelé, kteří se s těmito poruchami u žáků každodenně setkávají a musí se naučit s nimi co možná nejefektivněji pracovat. Tito tak tvoří nezbytný most mezi praxí a teorií.

Všeobecně existuje shoda v tom, že obtíže spojené s SPU jsou zapříčiněné vývojovými abnormalitami. Neexistuje však již shoda v definici ani v příčinách. Zjednodušeně lze příčiny rozdělit následně:

- biologické (genetické a neurologické)
- kognitivní (zpracování informací)
- behaviorální (Zelinková, 2002)

Stejně tak, jako i u jiných nemocí se profesionálové snaží najít a pochopit příčiny jejich vzniku. Jednou z potencialit je jasně i genetická výbava, kterou si dítě přináší na svět. Genetickou výbavu člověka tvoří přibližně 30-50 tisíc genů a z toho se asi 30% genů podílí na vývoji mozku a mozkové aktivity. V současné době je již dokázáno, že SPU je těmito geny ovlivněno. Nejedná se však jen o jeden gen „dyslexie“ ale o kombinaci genů a jejich poruch. Nejvyšší pravděpodobností se největší důležitost přičítá 6. páru chromozomů (Matějček, 1995). Z toho vyplývá, že s ohledem na výskyt dyslexie v rodinné anamnéze se jedná u dítěte o SPU vývojové nebo získané.

Mozek jedince s SPU se svojí strukturou od mozku jedince bez diagnostikované SPU liší. Tyto rozdíly ve struktuře se začínají pravděpodobně vytvářet již v prenatálním období. Velké anatomické změny se týkají hlavně oblasti planum temporale, která je u praváků na levé straně normálně větší, kdežto u dyslektiků je na levé i pravé straně velikostně stejná. Další anomálie mozku jedince s diagnostikovaným SPU vznikají již v období embryonálního vývoje a jsou spojeny s migrací buněk, utvářením spojů mezi buňkami a jejich odumíráním. Výzkumy odhalily také více malých neuronů v talamu, tedy v místě, kde jsou informace převáděny ze smyslových orgánů k vyšším procesům mozkové kůry. Mozková struktura corpus callosum, která spojuje levou a pravou hemisféru je menší a kratší, což ovlivňuje kvalitu a rychlost komunikace mezi hemisférami (Matějček, 1995).

Jednou z příčin SPU může být taky zvýšená hladina testosteronu. Z toho důvodu jsou SPU také více postižení chlapci. Objevuje se u nich v daleko větší míře než u děvčat snížená imunita, leváctví, deficity ve funkci levé mozkové hemisféry a SPU.

Většina jedinců s dyslexií vykazuje deficit ve fonologických procesech. Dyslektické děti často trpí poškozením fonémického uvědomění, které způsobuje potíže v dekodování a osvojování dovedností, které podmiňují čtení.

Někteří dyslektici mají dlouhou ikonickou persistenci a ta ovlivňuje proces čtení. Zrakové předměty přetrvávají krátký čas po podnětu ve formě „obrazu“. Tento obraz je poté zprostředkován dále tzv. ikonickou pamětí. Když se dítě učí číst dekóduje každé jednotlivé písmeno a ty pak skládá ve slova. U dětí s dlouhým ikonickým přetrváváním zůstává obraz prvního písmene delší dobu a zaclání tak písmenu druhému. Identifikace písmen je tak pomalá a zvyšuje nároky na kapacitu krátkodobé paměti (Pokorná 1997).

Příčina dyslexie může být i ve formě a směru očních pohybů. U dyslektiků se objevuje více skoků (sakád) a fixací než u zdravé populace

čtenářů. Tato malá plynulost očních pohybů je projevem nezralosti CNS. Oční pohyby souvisí nejen se čtením, ale i se školní úspěšností, sebehodnocením, sebepojetím a řečí.

V našich podmínkách jsou poruchy učení spojovány také s menší slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování, s nižším jazykovým citem a artikulační neobratností.

Dále se u jedinců s SPU vyskytuje určitý deficit v procesech automatizace, což znamená že učení probíhá zpočátku bez problémů, ale dovednosti nejsou automatizovány tak rychle, jak je tomu u běžné populace. Obtíže tedy u dětí nastávají ve chvíli, kdy se začínají objevovat úkoly, které předpokládají u dítěte jistou úroveň automatizace, která je předpokladem zvládnutí složitějších úkolů. Chování dětí s SPU nijak výrazně nevybočuje z normálu, ale mají častěji výpadky pozornosti a jsou snadněji unavitelné. I v chování chybí automatizace, tzn. že i běžné dovednosti nejsou prováděny hbitě a uhlazeně a dítě musí na jejich zvládnutí vyvíjet více úsilí, které jej vyčerpává. Při čtení pomáhá automatické poznávání slov (známá slova jsou čtena jako celek, tzn. slovo je poznáno jako známá konfigurace písmen). Tato automatizace techniky čtení vede ke zrychlení čtení bez vědomé kontroly procesu dekodování. Má-li čtenář pochopit obsah textu, nemůže věnovat pozornost identifikaci jednotlivých písmen ve slově (Matějček, 1995).

Krátkodobá paměť má velmi úzký vztah k pracovní paměti. U dětí s SPU se objevují poruchy krátkodobé paměti a to může způsobit obtíže při zapamatování pokynů, úkolů, slovní zásoby. Pracovní paměť je zas nezbytně nutná při řešení úkolů, které vyžadují současné vybavení více poznatků.

Další možnou příčinou SPU je postižení magnocelulárního systému a redukce buněk v sensorické, parietální a cerebrální oblasti.(Matějček, 1995).

Většina autorů však spatřuje příčinu SPU v kombinaci více deficitů. Nejčastěji pak ve fonologickém uvědomění, řeči, paměti a v deficitu procesu automatizace.

SPU se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou průvodních znaků. V běžném životě si tyto znaky okolí nemusí nutně uvědomovat a považuje dítě spíše za nevychované, nepozorné a hloupé. Je potřeba mít vždy na zřeteli, že SPU postihuje také chování, citový a sociální vývoj. Poruchy často vedou k negativním kompenzacím, jedinec trpí pocitem méněcennosti, nepochopením, má problémy s navazováním sociálních kontaktů.

Příčiny SPU můžeme tedy ve velké stručnosti a s velkou dávkou zobecnění hledat v genetické šroubovici DNA, ve fyziognomii mozku, v kapacitě krátkodobé, pracovní paměti a kvalitě ikonické paměti, v diferencii pohlaví dítěte, ve stupni zralosti CNS, v deficitech procesů automatizace. Nezapomeňme však, že v rámci etiologie SPU existuje stále mnoho nezodpovězených otázek a v některých případech se jedná možná i spekulaci o příčinách poruchy.

1.4 DIAGNOSTIKA SPU A DEFICITY **V INFORMOVANOSTI ŠIROKÉ VEŘEJNOSTI O TĚCHTO** **PORUCHÁCH**

Diagnostická kritéria vychází z definic poruch, z teoretických poznatků, které objasňují jejich příčiny, projevy i průvodní znaky. Jak bylo již řečeno, SPU nemá jednotnou etiologii a její závažnost je dána v každém individuálním případě souhrou celé řady příčin a přítěžujících činitelů. Proto není diagnostika SPU záležitostí jen jednoho odborníka nebo jen jednoho vědního oboru, ale podmiňuje spolupráci ve smyslu interdisciplinárním.

Prvním krokem při diagnostice je ověření nejzákladnějšího znaku SPU – tzn. že se dítěti dostává běžného výukového vedení, že má přiměřenou inteligenci a že ve svém sociokulturním prostředí má normální příležitost ke vzdělání. Musíme tedy zjistit školní prospěch dítěte a popsat způsob, jakým je ve škole vzděláváno, změřit jeho inteligenci a popsat, jaká je stimulační hodnota jeho životního prostředí v rodině.

SPU je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech. Proto je potřeba tyto schopnosti psychologicky vyšetřit.

Z výše uvedeného je zřejmé, že je nezbytná spolupráce hned několika odborníků, a to především pedagoga, psychologa, lékaře a sociálního pracovníka. Konečná diagnóza je tedy dána součinností odborníku několika odvětví, konvergencí jejich nálezů a souhrou jejich lidské i profesionální odpovědnosti. Vyslovit diagnózu SPU znamená dítě nějakým způsobem „označit“, „nálepkovat“, ale také zajistit určitou možnost odborné pomoci a reedukace. Diagnostika SPU klade velké odborné nároky na zainteresované. Dnes již je však diagnostiky SPU tak dobře propracována metodologicky a personál pedagogicko-psychologických poraden a dětských psychiatrií je tak dobře vyškolen, že prakticky není problém včas a správně SPU diagnostikovat.

Diagnostika SPU není ovšem, obzvláště v jejich začátcích tzn. při pouhém podezření na specifické poruchy učení, povinností odborníků, ale mělo by být zájmem i celé společnosti. Obávám se, že výsledky mého empirického šetření, které tvoří součást práce, dokazují, že oblasti všeobecné informovanosti společnosti o SPU mnoho dlužíme. Často jsou to právě rodinní příslušníci, kteří jsou schopni (jsou –li dostatečně poučeni) identifikovat možnost problému. A jsou to znovu právě rodiče, kteří představují jeden ze základních pilířů nápravného programu (podíl jejich osobní zainteresovanosti na nápravě se pak liší v rámci nápravných přístupů) a psychické opory diagnostikovaného dítěte.

Vycházíme-li z definic SPU, tak poruchy učení nejsou: obtíže, které jsou projevem celkové nezralosti, potíže, které jsou obrazem rodinného nepodnětného prostředí, nesprávného výukového vedení.

V případě, že u dítěte jde o SPU, je potřeba provést podrobný rozbor případu a zjistit také jakého původu a typu porucha je. Jaké má charakteristiky v konkrétním případě vyšetřovaného dítěte? Můžeme u tohoto dítěte SPU hodnotit spíše jako následek drobného poškození mozku nebo se jedná o genetickou podmíněnost? Jde spíše o poruchu levo nebo pravo-hemisférovou? Jaké chyby ve čtení a pravopise dítě dělá a co to znamená? (Zelinková 2002)

Jde – li o SPU a máme-li již představu o klinickém obrazu, je potřeba zjistit všechny podmínky a okolnosti, které mají význam pro následnou reedukaci (nápravu). Znamená to mít informaci o jeho osobnosti, zájmech a postojích, o jeho rodinném zázemí, o možnostech spolupráce s rodinou, ale také o možnostech nápravné pomoci.

Prvním diagnostickým vodítkem bývá zpráva učitele. Důkladný rozbor školního prospěchu dítěte poskytuje řadu základních informací, které dávají směr dalšímu šetření. Důležitou informací je aktuální prospěch dítěte ve srovnání s jinými předměty. Typickým je až dvoustupňový rozdíl mezi českým jazykem a matematikou. Další důležitou informací je časový průběh školních obtíží - jsou patrné již od začátku nebo se projeví až později? Jsou stálé nebo mají ráz výkyvů? Učitel vyplní „školní dotazník o žákovi“ který poskytuje mimo jiné i informace o nápadnosti ve čtení a psaní žáka. Učitel v dotazníku zaznamenává i názor na rodinné prostředí žáka a na spolupráci s rodinou. Dalším ukazatelem je i učitelův odhad o žákově inteligenci, jelikož se ukázalo, že takový odhad většinou velmi vysoce koreluje s výsledky inteligenčních testů. Rozbor školní dokumentace však sám o sobě nestanoví diagnózu dyslexie.

Vyšetření dítěte by měl předcházet rozhovor s rodiči. Není to však nezbytně nutné. V každém případě, ale porovnáme informace, které jsme se dozvěděli od rodičů s informacemi získanými ve škole. Anamnéza má

zásadní význam pro určení etiologické povahy obtíží. Jde o hereditární zatížení, o poruchu mozku nebo o deprivaci? Anamnéza informuje také o klinickém obraze poruchy a individuální charakteristice osobnosti dítěte. Schéma anamnézy je celkem ustálené:

- Rodová anamnéza
- Zdravotní anamnéza dítěte
- Výchovná anamnéza
- Rozbor konkrétních obtíží

Samotné vyšetření dítěte se skládá z několika částí:

- Úvodní rozhovor s dítětem
- Zkouška hlasitého čtení (rychlost čtení, počet chyb, stupeň vývoje čtenářských návyků, kvalita chyb ve čtení, porozumění čtenému textu, průvodní chování při čtení, tiché čtení atd.)
 - Zkouška psaní a pravopisu
 - Vyšetření inteligence
 - Speciálně zaměřené zkoušky (testy motoriky, aktivity, laterality, zrakového vnímání, motorické koordinace, testy sluchové analýzy a syntézy, vyšetření řeči, kresba atd.)
- Vyšetření sebepojetí dítěte
- Další odborná lékařská vyšetření (vyšetření na somatická onemocnění, pohybové defekty, neurologická a psychiatrická onemocnění, vážné poruchy v citové oblasti, případně další vyšetření, které doporučí odborník)

Projevy obtíží při osvojování anglického jazyka jsou obdobné jako při osvojování čtení a psaní v mateřském jazyce. Vyplývají z nedostatečně rozvinuté percepce, řeči i deficitu v oblasti dílčích poznávacích procesů.

U žáků mohou přetrvávat záměny písmen *b – d - p, m – w* a dalších, objevuje se přesmykování písmen *the – hte, her – hre*. Příčinou bývá nedostatečně rozvinutá zraková percepce nebo neupevněné spojení mezi hláskou a písmenem.

Situace se komplikuje tím, že si žáci s SPU nemohou pomoci domýšlením textu, a proto se v plném rozsahu projeví pomalé dekódování, dvojí čtení, komolení slov. Náročné je i čtení textu psaného neobvyklými typy písmen, například kurzívou.

Pokud se žákovi podaří přečíst relativně dobře článek, je téměř jisté, že mu uniká porozumění. Je nutné, aby si jedinec s SPU článek přečetl několikrát, aby mu porozuměl.

V písemném projevu se objevují podobné chyby jako v českém jazyce, například přesmykování písmen (*from – form*), vynechávání písmen (*father – fath*), vynechávání krátkých slov, fonetické psaní (*brain – brejn*).

Žák sluchem těžce rozlišuje hlásky i jejich pořadí ve slově. Některá slova se mu zdají totožná. Žák, který nepřesně rozlišuje slyšenou řeč, se stydí opakovat po učiteli, protože si není jistý správným zněním.

Písemný projev může být negativně ovlivněn dysgrafií. Dítě píše velmi pomalu, křečovitě, jeho projev může být zcela nečitelný. Ani opis nebo přepis není nejsnazší. Kumulují se různé deficity: obtížně vnímá text zrakem, nepomůže si obsahem slov, protože opisuje něco neznámého, na cestě od zrakového vnímání k motorické realizaci dojde k nepřesnostem vlivem zrakové paměti, motorických obtíží nebo ztráty koncentrace pozornosti.

Všechny složky řeči v případě nedostatečného rozvoje brzdí proces osvojování cizího jazyka (například nedostatečné zvládnutí gramatických kategorií, nízká úroveň jazykového citu). Nedostatky v osvojení gramatiky českého jazyka způsobují chyby v gramatice cizího jazyka.

Žáci nerozumějí dobře instrukcím, obtížně se orientují v hodinách, nedovedou zpracovávat informace. To vede k opakovaným ztrátám

pozornosti v průběhu hodiny, ke ztrátě zájmu o výuku, sekundárně pak k horším výsledkům, než odpovídá jejich možnostem. Těžko se zapojují do konverzace, protože i přes znalost určité slovní zásoby, jim trvá dlouho, než si vybaví český ekvivalent.

Artikulace je ovlivněna vývojem jemné motoriky, pohybové koordinace, sluchové percepce a dalšími faktory. Artikulační neobratnost, která postihuje výslovnost obtížných slov, postihne i výslovnost cizího jazyka.

Jedinec, který nemá zvládnuta gramatická pravidla v českém jazyce, se obtížně orientuje v gramatice cizího jazyka. Problémem může být také nezvládnutá orientace v čase, která se projevuje v časování sloves.

Žák má potíže při orientaci v textu, na stránce, nepořádek na lavici ho brzdí v práci.

V případě dysgrafie nebo menších obtíží v grafomotorice není žák schopen psát slovíčka ani text v požadovaném tempu. Nutné je poskytnout mu delší čas na vypracování úkolu. Čím je tlak na pracovní tempo větší, tím jsou výsledky horší.

Dítě není schopno vykonávat současně několik úkolů, vybavovat si poznatky z různých oblastí, vykonávat série po sobě jdoucích kroků. Vlivem oslabené dlouhodobé paměti se stále znovu učí dny v týdnu, číslovky apod.

Žák se soustředí krátkou dobu, jeho pozornost upoutávají nejrůznější podněty. Pozornost je také negativně ovlivněna mezerami ve vědomostech.

Proces automatizace je u žáků s SPU jednou z příčin obtíží. Vše je nutné opakovat mnohokrát. V jedné hodině je určitá vazba zvládnuta, ale v následující hodině se začíná znovu. Výrazy, které jiní užívají automaticky (go, good), žák s SPU jakoby stále nově objevuje.

1.4.1. „LATAS“ S NAZNAČENÍM MODIFIKACE SOFTWARE PRO VYUŽITÍ NÁCVIKU/TESTOVÁNÍ PŘI VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA

Laboratory for the Assessment and Training of Academic Skills (LATAS) (Laboratoř pro hodnocení a výcvik akademických dovedností) se nachází na univerzitě v USA, Massachusetts. Tato laboratoř nejenže poskytuje pomoc dětem, mládeži a mladým dospělým, kteří mají SPU, ale také provádí výzkum diagnostiky a reedukace SPU. Svou činností plní tyto základní cíle:

- 1) vytvořit diagnostické metody, které pomohou určit individuální povahu problémů u studentů s SPU
- 2) vytvořit reedukační procesy, které pomohou zlepšit výkonnost studentům s SPU

Za posledních 15 let fungování LATAS bylo zavedeno několik diagnostických postupů, kterými jsou měřeny úrovně porozumění slyšenému a čtenému textu a řešení matematických úloh.

Jedna z forem diagnostiky, která je produktem LATAS, je počítačový software, který je již volně komerčně přístupný a lze jej zakoupit na Internetových stránkách zabývajících se SPU (například na <http://store.readingsuccesslabstore.com>). Počítačový program se jmenuje CAAS (<http://www.cognitive-aptitude-assessment-software.com>) (Cognitive Aptitude Assessment Software = Software pro měření kognitivních schopností). Tento software měří rychlost a přesnost jednoduché percepce, identifikace písmen, identifikace slov a nesmyslných slov, koncept způsobu identifikace, tvoření vět, rozpoznání čísel včetně diagnostiky sčítání, odčítání, násobení a dělení. Lze jej zakoupit v několika balíčcích. Nejdražší z balíčků stojí 99 USD a obsahuje možnost až 25 testování.

Tento software se neorientuje pouze je na anglicky mluvící Američany, ale také na širokou populaci Hispánců žijící na území USA. Proto je možné diagnostikovat i ve španělském jazyce. CAAS Cognitive Aptitude Assessment Software poskytuje informace o rychlosti a přesnosti reakcí studentů při testování.

Výzkum laboratoře LATAS se soustřeďuje hlavně na tyto základní aspekty:

- Vytvořit diagnostické metody, které odhalí problémy blokující rozvoj normálních čtecích a počítacích schopností.
- Vytvoření reedukačních instrumentů, které by odstranili bloky.
- Přispět svým výzkumem k obohacení teorie SPU.

Výzkum byl prováděn na dětech a dospělých, kteří byli LATASu doporučeny psychology, školami a rodiči. U většiny bylo již SPU diagnostikováno a většina prošla speciálními školami, které ovšem nepřinesly kýžený efekt.

Comprehensive Diagnostic Assessment For Reading Difficulties
(Module Assessment Tasks),

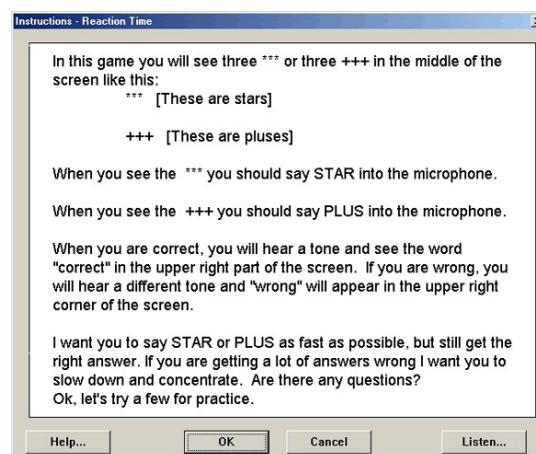
(<http://www.readingsuccesslab.com/AssessmentInstruments.html>)

Jedná se o diagnostický software orientovaný na diagnostiku schopnosti čtení. Zatímco vyšetřovaný plní úkoly od nejjednodušších po nesložitější, software okamžitě vyhodnocuje jeho reakční čas (rychlost čtení) a přesnost (počet správných odpovědí). Stimuly (v rámci zadaného modulu /úkolů) se objevují na monitoru počítače, jakmile se stimul objeví, zapnou se stopky, které přesně změří reakční dobu vyšetřovaného. Vyšetřovaný reaguje verbálně, pomocí mikrofonu počítače.

Příklady modulů:

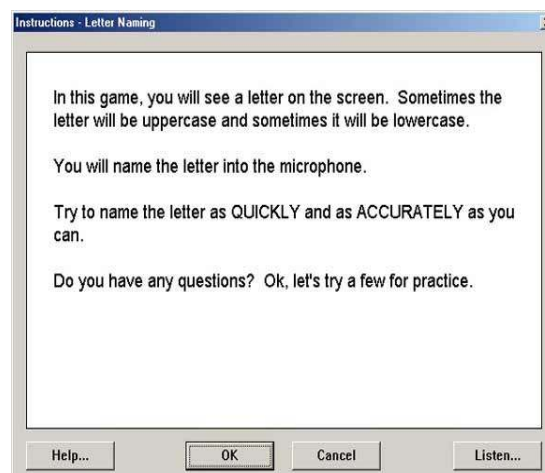
Modul jednoduchých odpovědí (Simple Response Time Task)

V rámci úkolu jsou na monitoru zobrazovány hvězdičky *** nebo plusy +++. Jediným úkolem vyšetřovaného, je říct do mikrofону „star“ nebo „plus“. Takto je generována průměrná reakční doba a je také možno odhalit případné problémy se zrakem.



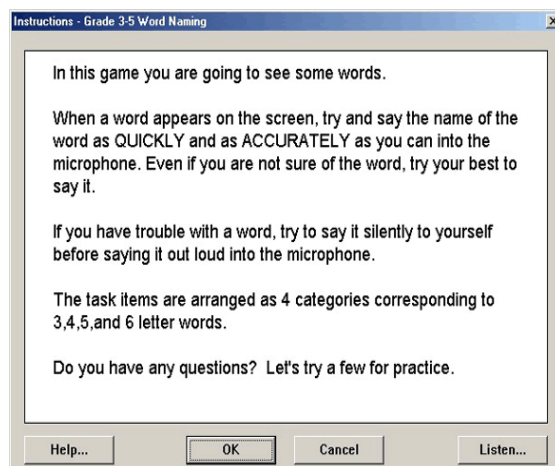
Modul čtení písmen - Letter Naming Task

Jedná se o diagnostiku rychlosti a správnosti rozeznání jednotlivých písmen. Jednotlivá písmena se objevují na monitoru a vyšetřovaný je vyslovuje do mikrofону.



