



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická ■

SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ, DYSLEXIE

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R012 – Speciální pedagogika předškolního věku

Autor práce: **Markéta Vyhnánková**

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Roudná



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Markéta Vyhnánková**
Osobní číslo: **P11000051**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Specifické poruchy učení, dyslexie**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Zmapovat problematiku specifických poruch učení s důrazem na dyslexii a porovnat studijní výsledky a možnosti žáků s dyslexií a žáků bez poruch učení.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Analýza dokumentů.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

JOŠT, J., 2011. Čtení a dyslexie. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. Dyslexie. 2. upr.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-903869-7-6.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., et al., 2006. Sociální aspekty dyslexie. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-11732.

POKORNÁ, V., 2001. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.

SINDELAROVÁ, B., 1996. Předcházíme poruchám učení. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-85282-70-4.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Pavlína Roudná

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 2. dubna 2013

Termín odevzdání bakalářské práce: 25. dubna 2014



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Pavlíně Roudné za odborné vedení mé bakalářské práce a za všechny cenné rady, připomínky a postřehy.

Název práce: Specifické poruchy učení, dyslexie

Jméno a příjmení autora: Markéta Vyhnánková

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2013/2014

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Roudná

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou žáků s dyslexií na základních školách. Cílem bakalářské práce bylo zjistit jak často se hlásí žáci s dyslexií na střední školy ukončené maturitní zkouškou, průměrné klasifikační výsledky žáků s dyslexií v porovnání s žáky bez poruch učení a porovnání výsledků žáků s dyslexií s žáky bez poruch učení v přírodních vědách.

Práce je rozdělena na část teoretickou, ve které byla s pomocí odborných zdrojů popsána a charakterizována problematika specifických poruch učení – dyslexie. Druhá část bakalářské práce tvoří část empirická, která je zpracována na základě poskytnutých archivních dokumentů. Konkrétně jimi byly individuální vzdělávací programy, posudky a doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Z těchto dokumentů byli vybráni žáci s dyslexií a následně pak z počítačové databáze vyexportovány jejich klasifikační údaje a informace týkající se přihlášek do navazujícího studia. Pro výzkum byla použita experimentální skupina 37 žáků s dyslexií a kontrolní skupina se stejným počtem žáků bez poruch učení.

Vyhodnocením dokumentů bylo zjištěno, že žáci s dyslexií se méně často hlásí na střední školy ukončené maturitní zkouškou v porovnání s žáky bez poruch učení. Dále bylo vyšetřeno, že celková průměrná klasifikace žáků s dyslexií v jednotlivých ročnících jsou horší než u žáků bez poruch učení a žáci s dyslexií nemají lepší klasifikační výsledky v přírodních vědách než žáci bez poruch učení.

Přínosem bakalářské práce může být uvědomění si vlivu specifických poruch učení, konkrétně dyslexie, na kariérní budoucnost jedince, jestliže tyto poruchy ovlivňují prospěch jedince ve škole a následně i jeho rozhodování se o navazujícím vyšším vzdělávání.

Klíčová slova: dyslexie, specifické poruchy učení, žák, klasifikační výsledky, základní škola, střední školy, reedukace.

Name of the thesis: Specific learning disabilities, dyslexia

Author's name and surname: Markéta Vyhnánková

Academic year of thesis submission: 2013/2014

Thesis supervisor: Mgr. Pavlína Roudná

Abstract

The bachelor thesis deals with pupils with dyslexia in elementary schools. The aim of this thesis was to determine how frequently students with dyslexia report to high school leading to graduation exams, the average classification results of students with dyslexia compared to students without learning disabilities and comparing the results of students with dyslexia with students without learning disabilities in the sciences.

The thesis is divided into a theoretical part, which describes and characterizes the problems of specific learning disabilities - dyslexia with the help of expert resources. The second part of the thesis is empirical part processed on the basis of the archival documents. Specifically, they were an individual educational programs, opinions and recommendations of pedagogical-psychological counseling centre. These documents selects pupils with dyslexia and subsequently exported from a computer database of classification data and information relating to applications for the follow-up studying. The research used an experimental group of 37 children with dyslexia and the control group with the same number of students without learning disabilities.