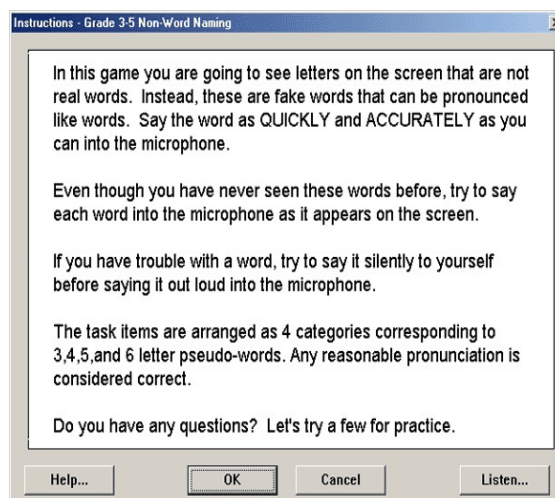
Modul čtení smysluplných slov – Word Naming Task

Opět diagnostika rychlosti a správnosti čtení, tentokrát čtení smysluplných slov. Slovo se objeví na monitoru a vyšetřovaný jej přečte do mikrofону, přičemž má povoleno si slovo napřed „předčíst“ pro sebe, potichu. Jedná se o čtení slov průměrné obtížnosti pro žáky od 3 do 8 třídy základní školy.



Modul čtení nesmyslných slov – Nonword Naming Task

Posuzována je opět rychlost a správnost čtení, tentokrát nesmyslných slov. Jedná se o diagnostiku schopnosti čtení neznámých slov, což je schopnost nezbytná pro rozšiřování slovní zásoby.



Modul SVT testů – Sentence Verification Technique Tests

Tento modul je tvořen dvěma podmoduly: porozumění slyšenému a porozumění čtenému (Listening Comprehension Testing, Reading Comprehension Testing)

V první části vyšetřovaný pouze poslouchá text a poté odpovídá na sérii verbálně předaných dotazů, které měří kvalitu porozumění slyšeného textu. Po poslechové části se přistupuje ke čtenému textu, který je na stejné úrovni obtížnosti jako předešlý text pro poslech.

Získaná data z poslechového a čteného cvičení se poté porovnávají. Například děti s SPU většinou rozumějí textu daleko více pokud jej slyší než když jej čtou. Naopak děti s ADD (Attention disorder – poruchou pozornosti) mají lepší skóre u textu čteného než u textu slyšeného. Důvod je zřejmý, a to, že děti s ADD se nejsou schopné soustředit na poslech textu. Při čtení jsou schopny se v textu vrátit k pasáži, které jasně neporozuměly.

Ačkoli je tento software diagnostického charakteru, myslím si, že by mohl být při jemných úpravách používán i v českém školství k nácviku a testování žáků a studentů anglického jazyka a to následně:

Modul čtení písmen – tento modul se dá využít při nácviku a testování tzv. „spellingu“ neboli hláskování, kdy dítě hravou formou a v reálném měřitelném čase procvičuje anglickou abecedu. Tento systém by však měl být doplněn o „voice a speaking recognition“ (rozpoznání hlasu a mluveného slova) nebo suplován kontrolorem výslovnosti.

Modul čtení smysluplných slov se dá využít jak u „začátečnicků“, tak i u „pokročilých“ na procvičování a testování výslovnosti a překladu slovní zásoby. Software by mohl být také modifikován tak, aby se dala formou například souboru v txt importovat procvičovaná slovní zásoba k té které lekci. Nejen v tomto, ale i v ostatních modulech by pak stálo za úvahu v rámci režimu „nácvik“ doplnit slovní zásobu o nahrávku správné výslovnosti a překladu slova. V režimu „testování“ by poté tyto nahrávky absentovaly.

Modul čtení nesmyslných slov se dá také využít a to zejména při pokročilém studiu pravidel fonetiky anglického jazyka a odhadu „správného“ čtení kombinací hlásek v nesmyslném slově obsažených. Nádstavbově by poté stálo za úvahu doplnit tuto aplikaci o mezinárodní

transkripci výslovnosti těchto slov a vytvořit takto nástroj pro výuku anglické fonetiky „2 in 1“.

Využití modulů porozumění slyšenému a čtenému textu s kontrolními otázkami se okamžitě nabízí, jelikož tato forma testování je u nás při výuce anglického jazyka již dlouho aplikovaná.

2. POPIS OBTÍŽÍ U VYBRANÝCH SPU S PŘIHLÉDNUTÍM K VÝUCE CIZÍHO JAZYKA

Vyučování cizím jazykům je obtížně řešitelným problémem u dětí s SPU. Vycházíme při tom z premisy, že žák, který si obtížně osvojuje mateřský jazyk, bude mít logicky mnohem závažnější problémy při výuce cizího jazyka. Ovšem jak se ukázalo, tak i opak může být pravdou v případě utváření poruchy učení převážně na podkladě percepční nezralosti. Většina dětí s SPU se na nový předmět těší. V začátcích výuky cizího jazyka je dítě s SPU většinou úspěšné. Učí se říkanky, písničky a převažuje audiovizuální charakter. Obtíže začínají pouze v případě, že se učitel vrací k tradičním způsobům výuky a zvyšují se nároky na žáka. (Zelinková, 2003).

2.1. DYSLEXIE

Dyslexie se objevuje u dětí hned na počátku školní docházky (počátku systematické výuky čtení), kdy je úroveň čtení v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte. Projevuje se neschopností naučit se číst, přestože dítě navštěvuje základní školu, kde se mu dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích procesech. Dyslexie je typově endogenní porucha. Vnější

okolnosti vytváří více či méně příhodné podmínky pro její rozvoj nebo inhibici. (Matějček, 1995)

Metodika a výuka čtení klade určité nároky na schopnosti dítěte. Za normálních okolností dítě tyto schopnosti rozvinuté má, takže „poptávka“ a „nabídka“ odpovídají. Pokud má dítě problémy při čtení, může se někdy jednat pouze o opoždění ve výuce čtení (nepravou dyslexii). Takové děti nemají zpravidla problémy jenom ve čtení, ale jejich školní neúspěch se projevuje ve všech předmětech. U dyslektiků je základní vzorec schopností nějak jinak uspořádán a některé složky v něm dokonce chybějí nebo jsou zastoupeny pouze nedokonale. Může k tomu dojít mechanismy dědičnými nebo časným poškozením určitých mozkových struktur (prenatálně, perinatálně nebo postnatálně). „Nabídka“ je v takovém případě tak zvláštní, že ji „poptávka“ nemůže použít.

V některých případech je porušen pouze vývoj a zrání CNS, může se uplatnit i psychická deprivace a neurotické mechanismy. Takové poruchy ve vývojové dynamice nevedou k těžkým poruchám a náprava je jednodušší. Někdy stačí prostě jenom počkat; což si ale můžeme jenom stěží dovolit, vezmeme-li v úvahu jaký vliv má neúspěch na sebehodnocení dítěte a jeho sociální status. Pokud se ale jedná o poškození mozku, je náprava těžší, protože některé funkce nejsou vyvinuté a chybějí. Tehdy je třeba začít hledat „náhradní“ cestu.

Příčinou špatného čtení je nepochybně neschopnost poznávat písmena, rozlišovat pohotově jedno od druhého, zapamatovat si je, skládat z nich slova a pak ze slov věty. Příčinou této neschopnosti je pravděpodobně nedokonalá funkční souhra mozkových hemisfér. Skoro 50% představují dyslektici, u nichž je možno soudit na drobné poškození mozku. Druhá skupina - asi 20% - vykazuje hereditární etiologii. U některých dyslektiků – asi 15% se jedná o kombinaci dědičného zatížení a drobné poruchy mozku. U zbývajících 15% je příčina nejistá (Matějček, 1995).

U žáků s nadprůměrným nadáním a inteligencí bývá také dyslexie diagnostikována. Jeho čtení je ve srovnání s jeho výkony v jiných předmětech nápadně špatné, ale ve srovnání s průměrnými čtenářskými výkony ve třídě je však již méně nápadné. Většinou takové dítě najde samo způsob, jak své nesnáze překonat, obejít a učinit je alespoň sociálně únosnými.

Dyslexie se projevuje častěji u chlapců než u dívek a to v poměru 4-10/1 v neprospěch chlapců. Je to proto, že mozek žen je z hlediska funkčnosti univerzálnější. Mozek mužů má spíš tendenci se specializovat. I když celkové zrání mozkové tkáně probíhá u dívek rychleji než u chlapců a je také dříve skončeno, specializace jednotlivých funkcí v jedné či druhé hemisféře probíhá rychleji u chlapců. V důsledku jednostrannější mozkové specializace jsou chlapci ve výhodě tam, kde úkol vyžaduje činnost jedné mozkové hemisféry, ale v nevýhodě tam, kde si úkol žádá součinnosti obou hemisfér – jako například při čtení. Nevýhoda pro chlapce nastává hlavně v počátcích školní výuky, kdy je kladen zvýšený důraz na souhru obou hemisfér. Nevyhraněnost je výhodou na začátku, kdy dítě luští konfigurace písmen. Normální čtenář se s přibývajícimi zkušenostmi stále více soustředí na sémantickou složku textu a potřebuje stále víc dominanci levé hemisféry.

Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu – rychlost, správnost, techniku a porozumění čtenému textu. Dítě luští písmenka a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle, domýšlí si slova. Dyslexie je diagnostikována i v případě, že dítě sice čte plynule a dostatečně rychle, ale není schopno chápat obsah čteného. Ve čteném textu se objevuje specifická chybovost. Nejčastějšími chybami jsou záměny tvarově blízkých písmen, nebo i písmen zcela nepodobných. Signifikantním znakem možné dyslexie je i „dvojitý čtení“, kdy si dítě napřed slovo vyhláskuje potichu a poté jej teprve přečte nahlas. Problém nastává tehdy, kdy dítě není schopno zpětně provést hláskovou syntézu a nerozumí tedy slovům a obsahu. Porozumění čtenému textu je hodně závislé na rychlosti, správnosti, plynulosti a technice čtení.

Jak již ale bylo předesláno, pouhá diagnostika čtení nestačí k diagnostikování SPU a je pouze jedním z kroků k určení konečné diagnózy.

Pokud se podíváme na dyslexie z hlediska výuky anglického jazyka, je nutné si uvědomit, že anglický jazyk obsahuje hlásky, které si dyslektik není schopen nijak vizualizovat a přiměrem spojit s objektem. Tyto tzv. „starters“ spouštějí desorientaci dyslektika a někdy znemožňují čtení vůbec. Za spouštěče se zpravidla považují zejména hlásky „th“ , „a“. Zde pomáhá modelace z hlíny, která dá hláskám reálný charakter.

Obecně je výuka cizího jazyka velmi diskutovaným tématem obzvláště v cizojazyčné literatuře a dle mého názoru tomuto tématu zůstáváme v České republice ještě hodně dlužni i v případě, že přihlédnou k faktu, že i u nás jsou realizovány kurzy pro učitele cizích jazyků se zaměřením na metody výuky dětí s SPU.

Obecně lze říci, že výuka cizího jazyka klasickými metodami pro děti s dyslexií není vhodná. Děti nejsou schopny dosáhnout leckdy ani dílčích úspěchů a získávají tak negativní přístup k výuce cizího jazyka, což může rezultovat v jejich „cizojazyčné negramotnosti“ v dospělosti a být inferiorním faktem v pozdějším profesním životě dítěte.

Při výuce dyslektického dítěte je nutno zaujmout jinou strategii, což může být pro učitele náročné obzvláště v případě, kdy je z hlediska úrovně znalosti anglického jazyka třída nejednotná. Nejvhodnějšími metodami se jeví skupinové práce, konverzační cvičení tzv. „roleplays“, hrová cvičení, hádanky a jednoduché tajenky atd. V zásadě platí hlavní pravidlo – zapojit do poznávání co nejvíce smyslů a v případě zadávání úkolu přistupovat k žákům s dyslexií individuálně a vždy se přesvědčit, že žák rozuměl zadání a ví přesně, co má dělat.

2.1.1.SPECIFICKÉ CHYBY PŘI ČTENÍ

- snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásek – speciálně v případě, kdy je text psán jiným typem písma – například kurzívou nebo text v „bublinách“
- nedostatek schopnosti diferencovat optické obrazy; obtížné rozeznávání tvarů, záměna podobných písmen, *tf*, *se*, zrcadlově podobné útvary, *pb*;
- záměna zvukově blízkých hlásek, znělosti, nerozlišení měkké - tvrdé slabiky, *di* - *dy*, nerozlišování sykavek – v případě výuky anglického jazyka není zásadní
- nedodržení pořadí, nedostatečná schopnost pravolevé orientace, inverze, *sen* - *nes*;
- nedostatečná analyticko - syntetická schopnost, obtíže při spojování písmen do slabik, slov – může znamenat problém při jazykových cvičeních formou “hadů“ kdy se jedná o rozeznání jednotlivých slov a jejich následné oddělení mezerou.
- vynechávání písmen, slabik, částí slov, problém číst skupiny souhlásek;
- nedodržení délek, vynechání interpunkce - v případě výuky anglického jazyka není zásadní
- dvojí čtení - při výuce cizího jazyka velmi frekventovaný jev, který se projevuje v mnohem větší míře než u jazyka mateřského, jelikož nedochází ke kompenzaci formou domýšlení slov a částí textu.
- nejistota, těžkopádnost;

- domýšlení - kompenzace se při výuce cizího jazyka neuplatňuje ze začátku vůbec a později pouze v omezené míře a proto se v maximální míře projevuje pomalé dekodování.
- neporozumění, čtení bez porozumění – v případě výuky cizího jazyka může být také signálem neznalosti slovní zásoby aj. Pozor na možnost pamatování části textů a obcházení reálného čtení.

2.2. DYSGRAFIE

Dysgrafie je specifická porucha psaní jakožto grafomotorického aktu. Dítě netrpí žádnou závažnější smyslovou ani pohybovou vadou, avšak nemůže se naučit napodobit tvary písmen a číslic, nepamatuje si je, zrcadlově je obrací, zaměňuje jedno za druhé aj. Zpravidla píše toporně a křečovitě, takže písmo má někdy zcela zvláštní ráz. Z hlediska neurologického jde tedy o grafomotorickou dyspraxii.

Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen a obtížně je napodobuje. Písmo je příliš velké nebo naopak malé, často obtížně čitelné. Obtíže při napodobování tvarů a pomalé vybavování tvarů přetrvávají až do vyšších ročníků. Žák často škrta a přepisuje, píše neúměrně pomalu a jeho psací styl je celkově neupravený. Psaní mu trvá dlouho a odčerpává mu spoustu energie.

Dysgrafie je tedy způsobena deficitem především v následujících oblastech – hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, celková organizace organismu, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, porucha koordinace systémů, které zajišťují převod ze zrakového a sluchového vjemu do grafické podoby. (Pokorná, 1997)

2.2.1 PŘÍKLADY SPECIFICKÝCH CHYB PŘI PSANÍ

V písemném projevu v cizím jazyce se projevují obdobné chyby jako v českém jazyce (Zelinková, 2003)

- obtížné zapamatování tvarů písmen;
- nestejná velikost písmen. nedodržování linie;
- přepisování, obtížné spojování;
- záměna tvarově podobných písmen (tiskacích, psacích...).
- přesmykování písmen (př. from – form)
- vynechávání písmen (př. mother – mothr)
- fonetické psaní (př. train – trejn)

2.3. DYSORTOGRAFIE

Dysortografie znamená specifickou poruchu pravopisu. Mechanismy jejího vzniku jsou obdobné jako u dyslexie a dysgrafie, jen se více uplatňují nedostatky ve sluchovém vnímání. Tyto obtíže ve sluchové analýze se v českém pravopisu promítají daleko více než například v jazyce anglickém. Jedná se o obtíže při rozlišování hlásek, které jsou si artikulačně blízké, v rozlišování tvrdých a měkkých slabik, a potíže specifické artikulační neobratnosti. Jde vesměs hlavně o mentální funkce zpracovávané levou mozkovou hemisférou. Ovšem dysortografie nejsou homogenní skupinou a lze pozorovat mnoho rozlišností. Některé obtíže mohou pramenit i z dysfunkce pravé – neřečové - mozkové hemisféry. Je to většinou v těch případech, kdy dítě zaměňuje písmena, která jsou si artikulačně vzdálená, ale podobná z grafického hlediska, což je důkazem nedokonalé funkce diferenciací tvarů. Tyto děti si velmi dlouho dobu nejsou schopny zapamatovat jak vlastně písmenko vypadá a vyžadují neustále dokola jejich předpis. V takových případech si děti většinou pomáhají svou řečovou – levou hemisférou a dávají problematickým

písmenům jména. Toto pojmenování písmen u hypoaktivních typů poruchy však celý proces psaní zpomaluje a děti potom nemají dostatek času při například diktátech. Dítě poté nestíhá tempu třídy nejen proto, že si písmena těžko vybavuje, ale také proto, že dlouho také hledá správné gramatické tvary slov. Z toho důvodu se dostává při školní práci (a obzvláště pak diktátech) do časového stresu, který ještě zhoršuje konečný školní výsledek takto postiženého dítěte.

U hyperaktivních typů poruchy je vlastní akt psaní a mentálních procesů smyslové analýzy a syntézy rychlý, ale bez zpětné kontroly a integrace dějů potřebných pro napsání slova a smysluplné věty. Takové dítě rychleji píše než myslí. Dokladem těchto obtíží jsou vynechávky hlásek, zkomolené koncovky, vynechání háčeků a čárek, nesprávné užití i a y, kdy většinou děti používají raději y, protože je pohybově vydatnější.

Třetím typem dysortografie je dysortografická porucha zapříčiněná dysgrafií, kdy grafická stránka napsaného odčerpává dítěti tolik energie, že toto poté není schopno kontroly obsahu. Výsledkem je opět nízká úroveň pravopisu, která je v rozporu s jinak relativně vysokou inteligencí dítěte.

Jak již jsem se výše zmínila, jsou dysortografické potíže zapříčiněny hlavně nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, vnímáním a reprodukcí rytmu, chápáním obsahu psaného textu, popř. nedostatečně rozvinutou grafomotorikou.

Chyby, které postihují aplikaci gramatických pravidel, jsou důsledkem nedostatečného rozvoje řeči, jazykového citu a nedostatečným osvojením systému mateřského jazyka. I zde však může hrát závažnou roli pomalé pracovní tempo a grafomotorika.

Společnými příčinami pak může dále být nedostatečné soustředění, oslabení paměti (zvláště pracovní a krátkodobé paměti) a poruchy procesu automatizace.

Snížený jazykový cit v mateřském jazyce se mimo jiné odráží v nedostatečném zvládnutí gramatických pravidel. Jedinec, který nemá

zvládnuté slovní druhy v českém jazyce, se obtížně orientuje v gramatice cizího jazyka. Dalším problémem může být nezvládnutá orientace v čase, která se projevuje v časování sloves v českém jazyce, tím spíše v jazycích cizích.

2.3.1. PŘÍKLADY SPECIFICKÝCH CHYB:

- záměna tvarově podobných písmen (tiskacích, psacích...);
- záměna zvukově blízkých hlásek, znělosti;
- nerozlišování sykavek;
- nerozlišování měkkých - tvrdých slabik di, ti, ni, dy, ty, ny;
- chyby ve zvukových celcích - přehazování, vynechávání, přidávání písmen, slabik;
- nedodržení délek samohlásek, vynechání interpunkce;
- problémy ve slabikách se slabikotvornými r, l;
- špatné rozlišování konce slova, věty;
- umí gramatickou poučku ústně, neumí ji použít v písemné podobě.

3. REEDUKACE S PŘÍKLADY PRAKTICKÉHO VYUŽITÍ PŘI VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA U DĚTÍ S SPU

Vliv specifických poruch učení na dítě, které trpí nějakou z těchto poruch, je drtivý. A to v negativním slova smyslu. Dítě vstupuje do školy a je zvědavost sama. Má určitou představu a je plné očekávání. Ale není jediné. Plní očekávání jsou i rodiče. Nesmíme zapomínat ani na

vyučujícího, který má za úkol naučit žáka číst a psát. Je nutné si uvědomit, že dítě v tomto věku a jeho sebevědomí, jeho pohled na sebe sama, je utvářen jeho okolím. A to hlavně rodiči. Teprve později se přidává škola a vrstevníci, kteří představují nový faktor v sebehodnocení jedince. Ten je sice objektivnější, ale ve většině případu mnohem tvrdší.

Podle Eriksona, jak uvádí Vágnerová, je základním motivem školního období potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti. Úroveň vlastního výkonu tak vede k pocitům úspěchu či neúspěchu jedince. Dítě totiž potřebuje být oceňováno, akceptováno a uznáváno stejně jako dospělý jedinec.

Nástup do školy prezentuje rodina dítěti jako důležitý sociální mezník. Pro dítě může role školáka, která je pro něj úplně nová, nabýt důležitého významu z hlediska osobní identity. Jenomže právě dítě vstupující do školy ztrácí s novou rolí pocit bezpečí a jistoty, které si musí znovu pracně vybudovat. To se ale stává obtížné, když dítě trpí poruchou či poruchami učení. Dítě vnímá velice ostře, že ostatní čtou nebo píší lépe než ono samo. Vnímají, když ostatní nemají problémy s artikulací a oni sami nedokáží vyslovovat správně určitá slova. Objevují se pocity méněcennosti a dítě se dostává do izolace. Je důležité, aby rodiče a učitelé nepodcenili náročnost učiva pro dítě a dopad neúspěchu na jeho psychiku. Neúcta, ponižování, posměch a zklamání ze strany kteréhokoliv účastníka socializace, který spoluvytváří sebehodnocení jedince, může mít pro další vývoj dítěte katastrofální účinky.

Proto je nutné a nezbytné detekovat tyto poruchu a pracovat s nimi způsobem, který povede k jejich možné nápravě a minimalizaci a to metodou reedukace. Reedukace je termín převzatý ze speciální pedagogiky a znamená utváření, výchovu psychických funkcí, popř. dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších. V našem případě reedukace dyslexie znamená utváření a rozvíjení psychických funkcí, které ve svém souhrnu vedou ke zvládnutí učení a pak samotné utváření dovednosti číst.

Při reedukaci je nutno dodržovat určitá základní pravidla, která se musí stát zásadou. Zelinková uvádí následující rozdělení reedukačních zásad (Zelinková, 2003):

- Reedukace vychází z rozboru příčin, z diagnostiky odborného pracoviště Tuto práci vykonává za učitele diagnostický ústav a učitel na jejich výslednou zprávu navazuje.
- Reedukace navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy. Požadavek je to logický, ovšem v běžné třídě těžko proveditelný a realizovatelný. Učitel musí pokračovat s výkladem nové látky a proto bez přítomnosti asistenta je tato zásada často opomíjena.
- Předpokladem úspěchu je dobrý začátek a soustavná motivace. O funkci motivace byly napsány stovky publikací. Obecné pravidlo je, že co dítě baví, to ho udržuje u činnosti. Dále to, že z psychologického hlediska je důležité, abychom nechali dítě prožít úspěch, což je u dyslektického jedince nový, nečekaný, ale o to úžasnější zážitek.
- Metody preferují multisenzoriální přístup. Tato metoda se ukázala být vhodným prostředkem k výuce dětí s SPU. V České republice je známa již z dob J.A.Komenského, který multisenzoriální přístup k výuce preferoval. Při výuce cizím jazykům se této metodě věnoval sám otec dyslektiků S. T. Orton. Tento přístup pracuje na principu zapojení více smyslu do výuky.
- Reedukace je individuální proces. Tato zásada vyplývá z definice dyslexie, kdy jsme se již seznámili, že u každého jedince s SPU je míra a intenzita poruchy individuální v důsledku různého rozsahu dysfunkce mozku. Z toho důvodu se musí lišit přístup pedagoga k dítěti s ohledem na typ a stupeň poruchy.
- Reedukace vychází z pozitivních momentů ve vývoji dítěte. V počátečním stádiu vycházíme z osobnosti jedince a z toho, co dítě

baví a co rádo dělá. Tato fáze je dle mého názoru úzce spjata s motivací jedince.

- Reálné hodnocení výsledku reedukace, sebehodnocení.
Stanovit sobe a dítěti reálný reedukační cíl, kterého je dítě schopno dosáhnout, je základem úspěchu. Předjdeme tím pocitu zklamání, neúspěchu a frustrace a nedáváme dítěti falešnou naději. Reedukace je zaměřena na celou osobnost jedince.

Východiskem nápravné péče je diagnostický rozbor případu. Máme-li reedukaci/nápravu účelně zaměřit, je potřeba dobře znát mechanismy, které vedly ke vzniku poruchy. Při vzniku a vývoji poruchy se uplatňuje několik činitelů, a proto neexistuje jediná univerzálně platná metoda nápravy.

Nápravný postup je nutno přizpůsobit individuální povaze případu. Jiné nápravné metody budeme volit u dítěte, kde k poruše došlo poškozením mozku a jiné u dítěte, kde jsou podkladem poruchy mechanismy genetické. Jiné pak u dítěte, u něhož v klinickém obrazu poruchy převládají funkce levohemisférové, jiné pak u dítěte s převládajícími pravohemisférovými funkcemi.

V životním prostředí dítěte je potřeba navodit atmosféru důvěry, optimismu a spolupráce. Toto se týká také rodičů dítěte, jeho učitelů, spolužáků a odborných pracovníků provádějících terapii. Je potřeba zabránit všem znehodnocujícím soudům a nesmyslným „výchovným“ trestům. Na straně rodičů se často setkáváme s pocity zklamání, které pak vedou ke skrytým, ale i otevřeným projevům hostility a agrese k dítěti. Na straně učitele pak často narážíme na postoje dotčenosti a odporu vůči dítěti, které jejich výukovou snahu prostě nepřijímá. V takovém ovzduší je reedukace velmi ztížená.

Náprava /reedukace je cílena do tří oblastí: reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu, utváření dovedností správně číst a psát,

působení na psychiku jedince s cílem naučit jej s poruchou žít, utváření adekvátního self-konceptu. (Pokorná, 1997)

Reedukačními metodami rozvíjíme ty funkce, které je potřeba rozvíjet a vycházíme přitom z úrovně, na které dítě aktuálně je. Pojem reedukace je zaváděn proto, že znovu utváříme uvedené dovednosti, vracíme se k předcházejícím etapám, postupujeme tempem, které odpovídá potřebám dítěte. Postup se v hlavních bodech neliší od metod používaných v běžných školních třídách, rozdíl je však ve způsobu zvládnání jednotlivých kroků a tempu postupu.

Nápravná péče není jen otázkou metodologie nápravných cvičení, ale závisí také na celé řadě jiných činitelů: na motivaci dítěte, na jeho životním prostředí a jeho atmosféře a na účasti dalších odborných složek péče (pediatrie, psychologie, foniatry, logopedie, sociální pracovníci...atd.). Budování nových postojů dítěte ke čtení a školní práci vyžaduje psychoterapeutický přístup a vedení. Důvěra v terapeuta a podřízení se jeho autoritě je nezbytností.

Jedním z důležitých předpokladů úspěšné reedukace je úspěšný začátek, který evokuje pocit, že náprava je reálná. Některé metody reedukace mají tento zážitek úspěchu umožnit.

Je neustále potřeba udržovat zájem a zainteresovanost všech účastníků nápravy. To může být obtížný úkol, jelikož náprava dyslexií je dlouhodobého charakteru. V rehabilitaci k tomuto účelu (udržení zájmu) existuje mnoho účelných postupů (jako soutěž se sebou samým, odstupňování prožitků úspěšnosti, překonávání „rekordů“, atd.)

Nápravných metod bylo navrženo a v praxi vyzkoušeno velmi mnoho, ale žádná z nich není univerzálním návodem a žádná z nich nevyhovuje všem dětem. Mnohé z metod, které byly vypracovány v jiných jazykových soustavách, jsou pro naše děti nevyhovující. Metody reedukace je vždy důležité zvážit podle stupně a povahy defektu a s ohledem na fázi nápravy, ve které se dítě nachází. (Zelinková, 2001)

Někdy se stává, že teprve při nápravné činnosti vyplynou na světlo nové skutečnosti ohledně původu problémů, a tak nelze jednoduše oddělit práci terapeutickou a diagnostickou při reedukaci.

Je potřeba rodičům i dětem dodávat odvahy a optimismu k reedukaci, ale není dobře v nich vzbuzovat nerealistické naděje. Důvěru terapeuta zvyšuje, jestliže se věci dějí tak, jak odhadoval a také velmi dobře působí, když se dostaví velmi dobré výsledky, které nikdo tak rychle nečekal. Proto je realistická prognóza jedním z významných prostředků udržování důvěry dítěte i rodičů v terapeuta.

Velkou důležitost má i samotný závěr terapie. Opět je třeba velmi realisticky zhodnotit, jak dalece může dítě dostát nárokům, které na ně bude klást škola, zaměstnání, společnost.

3.1. MOŽNÉ CHYBNÉ KROKY PŘI REEDUKACI

Při reedukaci je nutné se vyvarovat chyb v přístupu k dítěti. Nejčastějšími chybami při edukaci jsou například:

- Hubování, vyčítání, vymáhání slibů, že se dítě zlepší, urážky, nadávky, zdůrazňování úspěchu staršího sourozence nebo kamaráda..... což vede k utváření pocitu méněcennosti a negativnímu vztahu k úspěšnějším lidem.
- Každodenní úmorné psaní diktátů stále stejným způsobem, které rezultuje v nezáměru dítěte, jeho nesoustředěnosti, hádkám a stále se opakujícím chybám.
- Každodenní úmorné čtení vyžadující od dítěte obrovské úsilí, které dítě vysiluje a prohlubuje jeho nechuť ke čtení.
- Nesprávné postupy při učení se naukovým předmětům – učení se opakováním bez pochopení smyslu a souvislostí.
- Stálé povzdechy nad tím, že se dítě učilo a neumí to. Pokud se dítě opravdu učilo, musíme hledat příčinu „neumění“. Učilo se dítě

špatně, bez pochopení smyslu, učivo dostatečně nezopakovalo a neupevnilo...atd. ?

- Nerespektování specifických obtíží, které souvisí s poruchou (záměny písmen, chyby související s nedostatečných sluchovým vnímáním... atd.)

3.2. VYBRANÉ METODY NÁPRAVY

Ačkoliv je k dyslektikům často přistupováno odlišně než k nedyslektikům nemusí tomu tak nezbytně být. Mnoho z metod, které jsou původně určeny pro výuku dyslektiků, může být úspěšně aplikováno i na nedyslektickou populaci.

Někteří učitelé si vytváří své vlastní metody s tím, že eklekticky čerpají z různých zdrojů a kombinují různé metody, jiní pak striktně následují specifický program, který poté buď adaptují podle svých potřeb nebo jej následují striktně a bez adaptace. Zde je potřeba si uvědomit, že žádná metoda neuspokojí všechny dyslektiky bezezbytku.

V této kapitole se budu snažit nastínit různé přístupy, metody a techniky nápravy. Více informací naleznete v CD příloze, kterou mohu velmi doporučit, jelikož obsahuje tématické prezentace, obrázky, videa atd. tedy vše vizuální, co se mi do tištěné formy nepodařilo vměstnat.

Některé z přístupů a metod jsou již široce používané, některé jsou zatím relativně nevyzkoušené. Bohužel si myslím, že české školství v tomto směru velmi pokulhává pokud bych měla srovnat se situací například v USA, kde jsou různé nápravné metody dokonce komercializovány a staly se předmětem výdělečné činnosti soukromého sektoru. Podnikat se pravda dá ve všem a nemusí to být vždy na závadu věci.

3.2.1 STRUKTURNĚ KUMULOVANÝ PŘÍSTUP

Orton – Gillingham metoda

Jedná se o multismyslový přístup s audio, vizuálními a kinestetickými elementy, které se navzájem podporují. Tento přístup je založen na společném využití více smyslů. Dyslektický student vidí například písmeno A, vysloví A a napíše A ve vzduchu – a to vše naráz. Metoda je strukturovaná, sekvenční a kumulativní. Učitel představuje jazykové elementy systematicky. Studenti začínají se čtením a psaním izolovaných písmen. Později tyto písmena spojují do slabik a slov. Učí se také kořeny slov, typy slabik, různé předpony a přípony. Při učení nového materiálu se učitel často vrací k již naučenému, aby zajistil jeho upevnění.

I méně zkušeného učitele okamžitě zajisté napadá využití při výuce cizího jazyka a také možné obměny této jednoduché, ačkoliv velmi zdařilé a pro děti zábavné metody. Tato metoda se jistě zalíbí i nedyslektickým žákům obzvláště pak na prvním stupni základní školy, kde je potřeba včlenit i trochu kinesteticky a uvolnit tak tenzi, kterou mohou někteří „školáci začátečníci“ prožívat.

Příklad 1: Procvičování anglické abecedy po krátkých celcích – učitel ukáže napsané písmeno na kartě „Y“, učitel vysloví zřetelně „waj“, studenti opakují a kreslí písmeno na záda souseda. Po procvičení skupiny písmen v abecedě lze procvičovat jednoduchou hrou kdy si žáci kreslí písmena navzájem na záda a hádají, o které písmeno se jedná.

Další možnost procvičování – žáci sedí v kruhu a mají vylosovaná písmenka. Vylosované písmenko vždy jeden po druhém píšou do vzduchu a vybraný spolužák hádá, o které písmenko se jedná. Kdo neuhodne musí buď z kola ven, nebo písmeno, které neuhodl správně napsat na tabuli (vybrat z karet ,kde jsou opět písmenka napsána).

Učitelé začínají na úplném začátku, aby si zajistili vytvoření pevného základu a prezentovali vždy jen jedno pravidlo, ne víc pravidel naráz. Každé pravidlo je pak procvičováno až k zautomatizování.

Téměř všechny abecední programy jsou dnes založené na této metodě. Orton–Gillinghamův přístup je základem mnoha současných metod a každý program začínající výukou I, t, p, n, s, d (nezbytně ne v tomto pořadí) je programem založeným na Orton-Gillinghamově metodě. Ačkoliv byla tato metoda vytvořena převážně pro děti, byla později pozměněna k využití pro dospělé.

3.2.2 PŘÍSTUPY ZAMĚŘENÉ NA KLIENTA

Tento přístup předpokládá sladění výukové metody s dyslektickým učebním stylem. Jedná se v podstatě o elektický přístup předpokládající úzký dialog mezi učitelem a studentem. Využívá silné stránky studenta s maximálním využitím jeho potencialit a potlačením jeho osobních slabých stránek.

Metoda je založena na následujících kritériích:

- Relevantní k individuálním potřebám a cílům studenta.
- Potřeba okamžitého zážitku úspěchu.
- Umožňuje studentům identifikovat, který učební styl je pro něj nejúčinnější

Klíčovým prvkem je bezesporu identifikace silných a slabých stránek studenta, aby učitel předešel upevňování slabých stránek. Například když student „neslyší“ zvuky, učitel nemůže požit program založený na fonickém základě. Student sám o sobě je schopen učiteli poskytnout dost

informací, aby ten byl schopen nejlépe a individuálně nastavit soubor nejvhodnějších metod.

Obecně náprava začíná u hláskování a to z následujících důvodů:

- Většina dyslektických studentů se potýká s hláskováním jako s hlavním problémem, který brání tomu, aby se vyjádřili písemně a plnili jednoduché úkoly.
- Úspěch v hláskování jednoduše dodá studentovi sebedůvěru, která je velmi potřebná a většinou dyslektickým studentům chybí.
- Hláskování je vhodné k identifikaci studentova učícího stylu a efektivních metod učení.
- Fáze hláskování také pomáhá s četbou, zvláště pak u těch studentů, kteří mají problémy se zpracováním slyšeného.
- ‘Look, Say, Cover, Write, Check (podívej, řekni, zakryj, napiš, zkontroluj) strukturovaně použitá strategie také pomůže rozvinout dovednost sebekontroly.
(<http://yourtotalhealth.ivillage.com/dyslexia.html>, překlad J. Teriaki, 2008).

Metodu „Look, Say, Cover, Write, Check“ používá mnoho studentů při procvičování slovní zásoby. Tato metoda je velmi důležitá obzvláště u anglického jazyka, kde se dítě musí naučit nejenom slovo vyslovovat, ale také správně psát. Znamená to tedy, že ačkoliv je tato metoda primárně myšlena jako nápravná, má obecnějšího využití. Dá se samozřejmě využít nejenom při hláskování, výuce slovní zásoby cizího jazyka, ale také při procvičování textů v učebnici.

Hláskování je založeno na písemných podkladech vytvořených přímo studentem. Učitel a student vyberou společně vhodná slova. Slova jsou vybrána podle priority s ohledem na četnost užití, relevantnosti a

osobní důležitosti pro studenta. Tento přístup rozvine u studenta povědomí o písmenech a tvoření slov a schopnost generalizovat. Učitel spolu se studentem pak prozkoumají strategie pro zapamatování na základě analýz studentových chyb a jeho kognitivních silných stránek. Více jak týden jsou procvičovány slova za použití metody ‘Look, Say, Cover, Write, Check’. Poté jsou studenti testováni a za týden opět testováni bez možnosti své dovednosti v mezičase procvičit. Tento test ukáže, jestli se nově naučené uložilo do studentovy dlouhodobé paměti a mohou tedy být využívány v kontextu . V případě, že si student nepamatuje, učitel spolu se studentem musí najít jinou metodu jak si zapamatovat.

Přístup zaměřený na výukový styl klade důraz na:

- Zvolení správné strategie při učení
- Procvičení pravopisu a uložení naučeného v dlouhodobé paměti
- Spojit pravopis a psaní; plynulost v psaní
- Rozvinutí sebe-kontrolních dovedností

V případě, že je potřeba, je možné přidat ještě další techniky jako například vizualizační techniky nebo tzv. “mind mapping“ (mapa myslí) . Je také možno použít různě modifikované metody, či metody „šité přímo na míru“ například vybarvování, scaffolding techniky (jako DART - Directed Activities for Reading Texts, PQ4R - Preview, Question, Read, Reflect, Recite, Review), přepisování do rámečků, kornel věty (jednoduché věty využívané jako základ cvičení pro tvorbu složitých vět pomocí vkládání adjektiv, adverbí, nebo vět vedlejších).

Příklad 2:

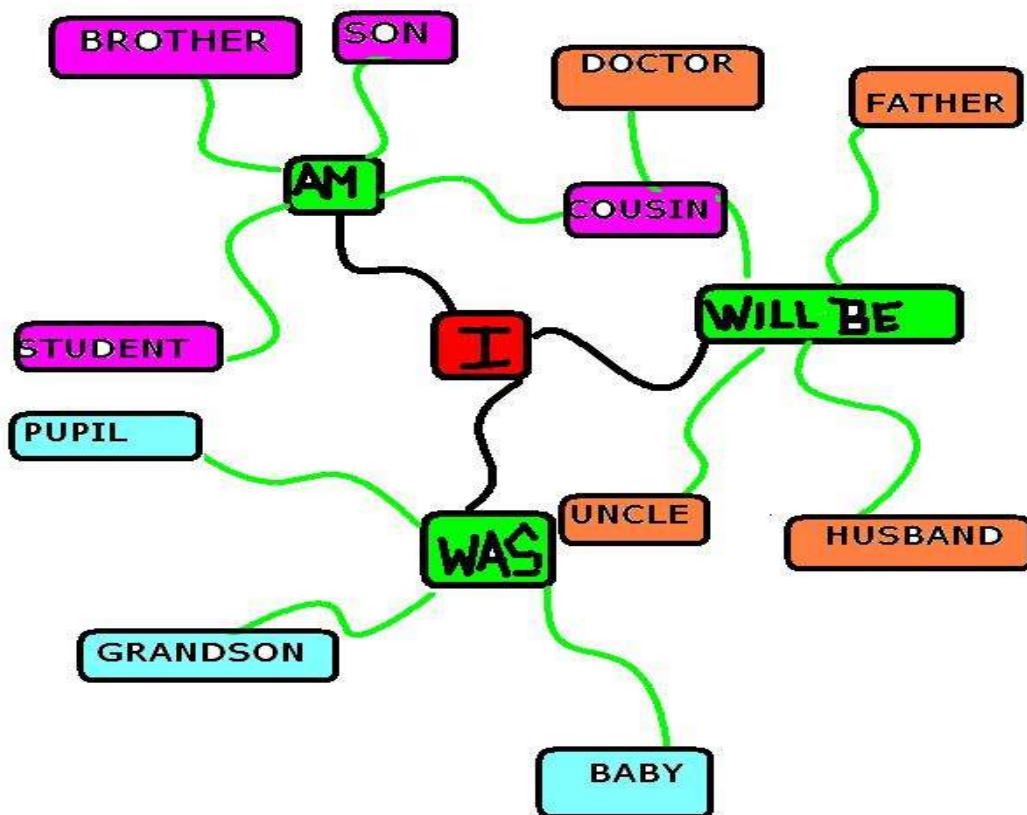
I AM HAPPY

I AM HAPPY AT HOME

I AM ALWAYS HAPPY AT HOME

Velmi důležitou součástí tohoto přístupu je pomoci studentu pochopit dyslexii a způsob jak tato ovlivňuje jeho individualitu. Vhodnou technikou je právě tvorba mind maps.

Příklad 3:



Další přístupy a strategie k vytvoření efektivních strategií jsou počítačové softwary, modelování písmen, kreslení, používání zvýrazňovacích fixů (viz. Příklad 4), barevných per, papírů a barevných fólií.

Příklad 4:

We have never been happier in our lives. Just about a year ago **we bought** a new house in the mountains. **There is** nobody around ever. Yes, **it is** quite deserted and quiet. **It is** a great change from Prague downtown. So quiet.... **I have never thought** that it would bring me such peace of mind.

Tento přístup kombinace různých výukových stylů má základ v práci Grace Fernalda a Margaret Petersové, později adaptováno Robinem Millerem v London Language and Literacy Unit. Dalším nástupcem a vyznačem tohoto přístupu je Cynthia Klein a jiní průkopníci tohoto stylu v 80. letech. Práce těchto odborníků byla založena na předpokladu, že dyslexie je odlišnost spíše než deficit a že každý dyslektik si najde svůj vlastní způsob čtení, který mu vyhovuje. Tento přístup je založen na umocňování silných stránek jedince spíše než na orientování se na jeho stránky slabé. Patří sem také přístupy a metody Rona Davise (Gift of Dyslexia) a Toma Westa (Mind's Eye)

3.2.2.1 DAVISŮV PORADENSKÝ PROGRAM

Davisův přístup při práci s lidmi s dyslexií je založen na principu, že jejich silné stránky a potíže mají stejný základ – dyslektický styl myšlení. Dyslektikové spíše přemýšlejí primárně v obrázcích a spíše nepoužívají interního monologu, který je standardně využíván „verbalisty“.

Lidé myslící v obrázcích většinou využívají globální logiku. V případě, že se zaměří na nějakou problematiku či objekt, zkoumají jej

v myslí ze všech úhlů a pohledů. Díky tomuto přístupu jsou dyslektikové více než ostatní nadaní v oblasti kreativity, prostorové orientace, praktických dovedností a řešení problémů.

Nicméně lidé myslící takto v obrázcích jsou v koncích a zmatení v případě, kdy nemohou požit svůj non-verální způsob myšlení. Mají problém s 2D symboly jako jsou například písmena. Mnohdy si nejsou schopni vytvořit automatické spojení písmena a jeho fonetické varianty. Tím pádem také logicky netíhnou k využití fonetických přístupů jako čtení nebo psaní. Také nejsou většinou schopni vytvořit dvojice slov, které znějí stejně. Ke slovu „leaf“ přiřadí „feather“ s odůvodněním, že oba mohou létat

Dyslektikové mají problém také s frekventovanými slovy, ke kterým neexistuje hmatatelný podklad a oni si je nedokáží spojit s nějakým obrázkem. Tak například psa si je možné představit, ale slova jako „the“, „a“ je velmi nesnadné si představit. David těmto slovům říká „trigger words“ (spouštěče) neboli slova, které „spouští“ zmatek a dezorientaci.

Dyslektikové se ocitají v úzkých v případě, že jejich proces obrázkového myšlení nefunguje. V tom případě se začnou více koncentrovat a jsou nervózní. Nervozita přináší dezorientaci a mozek přestane přijímat přesné podněty. Tento proces resultuje v záměně písmen, otáčení písmen, vynechávání písmen či špatném umístění písmen ve slově. Většina dyslektiků slova či skupinu slov komolí nebo je i špatně slyší. Jejich vnitřní „hodiny“ se zpožďují a může být ovlivněna i pohyblivost a rovnováha.

Instruktoři Davisova programu pracují s lidskou individualitou. Pomocí self-diagnostiky se snaží o to, aby studenti byli schopni identifikovat své silné stránky, slabé stránky a cíle. Davisův program zahrnuje spoustu částí, ale obecně všechny metody se vztahují ke dvěma základním principům.

Prvním základním principem je vytvoření a ustálení nástroje na udržení pozornosti, kdy se student v případě změněného vnímání je sám

schopen dostat zpět do normálního stavu. V této fázi studenti praktikují jednoduché vizuální, kinestetické a mentální cvičení. Postupně se student naučí rozpoznat stav dezorientace a zvrátit jej.

Druhým pilířem Davisovy metody je práce se „spouštěči“ jejich dezorientace. Prakticky tato část zahrnuje práci písmeny, interpunkčními znaménky, „trigger words“ (spouštěči) a čísla.

Studenti se zdokonalují v „trigger words“ (spouštěčích) tím, že je modelují z hlíny. Obvykle se začíná modelací hliněné abecedy a interpunkčních znamének. Při modelaci se studenti soustředí hlavně na to, že písmena správně vidí a vnímají. Může to dokonce být poprvé, kdy dyslektický student začne písmeno správně vnímat a zapamatuje si jej.

V druhém kroku studenti modelují spouštěče jako ‘a’, ‘the’, ‘of’ s tím, že diskutují o jeho významu a spojují je se slovy.

Dále Davisův program využívá nápravné techniky čtení, psaní, matematických výpočtů a zabývá se také klienty, kteří mají problémy s pozorností. Strategie využívané při nápravném programu jsou studentům /klientům šité na míru a přímo oslovují jejich potřeby.

DDAI Mezinárodní dyslektická asociace Davis započala svoji činnost v roce 1995. Založili ji Ron Davis a Dr. Fatima Ali, Ph.D poté, co již od roku 1982 zkoumali možnosti nápravy SPU v Reading Research Council Dyslexia Correction Center (Centrum výzkumu a nápravy čtení) v Kalifornii. V současné chvíli pro tuto asociaci pracuje na 455 vyškolených pracovníků, kteří při své praxi používají metod v rámci Davis Dyslexia Correction Program (Davisův program nápravy dyslexie). Asociace aktivně působí v USA, Kanadě, Španělsku, Itálii, Polsku, Portugalsku, Řecku, Bulharsku, Rakousku, Anglii, Švýcarsku, Německu, Izraeli, Mexiku, Holandsku, na Novém Zélandě a také i v exotických zemích jako jsou Spojené Arabské Emiráty, Hong Kong, JAR a další. Celková působnost se vztahuje na 29 států světa. Principy nápravného

programu jsou detailně popsané v knize „The Gift of Dyslexia“ jejíž autorem je opět Ron Davis (Dar Dyslexie – přeloženo do 16 jazyků).

Toto komerčně zaměřená americká nápravná asociace má výborně zvládnutý marketing.

3.2.3 FYZIOLOGICKÉ PŘÍSTUPY

3.2.3.1 AUDITIVNĚ – INTEGRAČNÍ TRÉNING (TOMATISŮV POSLECHOVÝ PROGRAM)

Tento přístup je vlastně auditivní tréninkem, stimulací a poslechovou terapií. Vychází z přesvědčení, že schopnost zpracovat slyšenou informaci je základní dovedností při výuce čtení. U mnoha dyslektiků byl zjištěn deficit ve zpracování auditivních podnětů.