By evaluation of the documents, it has been found that students with dyslexia were less likely to report high school graduation exams compared with students without learning disabilities. It has been also examined that overall grade point average of students with dyslexia in each grade are worse than students without learning disabilities and pupils with dyslexia have not a better classification results in science than students without learning disabilities.

The benefit of undergraduate work may be awareness of the impact of specific learning disabilities, specifically dyslexia, the future career of the individual, if these disorders affect an individual in favor of the school, and ultimately his decision to follow-up on higher education.

Tags: dyslexia, specific learning disabilities, pupil, classification results, elementary school, middle school, reeducation.

Obsah

Úvod	10
Teoretická část.....	11
1 Vývoj dítěte před vstupem do školy.....	11
2 Definice specifických poruch učení.....	12
3 Vývoj řeči.....	14
4 Dyslexie, vymezení pojmu.....	15
4.1 Výskyt dyslexie.....	16
4.2 Projevy dyslexie.....	16
4.3 Diagnostika dyslexie.....	17
4.3.1 Kvalitativní hodnocení	17
4.3.2 Diagnostika dyslexie - markery.....	18
4.4 Typy dyslexie.....	19
4.4.1 Typologie dle Z. Matějčka.....	19
4.4.2 Typologie dle D. Bakker.....	21
4.5 Příčiny dyslexie.....	22
4.6 Teorie dyslexie.....	23
4.6.1 Fonologická teorie.....	23
4.6.2 Teorie rychlého zpracování podnětů.....	23
4.6.3 Teorie vizuálního deficitu	24
4.6.4 Magnocelulární teorie.....	25
4.6.5 Cerebelární (mozečková) teorie.....	25
4.7 Dopad dyslexie na život jedince.....	26
4.8 Vliv dyslexie na budoucí kariéru jedince.....	27
4.9 Vyšetření ve specializovaném zařízení.....	28
4.9.1 Individuální vzdělávací plán.....	28
4.10 Reedukace dyslexie.....	29
4.10.1 Chyby při reedukaci.....	31
4.10.2 Fáze reedukace.....	31
4.11 Klasifikace žáka se specifickou poruchou učení.....	34
Empirická část.....	35
5 Cíl bakalářské práce.....	35

6 Formulované hypotézy.....	35
7 Použité metody výzkumu.....	36
8 Popis zkoumaného vzorku.....	36
Výsledky průzkumu.....	37
Ověření hypotéz.....	45
Závěr.....	48
Navrhovaná opatření.....	49
Použité zdroje.....	51

Úvod

Autorka se rozhodla pro téma dyslexie z toho důvodu, že s žáky postiženými touto poruchou učení přichází do kontaktu denně ve škole, kde pracuje jako učitelka anglického jazyka. Vývoj žáků sleduje od třetího ročníku, sleduje jejich pokroky i nezdary při vstupu na druhý stupeň základní školy, je svědkem rozhodování při výběru budoucí školy a odchodu do vyššího stupně vzdělávání.

Schopnost číst a psát je nezbytnou nutností pro život lidí ve společnosti. Ačkoliv si to neuvědomujeme, jsou mezi námi lidé, kteří s touto pro nás všední schopností mají problémy. Život jedinců s dyslexií je ovlivněn ve všech směrech. Od sociálního statutu po vlastní sebehodnocení.