Tento přístup vychází z díla Dr Alfred Tomatise, který tvrdil, že „hlas může vypovědět pouze to, co ucho slyší“.

Tento tréninkový program se zaměřuje na nápravu auditivních percepce a zpracování informací pomocí využití terapeutické hudby. Využívá přitom speciálně připravených CD obsahujících cvičení na procvičení a „naladění“ sluchového ústrojí.

Dyslektikové mají problémy s rozlišováním zvuků s podobnou frekvencí. Například pokud dyslektik slyší „Bob“ není si jistý, jestli slyšel „Bop“, „Bob“, nebo „Pop“ v českém jazyce s tímto jevem setkáváme každodenně, ale v anglickém jazyce je „b“ opravdu jako „b“ vyslovováno). Potíže s identifikací slova zpomalují zpracování informací..

Tomatisova metoda má za cíl vycvičit „dyslektické ucho“, aby slyšelo diferencovaněji. Tohoto cílu je možné dosáhnout poslechem speciální hudby. Hlavní myšlenkou tohoto nápravného přístupu je, že jakmile dyslektik uslyší zvuky čistě, dokáže lépe hláskovat.

Lidé, kteří mají dominantní pravé ucho budou pravděpodobně k auditivním podnětům pozornější a zpracovávají verbální informaci rychleji. Informace je předána přímo levé hemisféře, která se specializuje na jazykové zpracování. Nicméně dyslektikové bývají převážně lidé s dominancí levého ucha. Informace je tak předána do pravé hemisféry. Pravá hemisféra nemá řečové centrum, a proto může být informace zkrácená nebo zpožděná. Při přenosu z pravé do levé hemisféry může také dojít ke ztrátě informací na vyšší frekvenci, což je právě ta frekvence, která je klíčem z rozeznávání podobných zvuků.

V 60. letech 20. století byl Dr Alfred Tomatis ORL specialistou a začal se zabývat způsoby jak zlepšit auditivní dovednosti speciálním cvičením zahrnující poslech hudby. Tyto snahy vyústily v Tomatis Listening Program (Tomatisův poslechový program) v 70. letech. Metoda byla populární obzvláště v 90. letech.

Dnes se Tomatisova metoda využívá nejenom při nápravě dyslexie. Na světě existuje 250 center, které se touto metodou zabývají.

3.2.3.2 THE FAST FORWARD („RYCHLOSLOVNĚ KUPŘEDU“) NÁPRAVNÝ PROGRAM

Tento nápravný program se zaměřuje na pomoc klientům k plynulosti zpracování rychle se měnících zvuků. Program je založen na hypotéze, že dyslektikův mozek může být vycvičen do té míry, že bude pracovat jako nedyslektický. Metoda je založena na poslechu zvuků ve slovech. Tyto zvuky jsou zpomaleny nebo nadměru zvýrazněny.

Klienti se zúčastňují počítačových speciálně navržených cvičení s cílem rozvinout širokou škálu kritických jazykových dovedností včetně fonetického uvědomění, plynulosti, slovní zásoby, porozumění, dekodování, pracovní paměti, syntaxi, gramatiky atd. Program je

intenzivní. Klienti procvičují každodenně 100 minut po dobu 4-6 týdnů. Cvičení jsou prezentovány formou počítačových her. Náročnost cvičení se kontinuálně zvyšuje.

Dr. Paula Tallal a Dr. Michael Merzenich, neurologové, zjistili, že akusticky změněné zvuky řeči pomáhají lidem rozeznat fonémy. V té době byl vyvinut program pro dyslektické děti, které měly problém s rychlým zpracováním mluveného slova. Výzkumy Dr. Tallala a Johna Gabrieliho na Rutgers University v California měly na tento nápravný program velký vliv.

Fast ForWord je dnes americkým nápravným programem, který je využíván jak ve školách, tak při nápravné práci s dospělými klienty

3.2.3.3 A.R.R.O.W. („ŠÍP“) NÁPRAVNÝ PROGRAM

A.R.R.O.W. nápravný program je založen na premise, že většina dyslektiků má neporušený sluchový systém – ale mají, nebo mohou mít auditivní problémy jiného druhu, hlavně při naslouchání. Je dokázáno, že normálně slyšící studenti všech věkových kategorií mají problémy při naslouchání výkladu v případě ruchů v pozadí.

Naslouchání je získaná dovednost zahrnující soustředění a jeho udeření. Poslouchající musí umět vyselektovat slovo mluvené a „odmítnout“ cokoli jiného, jako například ruchy v pozadí či jiný souběžně probíhající dialog, atd. Někteří vycvičení posluchači dokážou udržet auditivní pozornost 45 minut i déle, naopak některé děti ji udrží jenom pár minut. A.R.R.O.W je založeno na premise, že auditivní soustředěnost je trénovatelná.

Jelikož ale dyslektikové jsou spíše vizuálně než auditivně založení, je zde implementován také vizuální přístup (text) s podporou audio.

A.R.R.O.W. znamená Aural – Read – Respond – Oral – Write (poslech – četba – reakce – mluvení – psaní). Technika využívá při audio

hlasu klienta, který čte a nahrává vybrané texty. Nahrávání textů je základem A.R.R.O.W metody.

Učitelé využívající metody A.R.R.O.W. potřebují k jedné lekci dvě hodiny čistého času . V případě nutnosti lze ale tuto dobu rozdělit do fragmentů. Metoda vyžaduje i domácí samostatnou práci klienta doma.

Na počátku stojí již zmíněné nahrávky textů čtených klientem. V textech jsou zahrnuty frekventovaně využívaná slova, slova znějící podobně, slova vypadající podobně, diktát, atd. V průběhu tréninku učitelé zaznamenávají hlavně pokrok klienta a cíleně mu zvyšují sebehodnocení.

A.R.R.O.W. jako metoda byla vytvořena Dr Colinem Lanem v roce 1975 a poprvé použita na 2. stupni základní školy, kde pracoval jako výchovný poradce. A.R.R.O.W. bylo poprvé použito k práci s dyslektik v roce 1984 a od 90. let 20. století je využíván obzvláště k nápravě dospělých dyslektiků.

Předpokládá se, že dnes tuto metodu již využilo celosvětově okolo 30 000 studentů na školách, vysokých školách a v nemocnicích (u pacientů po mrtvici).

3.2.3.4 MEARES-IRLEN NÁPRAVNÝ PROGRAM

Meares–Irlen syndrom, někdy známý jako scotopic sensitivity syndrom, popisuje potíže spojené s vizuální úzkostí a zkrácením percepce. Zahrnuje obtíže jako oslnění stránkou textu, bolesti hlavy a očí při čtení, textová nestabilita (print instability) zahrnující rozmazaná písmena, pohyb písmen po stránce, zdvojení slov, šedé linky, pozměněné tvary nebo barvy, „blikání“ textu. Tento syndrom bývá běžný u dyslektiků, ale může se objevit i u nedyslektiků.

Někteří studenti , včetně studentů dyslektiků, zjišťuje, že k plynulosti čtení jim pomáhá jiný než bílý barevný podklad pod textem. Barevnost podkladu snižuje nepřesnost, bolesti hlavy a zvyšuje porozumění. Některým

studentům jsou předepisovány barevné brýle, které splňují tu samou funkci jako barevné pozadí textu. V případě, že student zjistí, že právě barevnost pozadí textu mu pomáhá, musí počítat s tím, že při psaní musí použít barevný papír a při práci na počítači musí přizpůsobit barevnost obrazovky. Učitelé zase musí myslet na barevnost fixů, které používají při zápisu na whiteboard (bílý typ magnetické školní tabule). Proto je nezbytně nutné, aby byl student při obtížích co nejdříve vyšetřen a mohl si své prostředí co nejlépe a nejdříve přizpůsobit tak, aby eliminoval nebo omezil své potíže. Nelze říci, která barva studenty stimuluje nejlépe, barevnost je individuální a neexistuje nejlepší barva pro všechny.

Metoda nevyžaduje od učitele žádné speciální školení. Učitel pomůže studentovi vybrat nejlepší barvu pozadí. Poté učitel kopíruje texty na zvolenou barvu papíru. V takovém případě se zvedají náklady na kopírování. Ve Velké Británii lze v takovém případě žádat dotaci od státu (http://www.nifl.gov/nifl/facts/learning_disabilities.html).

Fakt, že barevnost může pozitivně ovlivnit čtení je znám již od roku 1980. První kroky tímto směrem udělal Olive Meares, učitel z Nového Zealandu. Ten jako první popsal potíže, které měly děti s textem, která na ně jakoby „zářil“. Metres zjistil, že tyto problémy se snižují použitím různých barevných filtrů před textem. Problematikou se začala zabývat i psychologka Helen Jelenová z Kalifornie, která nejenže zjistila, že místo filtrů je vhodnější používat jiný barevný podklad textu nebo barevné brýle, ale také založila Islen Instituy, které se problematikou potíží se čtením zabývají.

3.2.3.5 DDAT CENTRUM

The Dyslexia, Dyspraxia and Attention disorder Treatment (DDAT) Centre's náprava se orientuje na odstranění nedostatků v mozečku tím, že jej stimuluje cvičeními jako házením míčku z jedné ruky do druhé, přičemž klient balancuje rovnováhu na nestabilní podložce, atd.

Výsledky DDAT Centra jsou v této chvíli ještě verifikovány, nicméně je již zřejmé, že mozeček a dyslexie jsou spojité nádoby. Programy zaměřené na motoriku, mozková cvičení mají v nápravě dyslexie již tradici.

Dr. Rod Nicolson z Sheffieldské University, zastánce cerebelárního přístupu, považuje výsledky této metody za velmi slibné. Říká ovšem také, že i když deficit dyslexie má spojitost s mozečkem, neznamená to nezbytně, že cvičení zaměřená na rozvoj této oblasti pomohou lepšímu čtení.

DDAT centrum bylo otevřeno v roce 2001 v Winfordem Dorem, podnikatelem, jehož dcera je dyslektik.

3.2.3.6 THE BRAIN GYM® (CVIČME MOZEK) NÁPRAVNÝ PŘÍSTUP

Brain Gym® zahrnuje sérii jednoduchých pohybů, které byly vyvinuty na podporu whole-brain learning (celomozkového) učení. Tato cvičení jsou navržena tak, aby zjednodušovaly všechny způsoby učení se a oslovovali třeba i ty části mozku, které byly pro klienta předtím nedostupné.

Program se skládá z procedury „přestrukturalizace“ ve spojení s pohyby, které jsou spojeny s různými centry mozku. Taková cvičení umožní klientovi koordinovat mozkové hemisféry.

3.2.3.7. EEG-Biofeedback (EEG-BFB)

EEG-BFB terapie neboli neuroterapie je moderní léčebná metoda, velmi dobře účinná v nápravě mnoha rozličných poruch. Jogíni potřebují k dosahování stavu absolutního soustředění mysli a uvolnění organismu několik let tréninku. Pomocí EEG biofeedbacku lze této schopnosti dosáhnout za několik týdnů. Proto této metodě někteří terapeuti z legrace říkají americké jogínství. Je to způsob léčby na půl cesty mezi medicínou a klasickou psychoterapií. Pomáhá dětem s lehkými mozkovými dysfunkcemi a poruchami učení, lidem s epilepsií či depresemi, podnikatelům s únavou a stresem, manažerům s rozšiřováním svých schopností, atd.

Podstata metody spočívá v použití principu takzvané biologické zpětné vazby na autoregulaci mozkové aktivity. Klientovi jsou snímány mozkové vlny, které jsou zesilovány a sledovány na počítači. Počítač zpracovává signál a zjišťuje zpětnou vazbu. Zpětná vazba je vlastně informace o tom, jak pacientovi fungují mozkové vlny v konkrétním okamžiku

Mozkové vlny, produkty neuronální aktivity a součást elektrochemického přenosu nervového signálu, jsou snímány elektrodami, zesilovány a převedeny v podobě sumačních grafů na terapeutický monitor a v podobě hry na klientský monitor. Klient ovlivňuje svou mozkovou aktivitou situaci v určité hře na monitoru, fyzicky je relaxován. Terapeuticky chtěnými frekvenčními pásmy pak hru ovlivňuje efektivně a získává vizuálně a zvukově signalizovaný bod. Cílem je získat co nejvíce bodů, v podstatě co nejvíce se soustředit, což resultuje v posílení chtěných frekvencí mozkových vln.

Ovlivnění funkce mozku touto metodou ať už se děje neurofyziologicky jakkoli vykazuje vysoké procento úspěšnosti právě v těchto indikacích: poruchy pozornosti, učení a chování, dyslexie; velmi účinná je v případě hyperaktivního syndromu u dětí i dospělých.

Tvůrcem metody EEG Biofeedback je americký neurofyziolog Barry Sterman, který pracuje pro NASA. Do České republiky byla metoda biofeedback uvedena v roce 1996 díky PhDr. Jiřímu Tylovi a Mgr. Václavě Sedláčkové, kteří získali vzdělání a zkušenost v tomto oboru na klinice EEG Spectrum v Kalifornii u profesora Stermana. Nejprve byla vyzkoušena na 1. lékařské fakultě UK, při Ústavu humanitního studia lékařství (přednosta MUDr. J. Payne) a odtud se rozšířila také do Ústí nad Labem, Hradce Králové, Plzně, Brna a Olomouce. To se podařilo také díky českému zařízení zn. Brainfeedback, které bylo vyvinuto u nás.

Jak se EEG provádí? Úvodním vyšetřením zjistíme, které funkce je nutno zlepšit (soustředění, pozornost, vůli, paměť, uvolnění atd.). Poté provedeme zkušební EEG trénink, abychom mohli odhadnout, jestli je pro daný problém metoda vhodná a jakou může mít prognózu. Tento výsledek lze získat většinou při prvním sezení, ze které ho lze získat tzv. křivku učení.

Elektrod přilepené na hlavě snímají mozkové vlny, který program třídí do frekvenčních pásem a převádí do digitální podoby. Počítač zpracovává signál a zajišťuje zpětnou vazbu. Zpětná vazba jsou vlastně informace o tom, jak fungují mozkové vlny v daném okamžiku.

Průběh mozkových vln vidí klient na obrazovce „přeložený“ do podoby videohry, kterou hraje pouze silou své myšlenky. „Hru“ klient ovládá jen činností mozku. Když narůstá aktivita mozku v žádoucím pásmu mozkových vln, klient hraje hru úspěšně. Vzdělává-li aktivita mozku v nesprávném pásmu, hráči se nedaří. Tak se v mozku rozvíjí učení nových, vhodnějších mozkových frekvencí . Jak se mozek příslušné postupy a vzorce učí, zapisuje se do paměti a mozek jej pak používá automaticky. Celý proces e podobá normálnímu učení a cvičení.

Trénink za pomoci EEG biologické zpětné vazby je nenásilný, bezbolestný a hravý. Pokud je prováděn odborníkem, nepředstavuje žádná rizika, nemá vedlejší účinky a ani není návykový. Dosažená účinek EEG biofeedbacku je trvalý, podobně jako číst a psát, plavat nebo jezdit na kole

(existují případy, u kterých je trvalost výsledků sledována již přes dvacet let).

3.2.4 NÁPRAVY S VYUŽITÍM TECHNOLOGIE

3.2.4.1 POČÍTAČOVÉ PROGRAMY – HLAVNÍ PROUD „MAINSTREAM“

Studenti a dyslexií již delší dobu využívají různé jazykové nebo e-learning softwary. Tyto jsou obvykle všeobecné a vhodné pro individuální výuku a použití. Většina z nich nejsou přímo navrženy pro dyslektiky, ale přináší dyslektikům jasné výhody jelikož se orientují na některé nejběžnější rysy dyslektických obtíží.

Softwary jsou multisensorické s využitím zvuku, barvy, pohybu a někdy také humoru a interaktivity což znamená pro dyslektika velkou pomoc.

Takové programy přinášejí nespornou výhodu soukromí, možnost opakování a poučení se z vlastních chyb, procvičení vybraných sekvencí kdykoliv a jak často je potřeba. Navíc je možno nestále sledovat studentovi výsledky a zaznamenávat jeho pokrok.

Na druhé straně tyto technická řešení nejsou vždy dostupná v případě potřeby a navzdory jejich multisenzorialitě je kvalita edukačních výstupu při jejich použití leckdy nepředvídatelná.

Existují informační a komunikační prostředky, které jsou dyslektikům již dlouho nabízeny jako podpora a pomoc. Tato oblast nápravy se v době informační technologie a globalizace stala mainstreamem. Jeho prostředky mohou pomoci překonat bariéry se kterými se dyslektikové každodenně při výuce i v reálné životě setkávají.

- *Zpracování slov.* Při zpracování slov je možné například měnit barvu pozadí na monitoru, měnit font písma a jeho velikost, měnit velikost mezer a celkově text formátovat tak, jak je pro uživatele nejvhodnější. Přináší výhodu snadných oprav a editace. Pravopis se stává snadnějším, když uživatel nepíše rukou a celková úprava je standardní a uspokojivá. Uživatelé mají okamžitou zpětnou vazbu o své právě dokončené práci.

- *Automatická kontrola pravopisu, slovníky a lexikon.*

- *Elektronické diáře.* Pomáhají dyslektikům v organizaci jejich času a plánů.

- *Skenery, digitální kamery, nahrávače a mobilní telefony.* Všechny tyto prostředky dávají dyslektikům možnost zaznamenávat a komunikovat nápady vizuálně s minimálním využitím textu.

- *Hlasové převaděče.* Systémy jako IBM Via Voice konvertují mluvené slovo na psaný text, což přináší značnou pomoc těm, kteří mají obtíže se psaním.

Využití těchto prostředků má však i své stinné stránky. Tyto pomůcky jsou navrženy pro „každého“ a není vždy možné najít adekvátní styl pro specifický výukový styl nebo specifické výukové požadavky těch, kteří jsou odlišní od průměru.

Využití speciální asistenční technologie

- Dragon Dictate (Dragonův diktát)
- Keystone (Základní princip)
- Kurtsoftwareil
- textHELP! (Pomoc s textem)
- Dragon naturally Speaking (Dragonova přirozená mluva)

- INSPIRATION (Inspirace)
- Mind Manager (Manažer mysli)

Tyto technologie jsou u studentů/klientů velmi oblíbené, protože jsou multisenzoriální, moderní, interaktivní. Na druhé straně jsou také dost finančně nákladné a nesou sebou také přípravnou fázi, kdy se uživatel musí naučit „how to“ neboli jak se softwarem pracovat, což může být v případě dyslektiků bez asistence situace, která může vyvolat tenzi a bariéry ještě před vlastním užitím softwaru.

3.3. REEDKUKACE DYSLEXIE

Reedukace začíná rozvíjením percepčně-motorických funkcí, řeči a dalších dovedností, které souvisejí se čtením. Vlastní práce v oblasti čtení je prováděna ve dvou oblastech – technika čtení (dekódování) a porozumění. Proces dekodování znamená zrakovou identifikaci tvarů písmen, umístění písmene v prostoru a spojení tvaru s odpovídajícím zvukem (písmeno-hlávka), zrakoprostorové uspořádání tvarů (vzájemná poloha písmen), spojení zvuků ve správném pořadí (hlásková syntéza). Po dekodování následuje spojení obrazu slova s odpovídajícím významem. (Zelinková, 2003)

Zrakové vnímání tvarů podporujeme hmatem – modelování písmen, malování, vytrhávání z papíru, poznávání textilních písmen podle hmatu a následné vyslovování hlásky, práce s písmeny z polystyrenu, plastelíny atd. Děti si píšou písmena na záda a vyslovují je, jednotlivému písmenu lze přiřadit melodii, atd. Čím lépe je utvořeno spojení hlávka-písmeno, tím rychleji postupuje proces osvojování čtení. K vyvozování písmen a utvářením spojení mezi hláskou a písmenem se vracíme u všech dětí, které písmena luští a zaměňují. Opomíjení tohoto kroku (většinou z důvodu věku dítěte) je nešťastné.

Největší obtíží v této etapě nápravy jsou záměny písmen:

- Písmena tvarově podobná (b-d, m-n, a-e)
- Hlásky zvukově podobné (t-d, sykavky)
- Písmena lišící se délkou
- Písmena nepodobná

Při záměně písmen zrakově podobných provádíme nácvik zrakové percepce. U problémů při záměně podobných písmen spojujeme písmeno například s citoslovcem, porovnáváme zaměňovaná písmena, obtahujeme je, vytváříme z drátů se zavřenýma očima, podtrháváme v textu, čteme slova pouze s jedním a poté teprve s druhým písmenem. Po dostatečném zafixování problematických písmen přistoupíme ke slovům, která obsahují obě písmena.

Zaměňuje-li dítě hlásky zvukově podobné, napřed zjistíme, jestli je schopno je sluchově rozlišit a jestli je správně vyslovuje.

Při nácviku pomocí analyticko-syntetické metody je důležitým krokem spojování písmen do slabik. K automatizaci slabik používáme slabiky psané na kartách, programové vyučování slabik atd. Postupně se zkracuje doba mezi čtením jednotlivých slabik a dítě přechází od děleného slabikování ke slabikování plynulému. Jsou –li děti příliš brzy vedeny k plynulému čtení slov, aniž by zvládly slabikování, čtou si většinou slova nejprve potichu pro sebe a poté teprve nahlas – tzv. „dvojitý čtení“, o kterém jsem se v textu již zmiňovala. Dvojitý čtení je nejčastěji uváděnou chybou při práci s dyslektiky. Zafixuje-li si pod nátlakem učitele dítě s dyslexií dvojitý čtení, je velmi obtížné se tohoto zlozvyku do budoucna zbavit.

Další etapou nápravy je čtení slov se zvyšující se náročností hláskové stavby. Cílem této etapy není slova pouze přeslabikovat, ale zvládnout je jako celek – globálně.. K tomuto cíli lze dojít opakovaným čtením slov se stoupající náročností a textů z nich sestavených. K nápravě používáme čtenářské karty a počítačové programy.

Poté přicházíme v další fázi na čtení vět a souvislého textu. V prvním kroce je to čtení snadných vět, které jsou okamžitě spojovány s obsahem, teprve poté přicházíme ke čtení souvislého textu. Není přitom chybou číst několikrát za sebou stejný článek – naopak toto přispívá ke zvládnutí globálního čtení (dítě však nesmí znát text již z paměti). Bez ohledu na věk je nutné používat velmi snadné a krátké texty, aby nedošlo ke zbytečnému přetížení dítěte a ke ztrátě motivace.

V další fázi přicházíme k nácviku porozumění čtenému textu. Nácvik porozumění textu se částečně prolíná s dekodováním. Čím lépe je zvládnuto dekodování, tím více pozornosti může dítě věnovat obsahu textu. Porozumění čtenému textu napomáhá nácvik čtení obtížných slov, čtení po částech a zdůraznění základních myšlenek, grafická úprava textu a seznámení s textem ve formě rozhovoru. Porozumění probíhá na více úrovních a je ovlivněno věkem dítěte a úrovní čtení.

Neuropsychologická metoda reedukace je přístup založený na Bakkerově teorii, která rozděluje dyslexie na pravoemisférové a levoemisférové. U pravoemisférových dyslektiků je čtení pomalé, ale přesné, zprostředkované pravou hemisférou – to znamená obtíže s vybavením obsahu textu a základní úroveň čtení. U levoemisférových dyslektiků je čtení rychlé, ale zato s velkou chybovostí. Prakticky u 65% dyslektiků lze pravo- nebo levoemisférovou dyslexii diagnostikovat. (Zelinková, 2003)

Východiskem neuropsychologické terapie je myšlenka, že neuropsychologická stimulace mozku přináší pozitivní změny. Tato simulace je založena na vztahu překřížení mezi pravou a levou stranou mozku a pravou a levou stranou periférie těla. Cvičení jsou zaměřeny buď výhradně na zvyšování aktivity určité hemisféry (specifická stimulace hemisfér), nebo vyžadují aktivitu obou hemisfér, přičemž jedna je aktivizována výrazněji (nespecifická stimulace hemisfér).

3.4. REEDUKACE A KOMPENZACE DYSGRAFIE

Dysgrafie je způsobena deficitem v oblastech hrubé a jemné motoriky, pohybové koordinace, celkové organizace organismu, zrakové a pohybové paměti, pozornosti, prostorové orientace, poruchy koordinace systémů, které zajišťují převod slyšeného a viděného do grafické podoby...atd.

Reedukace (ale i prevence) zahrnuje rozvíjení hrubé a jemné motoriky, správné provádění uvolňovacích cviků, nácvik správného držení psacího náčiní.... Psaní písmen následuje až po dostatečné přípravě. Při nácviku psaní písmen je zapojována kinestetická paměť (psaní se zavřenýma očima). Je důležité respektovat tempo psaní u dítěte.

Při psaní je zapojeno mnoho svalů, proto je vhodné hlavně u mladších žáků zapojovat v průběhu psaní relaxační uvolňující cvičení. Účinnější je přitom krátkodobý opakující se nácvik než nárazově prováděná dlouhá cvičení. Před psáním provádíme cvičení paží, uvolnění pletence ramenního, protože není-li uvolnění dostatečné, pohyb je křečovitý a svalstvo je v neustálém napětí. Dítě poté tlačí na pero či tužku a křečovitě jej svírá. Brzo se tak unaví a ztrácí zájem o práci. Důležité je také správné sezení a vhodné je použití anatomicky tvarované židle.

K rozvíjení jemné motoriky je vhodné například modelování, navlékání korálků, skládání z papíru atd. Tato cvičení, které leckdy patří do jiných školních předmětů je vhodné zařazovat i do nácviku psaní.

Předpokladem plynulého psaní je nutné správné držení psacího náčiní, vhodné je provádění uvolňovacích cviků a nezbytností je znalost tvarů písmen a jejich správné napojování.

Pokud jsou výsledky reedukace nedostatečné, poruchu lze kompenzovat například psáním tiskacím písmem, psaní na počítači a kopírování zápisů od spolužáků v naukových předmětech.

3.5. REEDUKACE DYSORTOGRAFIE

Problémy jedinců s dysortografií se vyskytují nejenom ve specifických dysortografických chybách, ale také v osvojování a aplikaci gramatických a syntaktických pravidel. Příčiny obou skupin chyb se liší, a proto se jedná i o jiný způsob reedukace.

Specifické dysortografické chyby jsou ovlivněny především nedostatečně rozvinutých sluchovým vnímáním, vnímáním a reprodukcí rytmu, chápáním obsahu psaného textu, popř. nedostatečným rozvojem grafomotoriky.

Chyby, které postihují aplikaci gramatických pravidel jsou ovlivněny hlavně nedostatečným rozvojem řeči, jazykového citu a nedostatečným osvojením si mateřského jazyka.

Společnými příčinami mohou být poruchy soustředění, oslabení paměti a poruchy procesu automatizace. Negativní roli zde může hrát i pomalé pracovní tempo.

Při reedukaci specifických dysortografických chyb se zaměřujeme hlavně na :

- Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek
- Rozlišování tvrdých a měkkých hlásek
- Rozlišování sykavek
- Zaměřujeme se na vynechávání, přidávání, přesmykování písmen nebo slabik

Při tomto typu reedukace lze použít pomůcky jako například: bzučáky, hudební nástroje, znázorňování dlouhých a krátkých slabik graficky, slabikové kostky, vyhledávání slov, podtrhávání písmen, atd.

Dítě napřed zvládá jev a cvičení jev jen s vědomým úsilím a po určité době teprve dochází k automatizaci. Nesmíme tedy omezit nácvik jevů jen na jednorázová cvičení, protože při nich nedochází k automatizaci.

V případě nadměrné chybovosti dítěte v aplikaci gramatických pravidel si při reedukaci žák znovu tyto pravidla osvojuje. Při nácviku lze použít pomůcky jako například: karty s tvrdým y a měkkým i, karty s párovými souhláskami, gramatická pravidla, doplňovací cvičení. Při cvičeních se snažíme chybám předcházet. Žáci nejprve odůvodní pravopis slova a pak jej teprve píší. Dokončenou práci si poté musí navyknout po sobě zkontrolovat. Chybám se snažíme předcházet jakýmkoliv způsobem, a to i za cenu snížení nároků na žáka. Jednou z nejdůležitějších umění učitele je v také v tomto případě umění pracovat s chybou. Chyba je jeho vodítkem, ukazatelem žákových znalostí, jeho způsobu přemýšlení. Chyba nám naznačuje cestu, kterou by se náprava měla ubírat.

3.5.1 DRAGON NATURALLY SPEAKING

Tento program kompenzuje SPU při použití počítače. Mluvené slovo je převáděno do elektronické podoby, přičemž „diktování“ je přirozené ve smyslu rychlosti, přízvuku, řečových specifíků mluvčího atd. (tzn. jedná se o prostředek kompenzace a ne nápravy). Bohužel tento software ještě není k dispozici v češtině. Lze jej zakoupit za cenu cca 100 USD v jazykových variantách angličtiny, poté v němčině, holandštině, francouzštině, italštině, španělštině a japonštině. „Diktát“ je extrémně přesný a je možno je využívat nejenom pro „psaní“, ale také na udělování základních pokynů pro např.: odesílání mailů, tisk dokumentů, uložení dokumentů a jejich další editaci atd. Editovat a diktovat je založené aplikace. K „diktátu“ lze také použít Bluetooth spojení.

Dragon Naturally Speaking je z 99% přesný, přesnější než obyčejné psaní, jelikož jsou vyloučeny pravopisné chyby a přepisy. Navíc je software inteligentní a sám se učí, čím víc jej využíváte.

Většina lidí mluví v tempu 120 slov za minutu, a píše pomaleji než 40 slov za minutu. To znamená, že tento software Vám nejen pomůže se psáním, ale také vám ušetří čas.

4. ŽÁK S SPU A ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

4.1. JAK PRACOVAT S ŽÁKEM S SPU?

1. Lidé s dyslexií mohou mít potíže s čtením, psaním, pravopisem, s organizací psaného textu, s pamětí, s logikou a s dlouhodobým soustředěním. Kromě toho nemusejí žádat o pomoc, protože na sebe nechtějí upozorňovat. Je zapotřebí se chovat citlivě a umožnit dotyčným osobám, aby promluvily o pomoci, kterou potřebují.

2. Dejte osobám, které mají potíže se čtením, dostatečné množství času, aby si text mohly přečíst a porozumět mu. Neočekávejte, že budou schopny číst text okamžitě na veřejnosti nahlas anebo se k němu hned vyjadřovat.

3. Mnohdy je obtížné vyplňovat formuláře. Nabídněte dané osobě pomoc.

4. Když od studentů něco požadujete, instrukce musejí být jasné, musejí být napsány jasným písmem anebo vyřčeny dostatečně pomalu.

5. Většinou jsou mluvní schopnosti lidí s dyslexií daleko rozvinutější než jejich schopnosti psaní. Jejich podíl na skupinové diskusi bude tedy daleko větší, pokud na ně nebude vyvíjen nátlak, aby si diskusi zároveň pro sebe či pro skupinu zaznamenávali poznámkami.

6. Zvláštní úlevy při zkouškách jsou důvěrné. Je porušením práva na utajování soukromých informací, jestliže učitel hovoří o těchto zvláštních opatřeních jinde než na soukromé schůzce s daným studentem.

4.1.1. PŘEDPISY PRO TEXT PRO DYSLEKTIKY

- Užívejte nejméně velikost písma 16 bodů. Zeptejte se studenta, jaká velikost písma mu vyhovuje nejvíce.

- Nepoužívejte více než dvě různé velikosti písma v jednom dokumentu. Používejte typy písma bez patek, jako je Ariel, Verdana, Microsoft Sans Serif, Tahoma.
- Nezarovnávejte pravý okraj textu (nerovný pravý okraj se lehčeji čte).
- Neodsazujte odstavce od levého okraje textu.
- Nepoužívejte VELKÁ PÍSMENA.
- Nedávejte text na pozadí obsahující grafiku.
- Paginace a názvy kapitol a popisky fotografií musejí být také velkým písmem.
- Chcete-li text zdůraznit, raději dále zvětšete jeho velikost, anebo užíjte tučného textu. Nepodtrhávejte text.
- Nepoužívejte sloupce; když je musíte použít, spojte informaci tečkami:
- Používejte pastelově zbarveného matného papíru, anebo dobrý kontrast jako černý tisk na žlutém podkladě.
- Nepoužívejte lesklý papír.
- Nezvětšujte standardní velikost tisku na fotokopírce.

4.2. ROLE ŽÁKA S SPU

Říká se, že od 60. let minulého století, se poruchy SPU stávají nemocí století. Pravděpodobně je to tím, že dnes je jiný způsob učení, a obsah učiva je jiný a větší, a při tom větším náporu se, mimo větších učebních odchylek, projevují i ty drobnější, kam specifické poruchy učení patří.

Existuje otázka , jestli se PSU dá poznat ještě před nástupem do školy.Například problém s rozpoznáváním pravé a levé strany lze tolerovat

až do 10 let věku dítěte, ale pokud má předškolák problémy v rozeznávání tvarů, v prostorové a plošné orientaci, tak to je již první signál k tomu, že dítě může být dyslektik a je vhodné procvičovat s dítětem formou hry všechna tato úskalí

Každé dítě v prvním ročníku ze začátku bojuje s rolí školáka, s povinnostmi, které dříve neměl - ranní vstávání, vydržet určitou dobu sedět, dávat pozor a dodržovat pravidla nastavená pedagogem - je pro někoho hodně těžké a nemusí to být dítě s mozkovou dysfunkcí nebo dyslektik. Proto je dobré být v prvním pololetí ještě tolerantní. Pokud se problémy objevují i dále, nebo se stupňují, pak by škola měla upozornit rodiče a doporučit jim návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, středisko výchovné péče, nebo speciální pedagogické centrum, které se soustředí na vady řeči.

Tyto děti jsou zařazovány do normálních tříd, kde hrozí, že dítě bude ze strany spolužáků považováno za hloupější. Nejdůležitější proto je, aby učitel vysvětlil ostatním dětem ve třídě co je to dyslexie, dysgrafie a dysortografie, že jejich spolužák v žádném případě není hlupák a nedělá to schválně a je to dítě, které má naprosto normální, průměrnou inteligenci. Mnoho dětí má vysoce nadprůměrnou inteligenci a přesto mají dyslektické potíže. Dítěti je pouze potřeba pomoci, respektovat ho a tolerovat. Dyslektické dítě má nárok na to, aby se s ním zacházelo jinak než s ostatními dětmi, protože dnes, díky ministerstvu školství, vycházejí metodické pokyny, kde jsou přesné instrukce, jak má učitel v takovém případě postupovat. Je mnoho metod a způsobů jak učit děti s těmito poruchami.

Je velmi nutné, aby dyslektik, který opouští základní školu, měl aktuální pedagogicko psychologické vyšetření a ve výsledku jasně napsáno, zda může dělat písemné přijímací testy. Dítě dysgrafik by mělo být zkoušeno z Českého jazyka jen ústně. Pak může úspěšně absolvovat i víceleté gymnázium. Většina středních škol tento způsob přijímacích testů toleruje.

Je to velmi zvláštní, ale dítě dysortografik, který s tužkou v ruce dělá velké chyby, nemá s prací na počítači žádný problém a chyby nedělá.

4.3. NÁVŠTĚVA PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY (PPP)

Vyšetření v PPP není povinné. Pokud má dítě ve škole potíže, je tato návštěva doporučena s cílem pomoci dítěti překlenout jeho nesnáze. O vyšetření v PPP si mohou zažádat i rodiče sami, bez vědomí školy, případně může toto vyšetření doporučit dětský nebo jiný odborný lékař. Vyšetření v PPP je bezplatné a není vázáno ani na zdravotní pojišťovny. Rodiče se nemusejí obracet pouze na nejbližší poradnu, mohou se obrátit i na jiné poradny včetně soukromých.

Poskytnout nebo neposkytnout škole výsledky vyšetření je věcí rodičů. Rodiče mohou nesouhlasit se zasláním zprávy škole či jiným institucím. Potom ovšem škola nemůže zohlednit a kompenzovat zjištěnou poruchu, protože není o této záležitosti informována.

Základní podmínkou pro případné zařazení dítěte do dyslektické třídy je stanovení diagnózy specifické poruchy učení při průměrném či nadprůměrném intelektu dítěte. Rozhodnutí o zařazení dítěte je opět na rodičích. Pokud rodiče nesouhlasí s výukou dítěte v dyslektické třídě, je žák integrován v běžné třídě ZŠ.

Pokud již byla v PPP stanovena diagnóza a vytyčen směr kompenzace, opakuje se ve většině případů kontrolní vyšetření po dvou letech. U menších dětí na 1. stupni ZŠ může doporučit PPP vyšetření i dříve. Jedná se zejména o kontrolu u speciálního pedagoga, a to i po půl roce od prvotního vyšetření. Důvodem je zejména ověření správnosti vytyčených kompenzačních postupů či hledání jiné cesty, jak dítěti pomoci.

4.4. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN PRO ŽÁKY S SPU

V současné době jsou na školách zpracovávány tzv. individuální vzdělávací plány (dále IVP), jejichž smyslem je stanovit postup vzdělávání postiženého dítěte a nápravy zjištěných obtíží.

IVP zpracovává zejména třídní učitel, případně učitel českého jazyka (matematiky), podle potřeby spolu s dalšími vyučujícími (například také s asistentkou, která s žákem provádí nápravu), eventuelně s výchovným poradcem a dalšími odborníky – například s lékařem, pracovníkem PPP, s logopedem, také s rodičem dítěte. Plán schvaluje ředitel školy.

IVP vychází s diagnostiky, kterou provádí učitel a odborná pracoviště (PPP, SPC). Cíle by měly být stanoveny na jeden rok, dílčí konzultace učitele a rodičů by měly proběhnout alespoň jednou za čtvrt roku, podle potřeby i dříve.

Individuální plán je důvěrný, slouží pouze pro vnitřní potřebu školy.

Přestože obsah plánu je definován dostatečně široce – lze do něho zařadit cokoliv, musí obsahovat:

- úpravy učební látky a učebních postupů
- kroky vedoucí ke kompenzaci, nápravě, zmírnění vlivu prokázané poruchy

5. VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA U DĚTÍ S SPU ANO ČI NE?

I dítě z SPU má právo být vzděláno v cizích jazycích a upírat mu tuto možnost nelze. Neznalost cizích jazyků by jej v životě diskriminovala snad do stejné míry, nebo možná ještě víc, než diagnóza (či snad také „nálepka“) SPU. Znalost alespoň jednoho cizího jazyka je v dnešním světě globalizace a boření hranic mezi státy a národy samozřejmostí.

Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úroveň ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stadiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta.

5.1. SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC

JAZYKŮ

Ideálně by měly děti na prvním stupni základní školy dosáhnout první úrovně (A1) a na druhém stupni pak úrovně druhé (A2).

A1 – komunikace:

- Pozdravit dospělého i kamaráda v různou denní dobu a rozloučit se
- Zeptat se, jak se komu daří a na takové otázky odpovědět
- Představit sebe, členy své rodiny a kamaráda nebo kamarádku
- Zeptat se, jak se nový kamarád jmenuje a kde bydlí, umět na podobné otázky odpovědět
- Domluvit se v obchodě s tím, že si pomáháme ukazováním
- Jednoduše si popovídat o své rodině a o tom, co máme rádi.
- Připravit si s kamarádem krátký rozhovor, scénku.
- Používat čísla a říct, kolik je hodin
- Říci si o věci v obchodě

- Ptát se na to, kde lidé žijí, koho znají a co mají.
- Mluvit jednoduchými větami o svém domově, rodině, kamarádech.

A1 – poslech:

- Rozumět jednoduchým pokynům při vyučování
- Rozumět číslům
- Rozumět nahrávkám k učebnici
- Rozumět názvům nejdůležitějších věcí ve třídě
- Rozumět jednoduchým otázkám
- Rozumět velice jednoduchým větám o sobě a své rodině

A1 – čtení:

- V jednoduchém vyprávění poznat známá slova a věty
- Pochopit o čem je jednoduchý příběh a obrázky
- Pochopit o čem jsou krátké články
- Najít základní informace v textu – například kde a v kolik hodin
- Rozumět krátkým zprávám na pohlednici, SMS.

A1 – psaní:

- Vyplnit ve formuláři jméno, bydliště a věk
- Napsat jednoduché blahopřání k narozeninám, K Vánocům ,napsat jednoduchý pozdrav.
- Napsat jednoduchými větami kdo jsem, kde bydlím.

A2 – komunikace:

- Umím lidi zdvořile oslovit
- Umím někoho někam pozvat a reagovat na pozvání

- Umím se s kamarády domluvit na tom, co budeme dělat, kam půjdeme a kdy se sejdeme.
- Umím si objednat jídlo nebo pití.
- Umím říci co chci a zeptat se na cenu (například v obchodě)
- Dokážu se zeptat na základní informace o veřejné dopravě a koupit si jízdenky.
- S pomocí mapy se dokážu zeptat na cestu nebo poradit někomu jinému.
- Umím se zeptat na to, co lidé dělají v práci nebo ve škole a co ve volném čase. Umím na takové otázky odpovídat.
- Umím jednoduše vyjádřit, jak se cítím.
- Dokážu se účastnit krátké konverzace o tom, co mě zajímá.
- Dokážu vyjádřit souhlas a nesouhlas s jinými lidmi.
- Umím se ptát na záliby a umím na otázky o nich odpovídat.
- Umím se ptát na to, co lidi dělají, a umím na takové otázky umět odpovídat.
- Když něčemu nerozumím, umím člověk, se kterým mluvím, velmi jednoduše požádat, aby zopakoval, co řekl.

A2 – samostatný projev:

- Umím popsat sebe, svou rodinu a další lidi.
- Umím jednoduše popsat místa a předměty.
- Dokážu mluvit o své škole a o své práci v ní.
- Dokážu vyjádřit, co mám a co nemám rád.
- Umím popsat, co pravidelně dělám.
- Umím popsat,co jsem pravidelně dělal v minulosti.
- Umím popsat, jaké mám plány.

A2 – poslech:

- Rozumím základním informacím o lidech, jejich rodině, bydlišti, práci a koníčcích.
- Když lidé mluví pomalu a zřetelně, dokážu poznat, o čem se baví.
- V krátkých nahrávkách o běžných věcech rozumím důležitým informacím.
- Dokážu porozumět jednoduchému popisu cesty.

A2 – čtení:

- Rozumím krátkým, jednoduchým textům.
- Rozumím krátkým , jednoduchým osobním dopisům.
- Rozumím běžným nápisům (a ulicích, ve veřejných prostorách, atd.)
- Dokážu najít informace v jídelních lístečích, na letáčích, atd.
- Rozumím jednoduchému návodu (například jak použít mobil).

A2 – psaní:

- Umím napsat o své rodině, škole a koníčcích.
- Umím napsat stručný osobní dopis – pozvání, poděkování, omluvu.
- Umím napsat stručný popis nějaké události
- Umím spojovat věty výrazy jako například „ a“, „ale“, „protože“. (<http://jazyky-bez-barier.cz/?page=103>, 2007').

5.2. JAK PŘISTUPOVAT K DĚTEM S SPU NA HODINÁCH ANGLIČTINY?

Na hodinách anglického jazyka je vhodné soustředit svou pozornost na následující:

- věnovat čas na vytvoření systému vyučování, kde se žáci cítí bezpečně a kde, přestože dělají různorodé aktivity, mají pocit určitého jim známého stereotypu;
- poskytnout žákům dostatek času na zadané úkoly, aby nebyli zbytečně stresováni;
- před psaním procvičovat hodně ústně a z malých kartiček skládat slova;
- respektovat to, že žáci mají problémy s prostorovou orientací, a systematicky tomu věnovat pozornost;
- prezentovat nový jazyk na tabuli ve sloupcích, používat barevné kódy, označovat text ke čtení kartičkou, rukou, gestem;
- procvičovat kognitivní a metakognitivní dovednosti: když mají žáci číst z tabule, dostanou za úkol přečíst slovo, které je například příkladem nářadí; když učitel diktuje větu, děti mají za úkol nejprve říci, kolik slov tam slyší; když studují pravopis nějakého slova, učitel vysvětluje pozice písmenek ve slově a následky pro výslovnost, atd.;
- procvičovat a rozvíjet žakovskou paměť, protože to je slabá stránka žáků s SVP; někdy musí učitel prokázat značnou míru trpělivosti;

- kontrolovat, zda žáci rozumí tomu, co mají dělat - je běžné, že kývnou na znamení souhlasu, i když úkolu nerozumí;
- pokládat otázky, protože žáci často nerozumí instrukcím a nedokážou dekodovat sdělení; také je nezbytné opakovat zadání nebo nechat děti, aby zadání zopakovaly samy;
- učit studijní dovednosti a návyky; když se děti ve věku 6 let začnou učit, je to nutné; když se začnou učit cizí jazyk ve věku 10 let, není možné očekávat, že mají vytvořeny správné studijní návyky potřebné ke studiu cizího jazyka a musíme je to začít znovu učit;
- učit novou slovní zásobu ve škole, neočekávat, že se ji naučí doma;
- pracovat s mezinárodními fonetickými symboly; pokud je naučíte nějakou zjednodušenou formu, budou se stejně muset později naučit i správné symboly;
- používat spoustu her a hravých aktivit;
- pracovat s nekonečnými řadami písmen, ve kterých žáci vyhledávají slova; může se to procvičovat na tabuli, může se pracovat s řetězci dřevěných písmen, která jsou umístěna na koberci, hranice slov pak mohou být označovány zubními párátky nebo slámkami na pití, atd.;
- vyhnout se práci se zpětným projektorem, protože je dost hlučný a může rušit koncentraci dětí;
- zavázat dětem oči a nechat je po hmatu rozeznávat tvary písmen vystříhaných ze skelného papíru.

Při výuce cizího jazyka neplatí, že čím pestřejší a různorodější metody výuky každou hodinu používáme – včetně co největšího spektra pomůcek – tím lépe žáci jazyk zvládají. Daleko významnější je zavést systém a určité jednoduché postupy výuky ponechávat v každé hodině, aby si žáci na ně zvykli a snáze nový předmět vstřebávali. Na počátku výuky jazyka je nutné s dětmi i rodiči probrat postup, jak se jazyku učit. Učení se izolovaným slovíčkům, izolované gramatice, doslovně překládat věty apod. není efektivní. Osvojování si cizích jazyků nejlépe probíhá na podkladě tzv. mateřské metody.

Mateřská metoda – dítě si osvojuje anglický jazyk ve vazbě na konkrétní situace (například nakupování) a na základě mnohonásobného opakování. Je lepší nechat dítě poslouchat, vnímat všemi smysly cizí jazyk, snažit se porozumět z kontextu situace a teprve potom se jednoduše vyjadřovat.

Multisenzoriální vyučování a učení – tento způsob spojuje zrak, sluch, hmat a kinestetické vnímání. Žák by měl mít příležitost co nejvíce mluvit, opakovat slova či slovní spojení v souvislosti s reálnou situací. Vhodné je vidět slova napsaná a pokud to je možné, znázorňovat jejich obsah pohybem. Čím více smyslů je zapojeno, tím více roste šance na zapamatování nového poznatku.

Komunikativní přístup – preference vnímání mluvcího, rozumět jeho sdělení, vyjadřovat své potřeby, myšlenky, aktivně se účastnit výuky.

Strukturovaný postup – jedná se o globální čtení celých slov, tedy osvojování nových slovíček jako celku ve spojení s obrázkem nebo situací.

Sekvenční postup – jde o postup po malých krocích od učiva, které žák zvládá, k náročnějšímu.

Kumulativní princip – spojování nového učiva, nových prvků s učivem osvojeným, zařazování nových poznatků do stávajících struktur.

Respektování individuality dítěte – zde je nutné respektovat závěry odborného pracoviště a přizpůsobit způsob výuky každému žákovi

jednotlivě. Postupy, které jsou úspěšné u jednoho žáka, mohou být u druhého nevhodné.

Respektování stylu učení – pro každé dítě je vhodný jiný styl učení (čtení slovíček, opisování, vyslovování nahlas, barevné obtahování apod.), vyhovuje jim konverzace, učení na základě opakování v různých situacích, využívání gramatických přehledů atd.

5.3. DOPORUČENÍ PRO OSVOJOVÁNÍ DÍLČÍCH DOVEDNOSTÍ

Slovní zásoba:

- využívat konkrétní situace
- vytvářet modelové situace
- používat názorné pomůcky (spojovat nový výraz s obsahem bez použití češtiny)
- využívat pantomimu, gestikulaci, rytmizaci, písničky s pohybem
- posilovat a využívat různé typy paměti
- pokud nejsou nová slovíčka, stále opakovat stará
- psát slovíčka na kartičky a losovat je (dělení na hromádky umí x neumí)
- skládat slovíčka podle určitých skupin
- učit se slovíčka i obráceně (anglickému výrazu dát český význam)
- zapojovat slovíčka do jednoduchých vět

Gramatické kategorie:

- časté obtíže při osvojování

- redukovat gramatiku ve prospěch konverzačních cvičení
- pro vyjádření slovních druhů a stavby vět používat barevné kostky
- osvojovat fráze z úvodních článků v učebnici
- využívat gramatických přehledů

Čtení:

- text probíráme zhruba ve 4 etapách
- ve specializované třídě až na závěr kapitoly, kdy děti již znají slovíčka a fráze
- 1. *čtení* = děti slyší prvně text bez zrakové opory, učitel se snaží zjistit, co si z toho pamatují, jaká slovíčka zaregistrovali
- 2. *čtení* = při druhém čtení jsou děti schopné zvládnout až třetinu čteného textu
- 3. *čtení* = probíhá již se zrakovou oporou. Čtení poslouchají děti z kazety, opakují věty, které bezprostředně slyšely
- 4. *čtení* = vlastní čtení textu

Psaní:

- je nutné pochopení obsahu slova nebo textu
- bez pochopení obsahu by nemělo dítě opisovat celé texty z tabule nebo učebnice
- psaní diktátu je velice obtížné, protože je nutné znát odpovídající převod zvukové stránky na grafickou
- žák si může vést sešit obtížných slov, který má stále u sebe nebo si vyrobit kartičky s obtížnými slovy (například stejně znějícími) a neustále se k nim vracet

- osvojení obtížných slov na základně zrkové a hmatové paměti:
 1. podívej se na slovo
 2. vyslov slovo nahlas
 3. řekni slovo po písmenech
 4. napiš slovo rukou ve vzduchu
 5. zakryj slovo
 6. napiš ho do sešitu
 7. přečti ho a zkontroluj

Pokud žák udělá chybu, celý postup se opakuje.

Domácí úkoly:

- vhodnější je doplňování jevů do předtištěného textu pro předchozím procvičení
- v domácí přípravě chceme, aby se děti zaměřili především na osvojování slovíček

Zkoušení:

- ze začátku zkoušet slovíčka za sebou
- zkoušet určitý tematický okruh
- učitel říká slovíčka v angličtině, děti česky
- zkoušet formou větší písemné práce = text napsaný větším písmem, děti doplňují nebo převádějí otázky, či krátký překlad
- žáci mají na lavici přehledy gramatiky a jiné pomůcky, které potřebují

5.4 UČEBNICE

Při tvorbě učebnic pro výuku jazyků na základní škole by autoři měli myslet i a děti, které mají SPU a výuka cizího jazyka je pro ně často velmi tvrdým oříškem. Jedna z učebnic, která na toto téma nezapomíná je sada učebnic pro výuku angličtiny od Mileny Kelly od nakladatelství ANGLIČTINA Expres. Vedle standardního pracovního sešitu existuje ještě verze pracovního sešitu pro dyslektiky, který se drží pokynů pro zpracování textu pro dyslektiky. (v textu bylo pojednáno dříve). Tato učebnice má také aktualizované webové stránky, kde si mohou učitelé stáhnout nová cvičení. Vše je ilustrováno či dokumentováno fotkami, což je další pomocí pro děti s SPU. K učebnicím patří ještě CD, kde jsou namluvené všechny texty z učebnice. Výuka anglického jazyka je podle metodiky učebnice činnostní a hravá. Bylo by nesmírně zajímavé spojit tuto učebnici a její texty s obrázky s výukovým softwarem Jazyky bez bariér, o kterém informuji níže.

5.5 VÝUKOVÝ SOFTWARE

5.5.1. JAZYKY BEZ BARIÉR

Speciální program pro jazykovou výuku dětí a mládeže se specifickými potřebami učení i pro populaci bez "jazykových buněk"

Hlavní výhody Jazyků bez bariér:

- cílem jsou všechny věkové skupiny
- pro školu i domov
- vhodné jako jedna z metod výuky angličtiny dětí s SPU
- zapojení více smyslů najednou
- možnost regulace a zpětné vazby vlastní anglické výslovnosti (z nahrávek)

- možnost zapojení vlastní kreativity
- možnost použít v rámci projektového vyučování
- možnost propojení předmětů (cizí jazyk, zeměpis, přírodopis, dějepis, informační technologie, rodinná výchova... atd. podle tématu
- možnost využít v kombinaci s jakoukoliv učebnicí
- opakování učiva zábavnou formou
- přesah do reality
- možnost výměny témat v rámci ČR ale i v zahraničí
- možnost využít i pro výuku jiných jazyků než je angličtina
- výuka ke kooperaci, práci v týmu

SOFTWARE se skládá ze dvou částí – plniče a prohlížeče. V plniči si žáci nebo učitel vytvoří projekt. Tento projekt může být i dlouhodobého charakteru (například kreativita AJ v 2007-2008). Jednotlivá témata pak můžete ukládat do jednotlivých lekcí. Při takovém rozdělení a kontinuální práci s JBB jste pak schopni během let vytvořit v jednotlivých třídách pěkné portfolio probíraných témat během jednotlivých ročníků ZŠ.

Postup je velmi jednoduchý. S žáky vyberete téma, které je zajímavé, nebo které právě probíráte v učebnici. Vytvoříte anglické věty s českými ekvivalenty vztahující se k tématu. Poté nafotíte fotky, nebo vyberete obrázky, které chcete v programu pro ilustraci použít. S žáky poté nacvičte výslovnost vět, které si připravili a žáci jednotlivé věty pak nahrají do programu. Alternativně je možné, že věty namluví učitel, aby zajistil správnost výslovnosti. Ke každému projektu je možné přiřadit 1-15 lekcí a v každé lekci je možné vytvořit slovník používaných pojmů. Lekce i slovník lze kdykoliv podle potřeby doplnit.

V prohlížeči spustíme předpřipravené texty z projektu. Tyto texty se při „plnění“ v plniči automaticky ukládají ve formátu .JBB (přičemž již zpracované texty k použití lze najít na <http://jazyky-bez-barier.cz>). Po načtení textu lekce lze tuto prohlížet buď automaticky a přehrát si pak celou lekci komplexně. Prohlížeč však nabízí různé možnosti procvičování četby, poslechu, výslovnosti a psaní. Při tom všem také možnost volby individuálního tempa, počtu opakování namluvených vět. Software dává možnost procvičování celých vět nebo i jednotlivých slov.

Software umožňuje výstupy k tisku, v pdf a v xls formátech..

Program Jazyky Bez Barrier je vhodný k výuce dětí s SPU jelikož splňuje reedukační zásady:

- Reedukace navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy
- Předpokladem úspěchu je dobrý začátek a soustavná motivace
- Preference multisenzoriálního přístupu
- Je to individuální proces
- Reedukace vychází z pozitivních momentů ve vývoji dítěte
- Reálné hodnocení výsledků reedukace, sebehodnocení

Software nabízí další možnosti rozšíření například v těchto oblastech:

- Rozšíření textového pole a délky zvukového záznamu
- Doplnit o možnost podkreslení hudbou v mp3
- Doplnit možnost krátkého videozáznamu
- Spojení s již existující učebnicí a přetvoření vybraných textů do JBB

5.5.2 SOFTWARE KURZWEIL

Kurzweil 3000 je software, který by se po jistých modifikacích dal použít také při výuce anglického jazyka na českých základních školách. Software je možné použít i bez úprav, ale pouze pro pokročilé studenty anglického jazyka na vyšších stupních středních škol nebo na školách vysokých (či při studiu na jazykových školách). Software je využíván v anglicky mluvících zemích jako doplňková pomůcka k zdokonalení čtení a psaní. Umožňuje diferenciaci instrukcí, aniž by docházelo k diferenciaci kurikula (tento program myslí například i na slepé studenty, kdy převádí tištěný text na mluvené slovo).

Kurzweil 3000TM je software, který nabízí řešení nejen pro anglicky mluvící žáky s SPU, ale i pro žáky, kteří mají SPU a anglicky se teprve učí. Stejně tak může být software přínosem i pro populaci žáků bez diagnózy SPU. , kteří se angličtinu učí jako druhý cizí jazyk Tento software napomáhá v anglicky mluvících zemích realizovat integraci žáků/studentů do normálních tříd (následuje požadavků NCLB = No Child Left Behind Act) a pomáhá i studentům s SPU zažít úspěch v hodinách anglického jazyka.

Bylo dokázáno, že Kurzweil software představuje pro žáky nejenom pomůcku pro zlepšení dovednosti čtení – rychlosti, plynulosti a porozumění, ale také jim dává příležitost zažít úspěch ze samostatnosti studia. S pomocí vizuální a auditivní zpětné vazby pomáhá software v anglicky mluvících zemích studentům nejen zvládnout povinnou četbu, ale také získat schopnost kritického čtení a psaní a nabízí také zpětnovazebné testy . Nabízí aktivní čtení zahrnující: zvýraznění vět/odstavců a slov barvou, kroužkování důležitých detailů, zaznamenávání poznámek k četbě, dává možnost použití záložek v čteném textu, hlasových poznámek, slovníku problematických slov atd.

Text je čten programem nahlas v několika variantách a s možností volby rychlosti čtení. Přitom se čtený text zvýrazněn barevně.

V rámci softwaru je možné zpracovat prakticky jakékoliv texty, včetně textů, které se objevují v učebnicích základních škol. Díky multisenzoriálnímu přístupu by bylo víc než zajímavé sledovat integraci toho softwaru do standardní výuky anglického jazyka.

Video prezentace tohoto softwaru můžete shlédnout ve videoprezentacích na přílohovém CD (příloha č. 2).

5.5.3 IRLÉN METODA

Irlen metoda byla vyzkoušená asi 4000 školními okrsky ve Spojeném Království a je využívána již od roku 1983 a byla objevena Helenou Irlen, specialistkou na SPU. Jedná se o neinvazivní metodu, která využívá barevných fólií a filtrů a přispívá tak ke kvalitnějšímu zpracování vizuálních informací a zvyšuje schopnost mozku tyto informace zpracovávat. Tato metoda může zlepšit plynulost čtení, porozumění čtenému, zvýšit koncentraci pozornosti. Je jednoduchou metodou, kterou lze bez problému při výuce anglického jazyka využít. Při testování, ale nejen to, je vhodné okopírovat text testu na barevný papír místo na papír bílý a dát tak dyslektickým studentům šanci na rovnější podmínky. Alternativou, kterou lze využít při čtení i psaní při výuce anglického jazyka, jsou brýle s barevnými skly nebo barevné fólie. Každému dyslektikovi vyhovuje jiný barevný podklad/filtr více, proto je potřeba nejdříve najít individuálně vhodnou barvu.

5.6 INTERAKTIVNÍ TABULE

Výuka dyslektických dětí by měla působit na všechny smysly. Interaktivní tabule plně tyto požadavky splňuje. Potřebná informace je zobrazena na interaktivní tabuli, která poskytuje možnost psaní perem i

dotykem vlastního prstu, kombinovaným se zvukovým doprovodem. Děti mohou využít i klávesnici, což eliminuje nečitelnost jimi psaného textu. Zvýrazňování textu, velký výběr barev, různé velikosti písma a funkce zvětšování obrazovky jsou vlastnosti interaktivní tabule, které podporují výuku dyslektiků. Tato technologie poskytuje okamžitou zpětnou vazbu. Jasně barvy a velká tabule pomáhá udržet pozornost. Děti mohou psát rukou na tabuli a funkce rozpoznání rukopisu umožňuje převést napsaný text do tištěného, je pro ně pak jednodušší zpětně si svůj text přečíst. Schopnost měnit barvy textu a jeho velikost pak dětem pomáhá v rozdělování slov nebo frází a ve vytváření seznamů slov podle obtížných hláskových skupin.

Přínosy interaktivní tabule pro výuku dětí s SPU:

- možnost kombinovat barevně písmena a slova a cvičit tím slovo tvorbu
- možnost psát na klávesnici
- možnost psát na tabuli přímo svým prstem
- možnost velkého zobrazení písma
- vizuální vliv barev a zvýraznění poskytuje dětem okamžitou zpětnou vazbu
- funkce Spotlight a Screenshade zvýrazňují jen konkrétní potřebnou informaci
- možnost poslechu slov, frází, diktátu i vlastní řeči
- možnost připomenutí předchozí látky díky uloženému výkladu
- možnost tvorby vlastní prezentace, která poslouží k ohodnocení žáka

6. EMPIRICKÁ ORIENTAČNÍ SONDA NA TÉMA „INFORMOVANOST ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTI O SPU“

V rámci své diplomové práce jsem se setkala s velkým zájmem okolí o toto téma a zároveň také s otázkami, které napovídaly, že stále zůstáváme dlužni všeobecné informovanosti občanů ohledně specifických poruch učení. Možná právě tato nedostatečná informovanost širší veřejnosti má za následek nevhodné odhalení potíží, nálepkování, zkreslené představy okolí o inteligenci takto postiženého dítěte, které se leckdy docela zbytečně stává outsiderem společnosti, ve které vyrůstá.

Zjistit skutečný stav, nastínit možnost nápravy – to je důvod empirického výzkumu, který zde předkládám.

Cílem této sondy diplomové práce je zjistit kvalitu a rozsah informovanosti širší veřejnosti o problematice SPU. Šetření bylo prováděno formou dotazníku.

Před empirickým výzkumem byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Znalost problematiky SPU je převážně nedostatečná.

H2: Znalost problematiky SPU není závislá na nejvyšším dosaženém vzdělání

H3: Většina respondentů považuje diagnosu SPU za „nálepku“

H4: Většina respondentů si myslí, že dítě s diagnosou SPU je schopno se naučit cizí jazyk.

Charakteristika sledovaného souboru

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 124 respondentů. Průměrný věk respondentů byl 35,48 let. Převažovaly ženy, které tvořily 72 % respondentů tohoto dotazníku. Z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání tvořily největší skupinu respondentů středoškoláci a to z 67,74%, poté vysokoškoláci z 25,81% a následně pak respondenti se základním vzděláním z 6,46%. Všichni respondenti pochází z Kroměřížska.

Pohlaví respondentů (Tabulka 1)

	počet	procento %
muž	52	42%
žena	72	58%
celkem	124	100%

Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů (Tabulka 2)

	počet	procento %
ZŠ	8	6%
SŠ	84	68%
VŠ	32	26%
celkem	124	100%

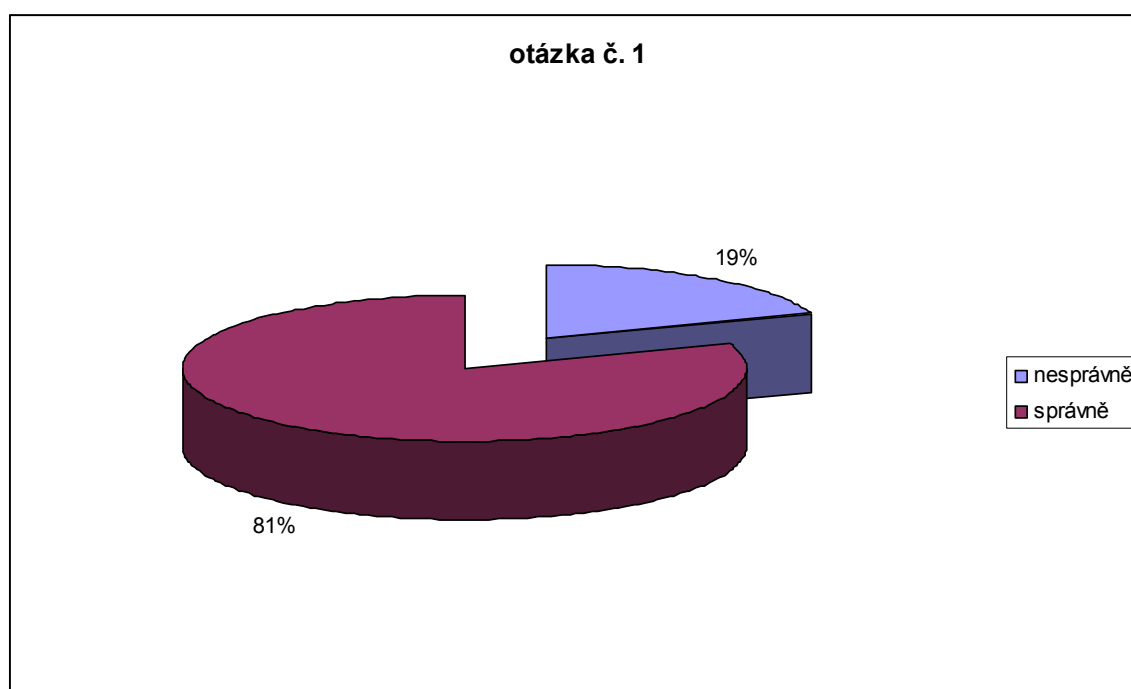
Výsledky šetření:

1. *Dyslexie je:*

a) *specifická porucha psaní postihující písemný projev, který bývá nečitelný a neuspořádaný. Dítě si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a s námahou.*

b) *specifická vývojová porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby.*

c) *specifická vývojová porucha čtení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných. Má potíže s rychlostí čtení, správností čtení a s porozuměním čtenému textu.*



81% celkového počtu respondentů dokáže určit význam poruchy dyslexie. Přičemž úspěšnější byli muži, kteří odpovídali správně v 85%. Ženy odpovídali správně v 78% případech. Z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání odpovídali správně jednotlivé skupiny následovně: SŠ = 83%, VŠ = 75%, ZŠ = 75%.

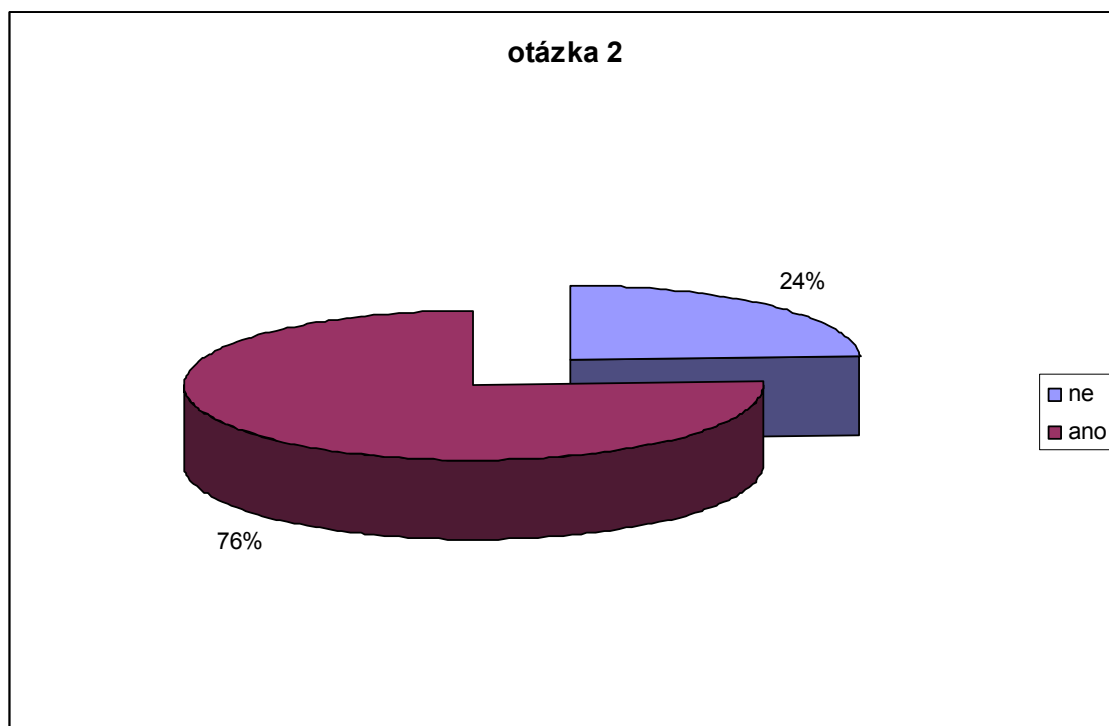
Komentář: Dle mého názoru vysoké procento chybných odpovědí (19% z celkového počtu respondentů) dokladuje fakt, že ačkoliv se o dyslexii hodně mluví jak mezi lidmi, tak i v masmédiích, velké procento lidí má jen velmi povrchní představu problému. Ačkoliv bychom

předpokládali, že vysokoškolsky vzdělaní lidé budou odpovídat správněji než lidé s nižším vzděláním, opak je pravdou.

2. Je dle vašeho názoru možné vývojovou dyslexii napravit (vyléčit)?

a) ano

b) ne



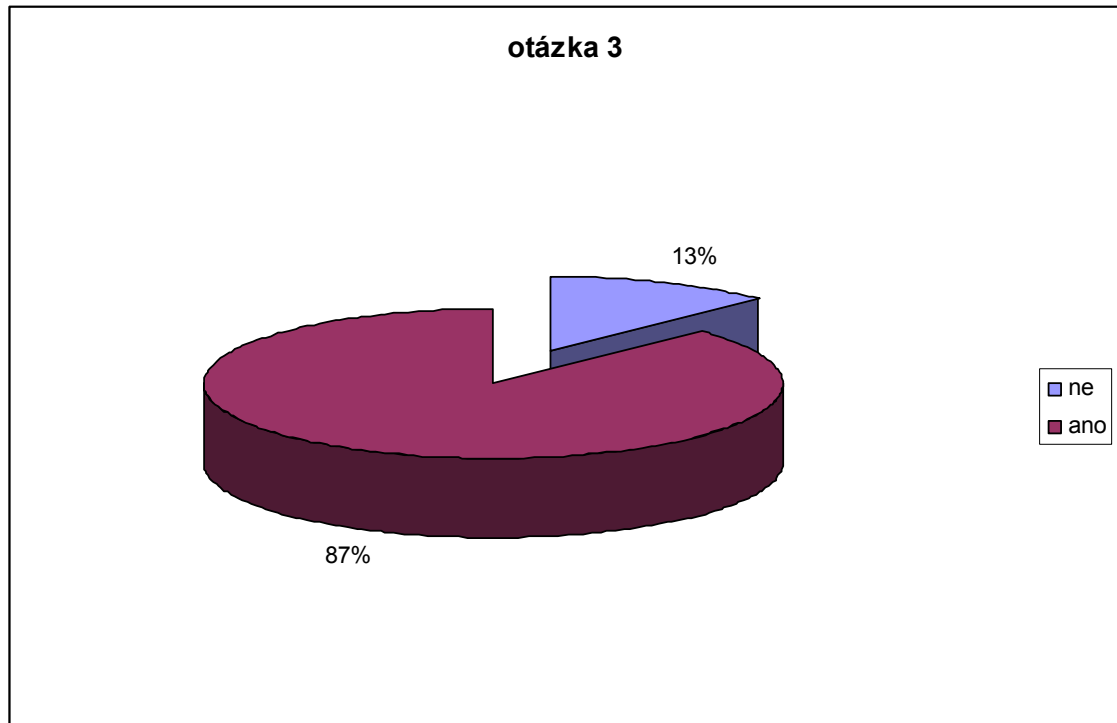
76% všech respondentů se domnívá, že vývojovou dyslexii lze napravit. Toto potvrzuje i odborná literatura. Muži odpovídali kladně v 85%, ženy v 69% případů. Z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání odpovídali kladně jednotlivé skupiny následovně: ZŠ = 0%, SŠ = 64%, VŠ = 63%.

Komentář: Na 24% nesprávných odpovědí opět vidíme, že společnost nemá přesné informace o možnostech nápravy vývojové dyslexie. Každý z rodičů by měl být poučen o tom, jak náznaky poruchy poznat a také o tom, že budeme-li se společně snažit, tak náprava (nebo částečná náprava) je možná.

3. *Je dítě s diagnostikovanou dyslexií schopno navštěvovat standardní výuku na základní škole?*

a) *ano*

b) *ne*



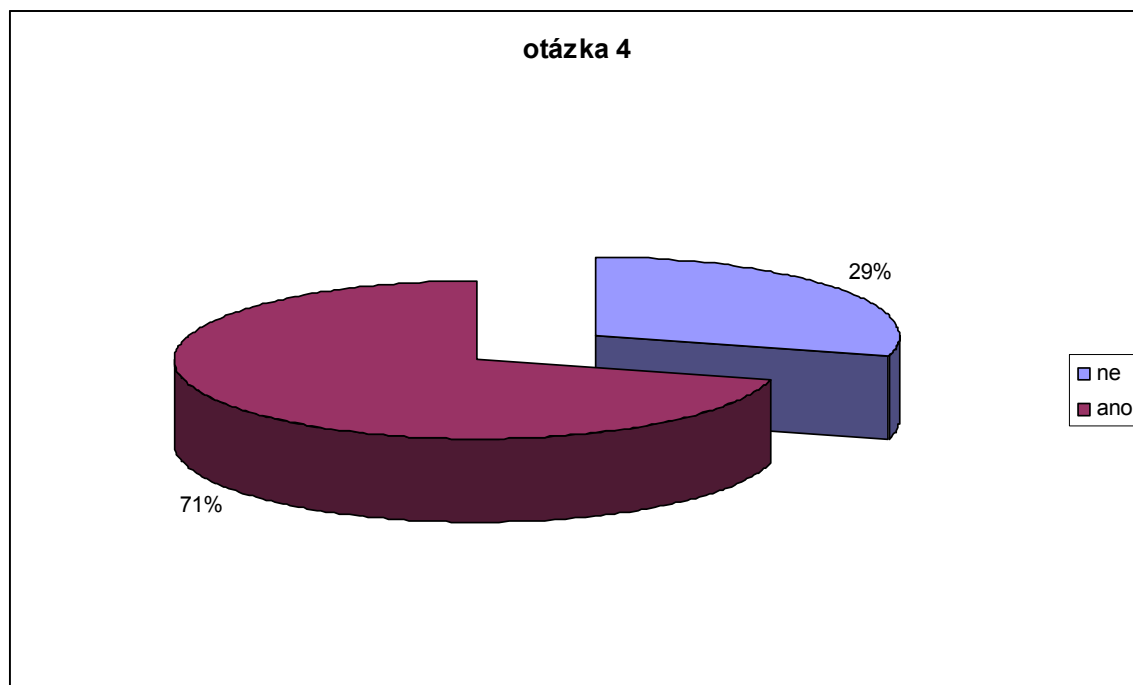
13% respondentů odpovědělo, že dítě diagnostikované dyslexií není schopno navštěvovat standardní výuku na základní škole. Stejně negativní odpověď uvedlo 15% mužů, 11% žen, 25% ZŠ, 10% SŠ a 19% VŠ.

Komentář: Skutečnost, že 19% vysokoškolsky vzdělaných respondentů odpovědělo na tuto otázku špatně jenom znovu dokladuje fakt, že tomuto tématu není dán prostor ve vzdělávacích programech škol, a proto je nutností aby nastoupila medializace a masová popularizace tohoto problému s cílem nenásilnou formou informovat.

4. *Může mít dyslexie dědičný charakter?*

a) *ano*

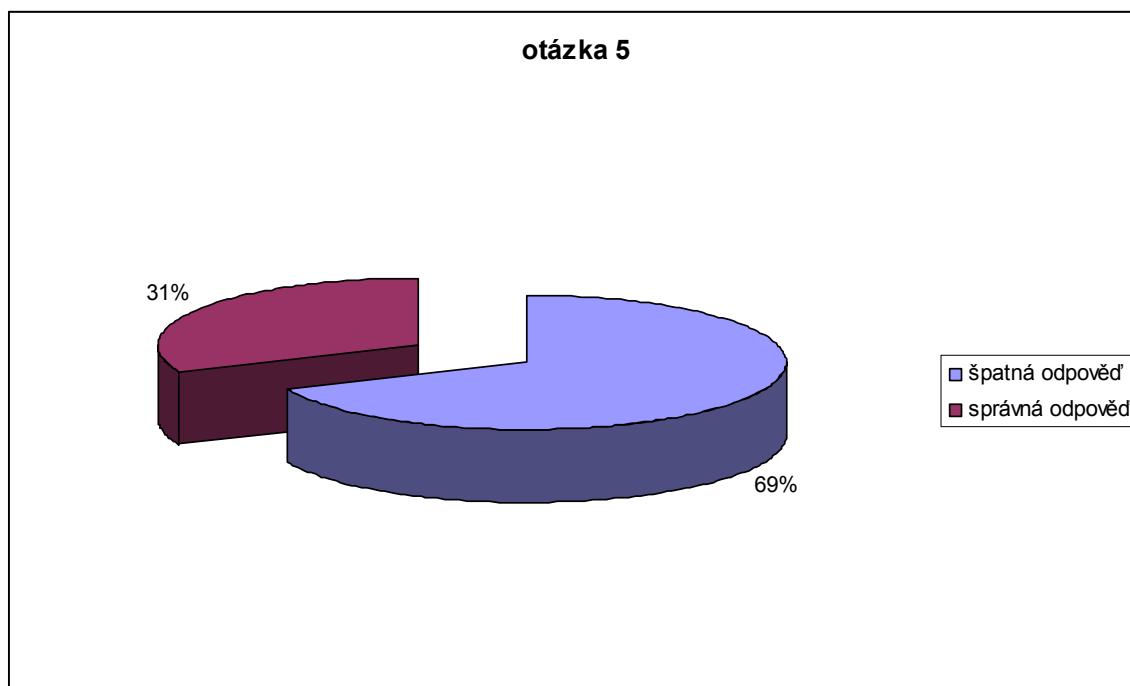
b) *ne*



29% respondentů odpovědělo, že dyslexie není dědičná. Stejně negativní odpověď uvedlo 12% mužů, 28% žen, 25% ZŠ, 29% SŠ a 31% VŠ.

5. ***Odhadněte kolik procent evropské populace trpí specifickými poruchami učení (tedy nejen dyslexií, ale i jinými)***

- a) *do 1%*
- b) *od 1% do 10%*
- c) *od 11% do 20%*
- d) *od 21% do 30%*
- e) *od 31% do 40%*



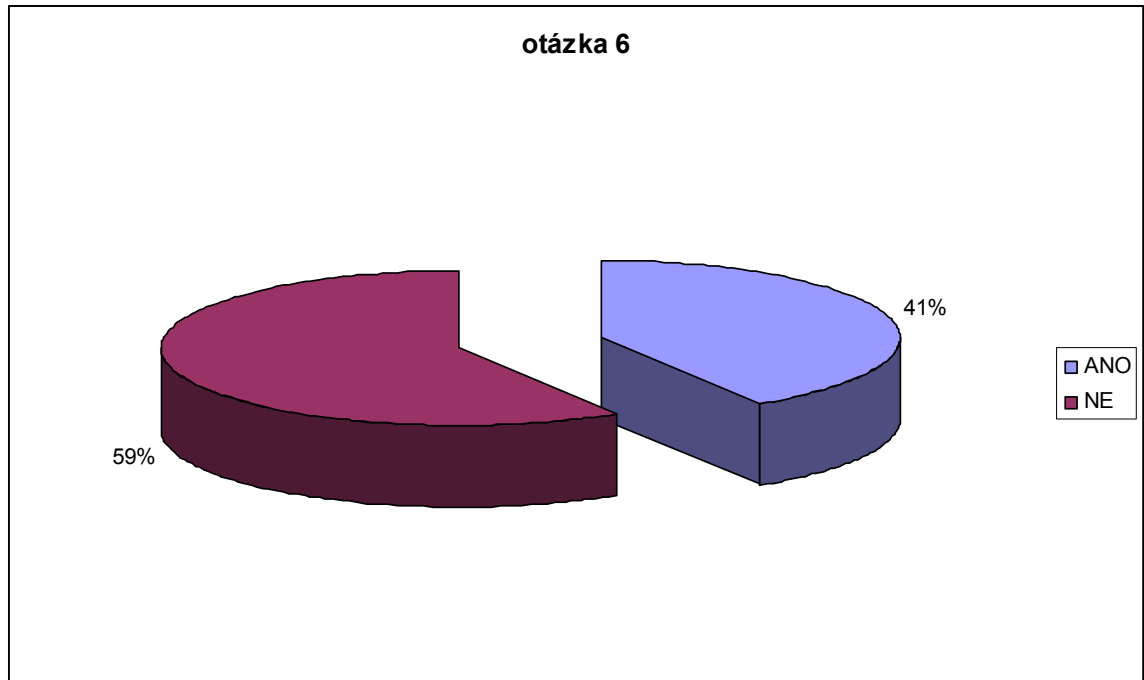
69% respondentů odpovědělo špatně, z tohoto počtu 89% respondentů odhadovalo, že rozšíření specifických poruch učení je větší než je ve skutečnosti prokázáno. Nesprávně na tuto otázku odpovídaly jednotlivé kategorie respondentů následně: 56% mužů, 79% žen, 100% ZŠ, 73% SŠ a 50% VŠ.

Komentář: je až ke podivu, že si převážně myslíme, že specifické poruchy učení jsou daleko rozšířenější než v reálu jsou, a přitom o nich tak málo víme. Navíc jsem toho názoru, že většina populace pouze odhaduje v čem tyto poruchy spočívají a jak je napravit a jestli vůbec.

6. *Vnímáte dyslexii jako nálepku (tzn. že se na děti s diagnostikovanou dyslexií pohlíží jinak)?*

a) *ano*

b) *ne*



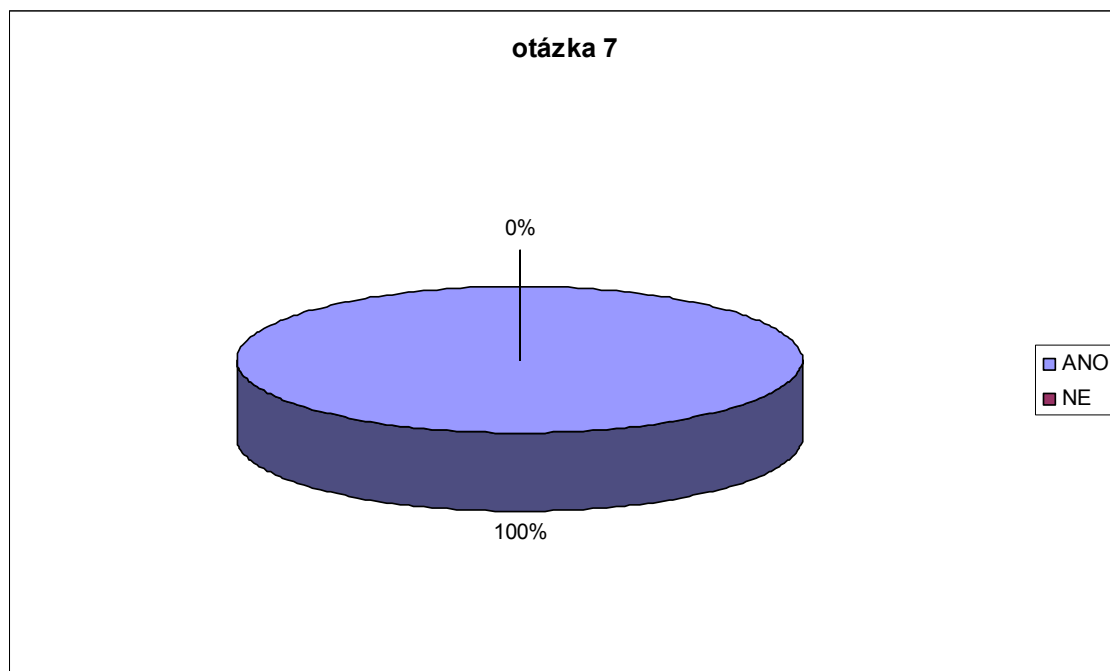
41% respondentů vnímá dyslexii jako nálepku. Jednotlivé kategorie respondentů pohlíží na dyslexii jako nálepku následně: 46% mužů, 33% žen, 50% ZŠ, 36% SŠ, 44% VŠ.

Komentář: Většina respondentů sice dyslexii jako nálepku nevnímala, ale zarážející je 41% respondentů, kteří tuto poruchu jako „nálepku“ vnímají a svým postojem mohou narušit vnímání sebe sama u dítěte s touto poruchou. Přitom pozitivní vnímání sebe sama je při nápravě v celém životě jedince s dyslexií velmi důležité.

7. *Myslíte si, že se mohou děti s diagnostikovanou specifickou poruchou učení naučit cizí jazyk?*

a) *ano*

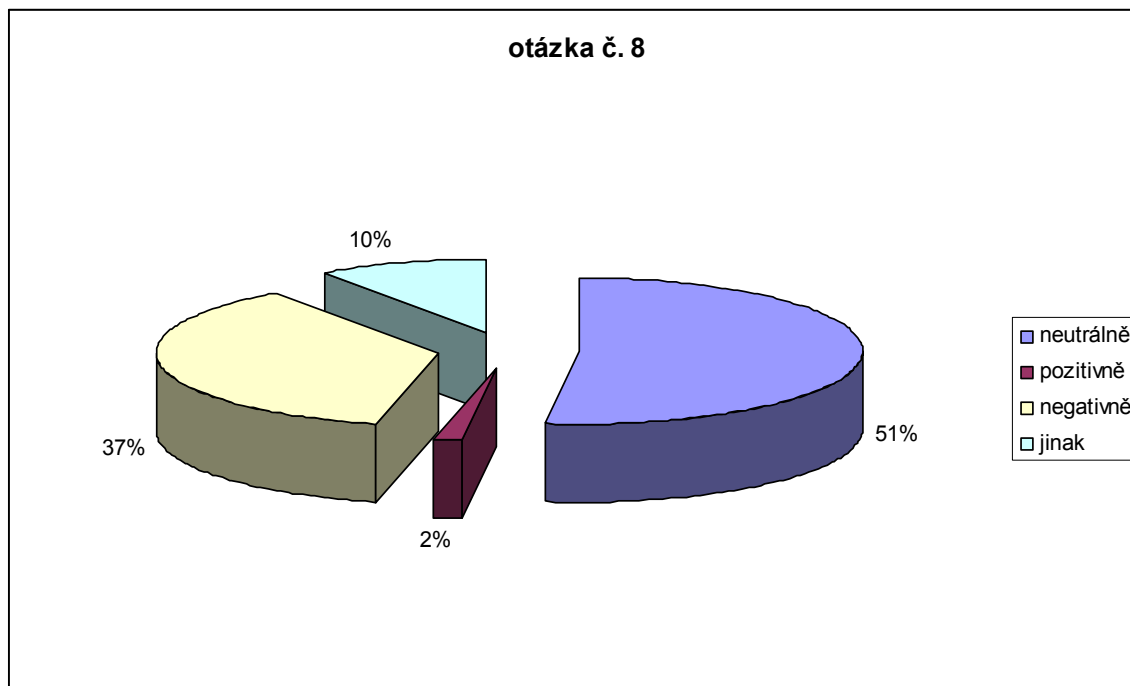
b) *ne*



Všichni respondenti jsou toho názoru, že děti s diagnostikovanou specifickou poruchou učení se mohou naučit cizí jazyk.

8. Jak si myslíte, že je dítě s diagnostikovanou specifickou poruchou učení vnímáno školním kolektivem?

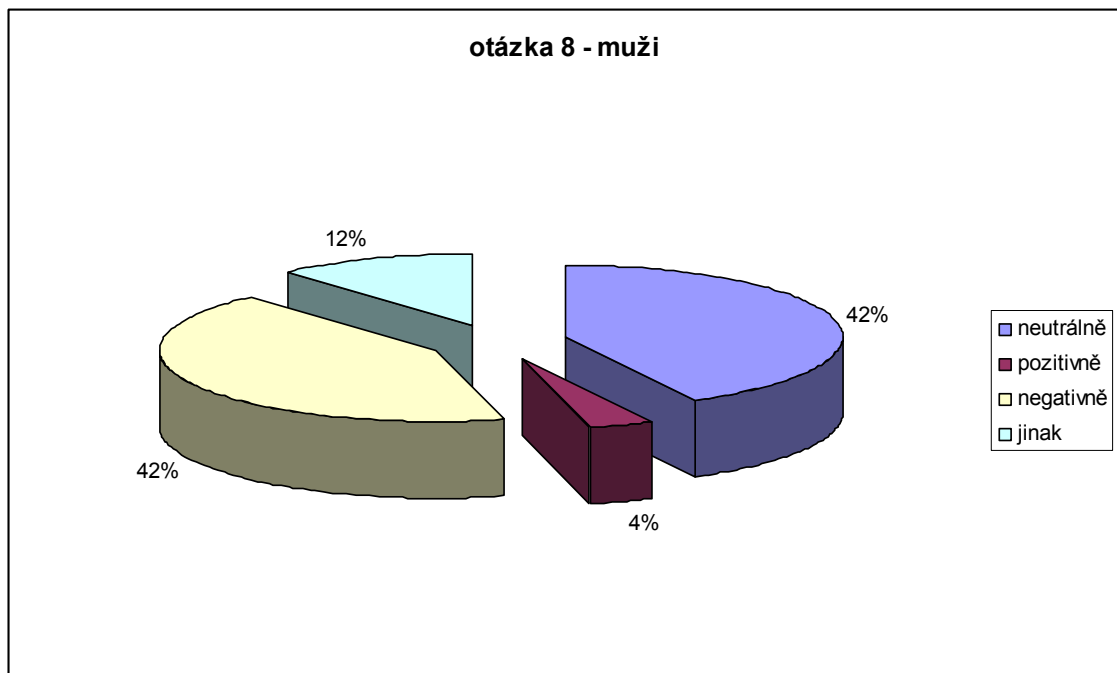
- a) *neutrálně – spolužáci na tuto poruchu neberou zřetel*
- b) *pozitivně*
- c) *negativně – spíše outsider kolektivu*
- d) *jinak*



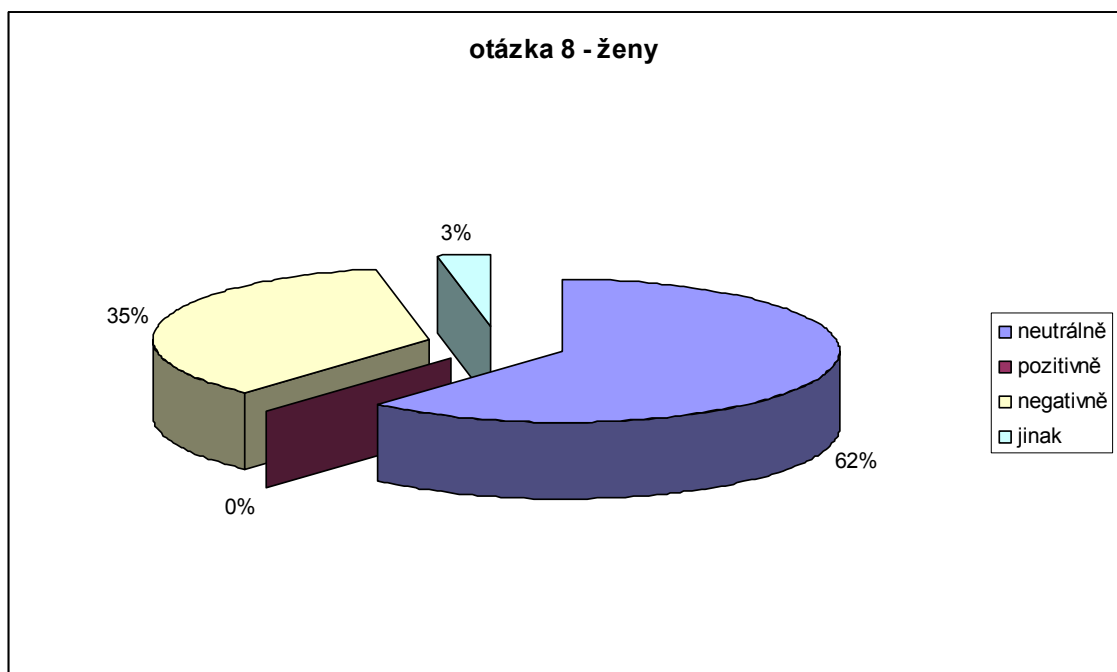
Převážná většina respondentů uvedla, že dle jejich názoru je dítě diagnostikované specifickou poruchou učení ve školním kolektivu vnímáno neutrálně (51%), 37% respondentů si myslí, že je takové dítě vnímáno negativně, 10% pak pozitivně. 2% respondentů mělo jiný názor. Tito nejčastěji uváděli:

- záleží na učiteli, jak se k takovému dítěti chová
- individuální u každého žáka
- od každého trochu
- pokud o tom nikdo neví, tak normálně

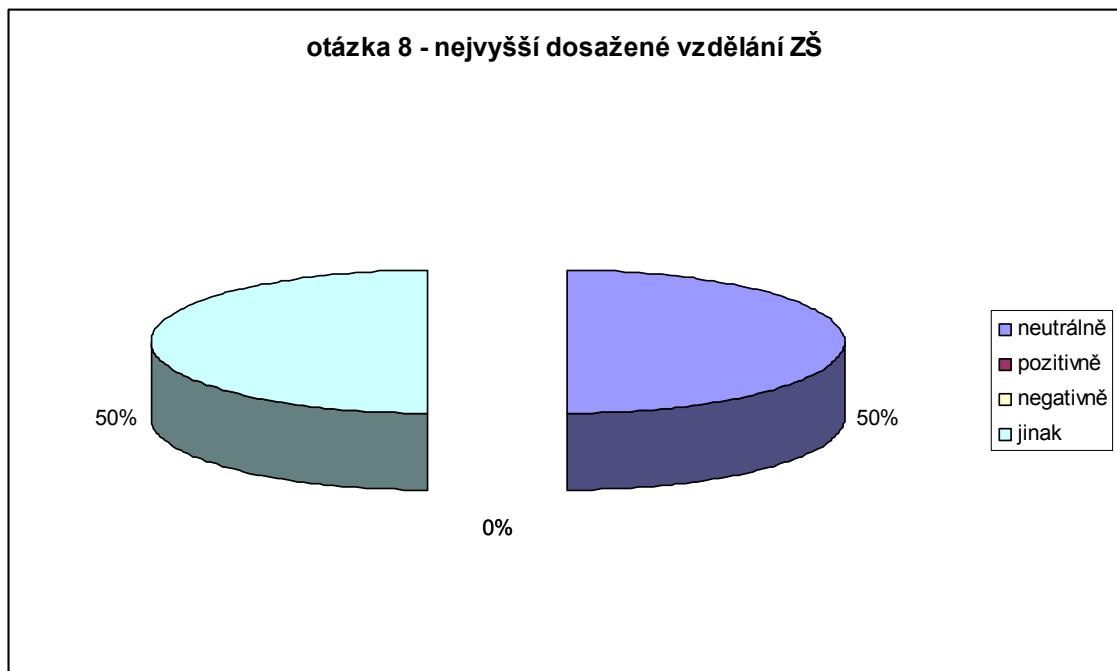
42% mužů odpovídala, že „neutrálně“ a stejné procento pak také volilo odpověď „negativně“, 4% mužů poté volila odpověď „pozitivně“ a 12% volilo jinou odpověď.



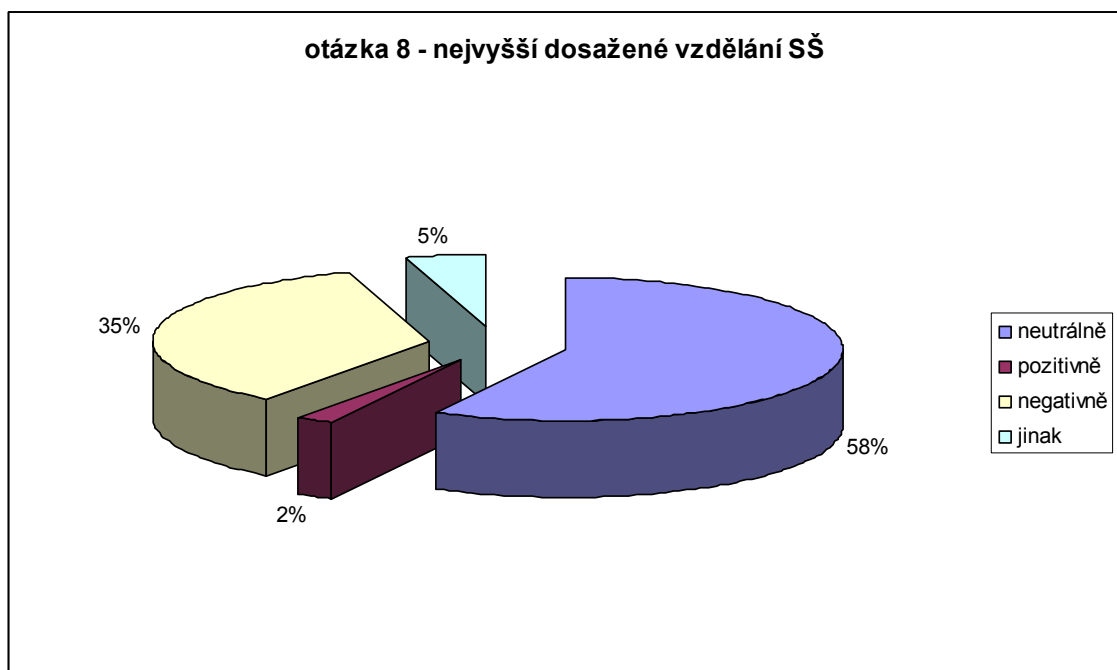
Většina žen (62%) volilo odpověď „neutrálně“, 35% žen odpovídalo, že „negativně“, 3% žen volilo jinou odpověď. Odpověď „pozitivně“ nezvolila ani jedna žena.



Rozdělíme-li respondenty do skupin podle nejvyšší ho dosaženého vzdělání, pak u respondentů s nejvyšším dosaženým vzděláním základním 50% volilo odpověď „neutrálně“ a 50% volilo odpověď jinou.

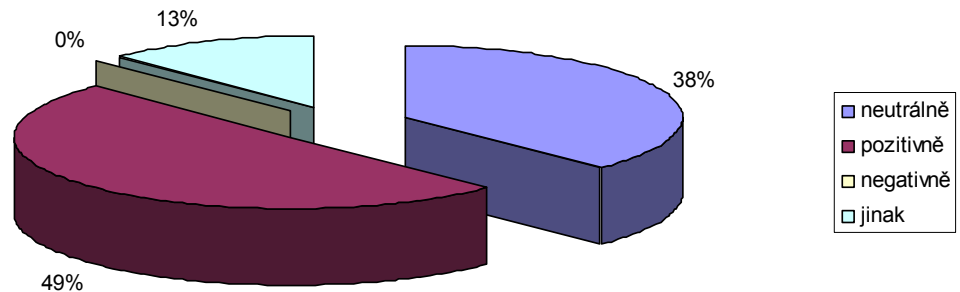


Respondenti s nejvyšší dosaženým vzděláním středním volili nejčastěji odpověď „neutrální“ a to z 58%. Dále pak odpověď „negativně“ ze 35%, jinou odpověď volilo 5% a 2% volilo odpověď „pozitivně“.



Respondenti s vysokoškolským vzděláním odpovídali ze 49% „pozitivně“, z 38% „neutrálně“, ze 13% jinak a žádný s těchto respondentů nevolil odpověď „negativně“.

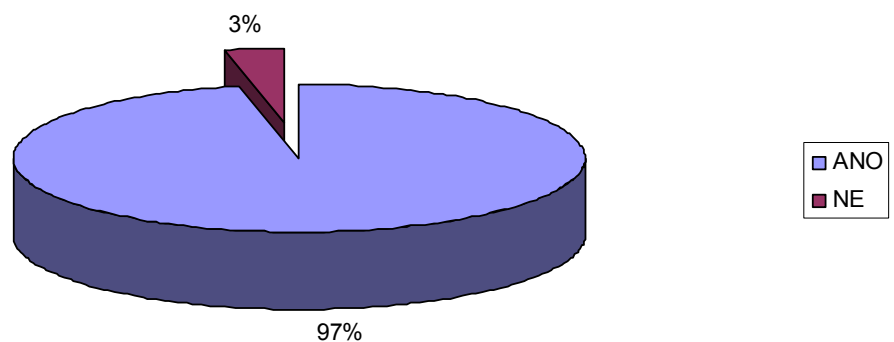
otázka 8 - nejvyšší dosažené vzdělání VŠ



9. Je dítě s diagnostikovanou specifickou poruchou učení schopno pracovat na počítači?

- a) ano
- b) ne

otázka 9



Naprostá většina respondentů (97%) je toho názoru, že dítě s diagnostikovanou poruchou učení je schopno pracovat na počítači. 3%

respondentů, kteří byli toho názore, že nejsou schopny, byli ženy s VŠ a SŠ nejvyšším dosaženým vzděláním.

Komentář: Nejenže je dítě schopno se na počítači naučit pracovat, ale počítač sám o sobě může fungovat jako dobrý nástroj kompenzace poruchy.

10. *Vy sám/a máte diagnostikovanou některou ze specifických poruch učení?*

- a) *ano*
- b) *ne*

Jeden respondent byl diagnostikován SPU. To činí cca 1% z respondentů.

Závěry šetření

H1: Znalost problematiky SPU je převážně nedostatečná.

Tato hypotéza se potvrdila. Z celkového počtu 124 respondentů uvádělo ve znalostních otázkách dotazníku (otázky 1-5) v průměru 30,8% respondentů nesprávnou odpověď.

H2: Znalost problematiky SPU není závislá na nejvyšším dosaženém vzdělání

Tato hypotéza se potvrdila. Vycházíme-li ze znalostních otázek dotazníku (otázky 1-5), pak jen v jednom případě odpovídali vysokoškoláci správněji, a to v případě možnosti dědičnosti SPU. V ostatních otázkách odpovídali stejně nebo nesprávněji než ostatní respondenti. Překvapivé zjištění bylo, že 19% vysokoškoláků se domnívá, že dítě s diagnostikovanou SPU není schopno se zapojit do normálního vyučování na standardní základní škole.

Potvrzení této hypotézy dokladuje také moji premisu o tom, že toto téma je nedostatečně diskutováno ve školách jakéhokoliv typu (vyjma orientovaných na pedagogiku), a proto je třeba, aby povědomí veřejnosti o tomto problému bylo rozšiřováno jinak, mimo brány školy.

Potvrzení této hypotézy bylo základem mého projektu „Rozšiřování všeobecného povědomí o SPU“, který uvádím v další kapitole a jehož přílohou jsou dva typy informačního letáku (příloha č. 1) a přílohové CD (příloha č. 2).

H3: Většina respondentů považuje diagnosu SPU za „nálepku“

Tato hypotéza se nepotvrdila. Je dobře, že se naše společnost naučila tolerovat a přijímat odlišnosti. Teď je potřeba učinit další krok – aby jim začala i rozumět. Je totiž pravdou, že rozumím-li problému, nebojím se jej, nebo se jej obávám méně. Čím více informací o problému mám, tím jasněji vidím, jak je tento možno odstranit.

H4: Většina respondentů si myslí, že dítě s diagnosou SPU je schopno se naučit cizí jazyk.

Tato hypotéza se potvrdila. Znalost cizího jazyka je v dnešní době podmínkou pracovního úspěchu na mnoha pozicích. Tato práce ve své teoretické části nabídla některé formy pomoci při výuce cizího jazyka u dětí s diagnostikovanou SPU. Tyto metody mohou být aplikovány i na dětech netrpících touto poruchou a mohou být vítány jako oživení standardního přístupu učitele.

Rozšiřování všeobecného povědomí o SPU

Jak vyplynulo z výzkumu, který jsem prováděla v regionu Kroměříž dotazníkovou formou (tento výzkum uveden výše), stále zůstáváme jako společnost dlužni informovanosti širší veřejnosti o problému SPU. Proto jsem se rozhodla navrhnout tento projekt, který i klade za cíl zvýšit informovanost široké i užší veřejnosti o tomto problému.

Prostředkem ke zvýšení informovanosti je leták (příloha č. 1) poskytující základní informace na toto téma a dále pak dvojjazyčné CD jako příloha č.2 jedné ze dvou verzí letáku. CD příloha je dvojjazyčná, jelikož jsem vycházela z velké části z anglických materiálů. Anglické verze nejsou titulkovány ani jinak přeloženy, jelikož jsem na toto neměla prostředky. K maximální účinnosti tohoto CD by však tento překlad byl potřeba. Vsadila jsem proto na to, že znalost anglického jazyka je v současné době samozřejmostí také na to, že jelikož je práce zaměřena směrem výuky cizího jazyka u dětí s SPU, předpokládám, že se dostane do rukou převážně anglicky hovořící populace. Příspěvky v anglickém jazyce byly natolik vypovídající, že jsem se jich nechtěla v žádném případě vzdát.

Materiály použité na přílohovém CD mám autorizované od institucí, které je vydali a prezentují na webových stránkách.

Určitě nejsem sama, kdo vidí nedostatečnost v informacích cílených na širší veřejnost. Existuje bezpočet publikací, kurzů pro učitele, diskuse atd., které na tuto oblast nezapomínají. Tyto formy informovanosti ovšem předpokládají aktivitu ze strany informovaného a nemají plošný dosah. Já jsem se vydala trochu jinou cestou – cestou distribuce informačního letáku. Na tento leták by se v přepracované verzi a po domluvě s místní pedagogicko-psychologickou poradnou dali umístit také kontakty na PPP, telefony na linky pomoci a odkazy na webové stránky. Tato část ale v současné době není dotažena do konce.

Cílové skupiny:

leták 1 (příloha č. 1) - široká veřejnost

leták 2 s CD (příloha č. 2) – pedagogové, rodiče dětí s SPU, klienti PPP

Forma letáků:

leták 1 – jako součást regionálního měsíčníku/týdeníku; ve školách při rodičovských schůzkách, setkáních rodičů, společenských akcích

pořádané školou; plošné pokrytí formou distribuce přes Českou poštu;
v Domě dětí a mládeže atd.

leták 2 s CD – při školení pedagogů; klientům v PPP při osobní
návštěvě; přes ředitelství škol, přes ředitelství DDM pedagogickým
pracovníkům; na pedagogických konferencích

Možnost umístění obou letáků na webové stránky výše uvedených
institucí v pdf formátu ke stažení.

ZÁVĚR

Předkládaná práce má dosti deskriptivní povahu s tím, že uvádím věci známé, které již o tomto problému byly publikovány, ale také přístupy nové a ne zcela ještě známé. Zároveň se snažím nastítnit základní metody diagnostiky a nápravy, ale také dát učitelům a rodičům praktické rady „jak pomoci žákům s SPU“. Ačkoliv se práce zaměřuje na žáky základních škol, mnohé metody lze použít v jakémkoliv věku a dokáží pomoci zvládat i každodenní nároky profesního života v dospělosti. Jsou to metody, které lidem v dospělém věku pomáhají odstraňovat bariéry, které jim tato porucha klade nebo by klást mohla.

V současné době roste zájem rodičů i širší veřejnosti o tuto problematiku. Stále více učitelů navštěvuje kurzy orientované na metodiku výuky žáků s SPU a dodržuje základní zásady přístupu k výuce těchto žáků. Mnoho metod doporučených pro výuku žáků s SPU lze použít i pro žáky bez této poruchy a znamená vždy vítané oživení vyučovacího procesu. Na trhu s učebnicemi jsou dostupné i speciální pracovní sešity pro dyslektiky, proto bych současný stav vyjádřila velmi lidově a jednoduše - je to takové „blýskání na lepší časy“.

V samostatné příloze jsem předložila výsledky svého empirického výzkumu z oblasti kvality informovanosti širší veřejnosti o tomto tématu. Tato příloha přednaznačuje další příbuzné téma, kterým bych se chtěla zbývat v budoucnu. Znamená pro mě další krok vpřed, zapojení marketingových strategií, spolupráci s pedagogicko psychologickými poradnami, prezentaci tématu a vedení porady on-line na Internetu atd. Možnosti práce v této oblasti jsou značné, jelikož považuji popularizování tohoto tématu široké veřejnosti za pole dosud „neorané“.

LITERATURA

- [1] MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy učení*, Praha: H&H, 1995. ISBN: 80-85787-27-X.
- [2] MATĚJČEK, Z.: *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1974
- [3] NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha : SPN, 1997
- [4] POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, Praha: Portál, 1997, IBSN: 80-7178-151-7.
- [5] ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Grada publishing, 1995, 1997
- [6] VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. Praha : Karolinum, 1999
- [7] ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, Praha: Portál, 2003. IBSN: 80-71-78-800-7.
- [8] ZELINKOVÁ, O. : Vyučování cizím jazykům u dyslektiků. *In Speciální pedagogika*. roč. 12, 2002, č.4
- [9] ZELINKOVÁ, O. : *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X
- [10] PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA ZLÍN [online]: Metodické materiály [cit. 10.května 2007] Dostupné na WWW: <<http://www.pppor.zlivedu.cz/ram.htm>>.
- [11] ANGLIČTINA EXPRES [online]: Milena Kelly, 6. třída základní školy [cit. 25. září 2007] Dostupné na WWW: <<http://www.anglictinaexpres.cz/6/>>.
- [12] WEBOVÝ PORTÁL NA PODPORU VÝUKY S INTERAKTIVNÍMI TABULEMI [online]: Interaktivní tabule jako pomůcky pro dyslektické děti [cit. 12.října 2007] Dostupné na World

Wide Web:

<<http://www.veskole.cz/?p=article&id=176&PHPSESSID=35f145a9ce8f41490db5293dd3d7d55b>>.

[13] JAZYKY BEZ BARIÉR[online]: Jazyky bez bariér [cit. 12.října 2007] Dostupné na WWW: <<http://jazyky-bez-barier.cz/?page=103>>.

[14] EEG BIOFEEDBACK PSYCHOLOGICKÉ CENTRUM A INSTITUT[online]:PHDr. TYL, Jiří: Základní informace pro veřejnost [cit. 20.října 2007] Dostupné na World Wide Web: <<http://www.eegbiofeedback.cz/cesky/cesky.php?menu=1>>.

[15] DISLEXIA THE GIFT[online]: Davis dyslexia correction [cit. 7.září 2007] Dostupné na WWW. <<http://www.dyslexia.com/program.htm>>.

[16] FRAMEWORK FOR UNDERSTANDING DYSLEXIA[online]: Theories of dyslexia [cit. 7.září 2007] Dostupné na WWW. <<http://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/understandingdyslexia/theoriesofdyslexia/>>

[17] DISLEXIA[online]: Dyslexia[cit.10.října 2007] Dostupné na WWW. <http://yourtotalhealth.ivillage.com/dyslexia.html>

[18] FOUNDATION OF PEOPLE WITH LEARNING DISABILITIES[online]:Introduction to learning disabilities[cit.25.října 2007].Dostupné na WWW. <http://www.learningdisabilities.org.uk/information/learning-disabilities-introduction/>

[19] FOUNDATION OF PEOPLE WITH LEARNING DISABILITIES[online]:Children and young people with learning disabilities [cit.5.září 2007].Dostupné na WWW. <http://www.learningdisabilities.org.uk/information/people-with-learning-disabilities/children-and-young-people/>

[20] POSLECHOVÝ PROGRAM [online]: [cit. 13. října 2007]
Dostupné na WWW <http://www.rmlearning.com/Tomatis.htm>

[21] METODICKÝ PORTÁL RVP [online]: Využití ICT pro
přirozenou integraci žáků se specifickými poruchami učení. [cit.
13.12.2007]. Dostupné na WWW. <http://www.rvp.cz/clanek/1505>

[22] NATIONAL INSTITUTE OF
LITERACY [online]. Learning disabilities facts. [cit. 2.3.2008]. Dostupné
na WWW. http://www.nifl.gov/nifl/facts/learning_disabilities.html

[23] UČITELSKÉ NOVINY [online] Když není postižení
vidět. [cit. 23.4.2008]. Dostupné na WWW.
[http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=11&rok=06
&odkaz=kdyz.htm](http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=11&rok=06&odkaz=kdyz.htm)

[24] UČITELSKÉ NOVINY [online] Česká školní inspekce o
vývojových poruchách učení. [cit. 23.4.2008]. Dostupné na WWW.
[http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=08&rok=06
&odkaz=ceska.htm](http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=08&rok=06&odkaz=ceska.htm)

[25] PSYCHOLOGY WIKI [online] Development dyslexia.
[cit. 23.2.2008]. Dostupné na WWW.
<http://psychology.wikia.com/wiki/Dyslexia>

[26] LATAS [online] LATAS [cit. 12.12.2007] Dostupné na
WWW. <http://www.umass.edu/latas/>

[27] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A
TĚLOVÝCHOVY [online] Metodický pokyn ministryně školství,
mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami
učení nebo chování. [cit. 23.2.2008] Dostupné na WWW.
[http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-
mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-
uceni-nebo-chovani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani)

SEZNAM PŘÍLOH

1) Leták

Má vaše dítě některé z následujících obtíží?

- změna písmen
- dlouhší text při čtení
- obtíže při skládání písmen do slabik
- nezvládnutí vedení obrtných pohybů po řádku
- neschopnost reprodukce přečteného textu
- vězoucí spojní klávesy - písmeno
- klavírně nebo nesprávně držení psacího nářadí
- obtíže při zapamatování tvaru písmen
- vynechávání písmen při diktačním absencí interpunkčních znamének
- nestejná velikost písmen v písemném projevu
- vězoucí reprodukce rytmu, problémy s pravolevou orientací
- malá slovní zásoba
- nedostatečně vyvinutý jazykový cit
- nepochopení matematických pojmů (větší, menší, kratší, delší)
- neschopnost seřadit prvky podle velikosti

Specifické poruchy učení

Dyslexie – specifická vývojová porucha čtení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných. Má potíže s rychlostí čtení, správností čtení a s porozuměním čtenému textu.

Dysgrafie – specifická porucha psaní postihující písemný projev. písmo bývá nečitelné a neuspořádané. Děti si nepamatují tvary písmen, zaměňují tvary podobná písmena, píše pomalu a s námahou.

Dysortografie – specifická porucha psaní, která se projevuje tzv. specifickými dysortografickými chybami. Tato porucha často souvisí s dyslexií a dysgrafií.

Dyskalkúlie – specifická porucha matematických schopností, která postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy apod.

Dysmiezie – specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Jedinec má problémy v rozlišování tónů, nepamatuje si melodi, není schopen reprodukovat rytmus.

Dyspraxie – specifická vývojová porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby.

Dyspraxie – specifická vývojová porucha obratnosti.

Pak je možné, že vaše dítě trpí některou se specifických poruch učení.

Poradte se s odborníky! Konzultujte tyto obtíže s učitelem a objasněte se do pedagogicko-psychologické poradny.

Rodiče pomozte svým dětem stavět "most nápravy"

- ☑ Ze všeho nejdříve se pozitivně naladíte a obraťte se společně. Váš i vaše dítě čeká dlouhá cesta a hodně společné práce.
- ☑ Zaměřte se na to, co je na vašem dítěti dobré, se láví a v čem je úspěšné.
- ☑ Těsně spolupracujte a konzultujte všechny kroky nápravy s odborníky a prosvětlujte školky podle jejich "návedy."
- ☑ Svému dítěti pravidelně čtete
- ☑ Přijměte domácí učení a procvičování jako zábavu
- ☑ Hrajte si s písmenky, se slovy, společně tvořte
- ☑ Pomáhejte svému dítěti počítat a podporujte jej v jeho učebních
- ☑ Pozbuďte aktivitu svého dítěte
- ☑ Nechte jej odpovědnost když je unavené
- ☑ Poslyšte sebevdlování svého dítěte
- ☑ Ne očekávejte od nápravy nemožné, buďte realisti a vy i vaše dítě se vyhněte sklamaní!

A hlavně: Mějte své dítě rádi a dávejte mu to najevo

**"Nedokážu-li se proměnit ve vítr, oba zemřeme!" řekl Santiago.
"Zemřeš jenom Ty, "pravil alchymista. "Já se ve vítr proměnit umím".
Paulo Coelho, Alchymista**

Tento leták je součástí diplomové práce: "Výuka cizího jazyka u dětí se specifickou poruchou učení"
Autor: Jana Teriáki, Katedra pedagogiky, FF UK, 2008

2) Leták s CD



Specifické poruchy učení

Dyslexie – specifická vývojová porucha čtení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných. Má potíže s rychlostí čtení, správností čtení a s porozuměním čtenému textu.

Dysgrafie – specifická porucha psaní postihující písemný projev, který bývá nečistý a neuspořádaný. Děti si nepřemýšlejí korekci písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a s námahou.

Dysortografie – specifická porucha pravopisu, která se projevuje tzv. specifickými dysortografickými chybami. Tato porucha často souvisí s dyslexií a dysgrafií.

Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností, která postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy apod.

Dysmiezie – specifická vývojová porucha posilující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Jedinec má problémy v rozlišování tónů, rozpoznává si melodu, není schopen reprodukovat rytmus.

Dyspraxie – specifická vývojová porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby.

Dyspraxie – specifická vývojová porucha obratnosti.

Rodiče pomozte svým dětem stavět "most nápravy"

Ze všeho nejdříve se pozitivně naladíte a oberte se trpělivostí. Váš i vaše dítě čeká dlouhá cesta a hodně společné práce.

Zaměřte se na to, co je vašemu dítěti dobré, co umí a v čem je výjimečné.

Těsně spolupracujte a konzultujte všechny kroky nápravy s odborníky a provádějte úkony podle jejich "náradu".

Svému dítěti pravidelně čtěte

Pojměte domácí učení a procvičování jako zábavu.

Hrajte si s písmenky, se slovy, společně tvořte.

Počítejte svému dítěti počítal a podporujte jej v jeho učivání.

Poskytněte aktivitu svého dítěte.

Nechte jej odpocíhnout když je unavený.

Poskytněte sebevzdělání svého dítěte.

Ne očekávejte od nápravy zázračné, buďte realističtí a vy i vaše dítě se vyvíjejte klidněji.

A hlavně: Mějte své dítě rádi a dávejte mu to najevo

"Nedokážu-li se proměnit ve vítr, oba zemřeme" řekl Santiago.
"Zemřes jenom Ty," pravil alchymista. "Já se ve vítr proměnit umím".
Paulo Coelho, Alchymista

Tento leták je součástí diplomové práce: "Výuka cizího jazyka u dětí se specifickou poruchou učení"
Autor: Jana Teršák, Katedra pedagogiky, FF UK, 2008