My, pro které schopnost číst nepřestává být sebemenší problém, dokážeme si v obchodě přečíst etikety na výrobcích, email v doručené poště, noviny nebo knihu, která je pro nás zdrojem odpočinku a příjemně stráveného volného času, si nedokážeme představit život člověka, který tohoto není bez vynaložení značného úsilí schopen. Jak bychom se cítili? Uspěli bychom ve svém zaměstnání? Ve škole? Na tyto otázky nelze odpovědět, ale je možné si uvědomit, že by veškerá činnost spojená se čtením a psaním, pro nás byla mnohem náročnější.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se snaží obsáhnout a popsat nejdůležitější témata spojená s dyslexií. Autorka začíná obdobím před vstupem do školy, kdy rodiče nebo mateřská škola zatím jen výjimečně řeší možnost výskytu specifické poruchy učení u dítěte, ačkoliv by se právě v tomto období dalo mnohé napravit a předejít obrovskému zklamání a frustraci jak ze strany dítěte tak rodičů. Počáteční neúspěchy žáka ve škole nepříznivě ovlivňují jeho vztah k této instituci a vzdělávání jako takovému. Práce pokračuje popisem specifických poruch učení, jejich dělením a významem dílčích funkcí pro rozvoj schopností jako jsou diference a vyšší psychické funkce. Teoretická část dále vymezuje pojem dyslexie, zabývá se jejím výskytem, projevy, typy dyslexie, teoriemi a jejími příčinami. Kapitola „Diagnostika dyslexie“ popisuje způsoby hodnocení a diagnostiku dyslexie na specializovaném pracovišti. Dvě kapitoly jsou věnovány dopadu dyslexie na život jedince a jeho budoucí kariéru, které se snaží nastínit možné

důsledky plynoucí z diagnózy dyslexie. Pro toto téma je důležitá i kapitola, která líčí způsob integrace žáka s dyslexií na základní škole a obsáhlá část věnující se reedukaci dyslexie.

Empirická část je zpracováním dokumentů, které autorka analyzovala na dvou základních školách v Benátkách nad Jizerou. Zdrojem informací podstatných pro výzkum jí byly individuální vzdělávací programy integrovaných žáků, posudky z pedagogicko-psychologické poradny a počítačová databáze s údaji o klasifikaci žáka a přihláškách žáků devátých tříd do navazujícího studia. Úkolem bylo porovnat experimentální skupinu složenou z žáků s dyslexií se skupinou kontrolní, která se skládala z žáků bez poruch učení. Na konci výzkumné části studentka navrhuje opatření, která by mohla vést ke zlepšení situace dětí s poruchami učení.

Teoretická část

1 Vývoj dítěte před vstupem do školy

Pojem dyslexie začíná být pro některé děti a jejich rodiče aktuální až v raném školním věku. V předškolním věku se mohou objevit určité náznaky, které signalizují možnost pozdějšího rozvoje poruchy učení. Tomu ale předchází období rozvoje myšlení, kdy jedinec získává nové zkušenosti, učí se a vstřebává obrovské množství informací. Od narození po vstup do školy prochází dítě největším vývojem, kterého lze během jednoho lidského života dosáhnout.

Dítě se narodí a začíná objevovat svět kolem sebe. Cítí doteky, které mu okolí poskytuje, orálně i hmatem věci osahává, ochutnává, poznává a zrakem je zkoumá. Používá veškeré dostupné smysly, které má k dispozici. Učí se s nimi zacházet, ovládat je a užívat ke svému prospěchu a užitku. Seznamuje se se zákonem akce a reakce. Cokoliv udělá, vyvolá určitou reakci, která může i nemusí být příjemná.

Dítě se učí spontánní hrou. Získává zkušenosti, kterých postupně přibývá. To vše tvoří základ pro pozdější vědomé učení ve škole. Pokud při vývoji chybí podněty potřebné pro

rozvoj dítěte a prostředí, které ho obklopuje není dostatečně stimulující, pak je velká pravděpodobnost výskytu problémů při pozdějším učení ve škole.

Schopnost číst je pro život člověka a jeho postavení ve společnosti důležitá. Denně jsme vystaveni nutnosti přečíst si nějaký text, kterému bychom měli i rozumět. Čtením získáváme nezbytné informace a díky schopnosti číst se můžeme stát lidmi, kteří mají přehled o dění v blízkém okolí a ve světě. Čtení nám zprostředkovává vzdělání, informace, pobavení, inspiraci, zábavu i relaxaci.

Již v předškolním věku lze dítě na čtení průběžně připravovat. Nejprve se snažíme vytvořit kladný vztah dítěte ke knihám a četbě. Podporujeme dítě tím, že mu předčítáme, kupujeme knihy, které si společně prohlížíme, navštěvujeme knihovnu a sami jdeme příkladem. Je snazší u dítěte vytvořit kladný vztah ke knihám a četbě, když je jimi obklopeno a vidí, že i pro rodiče jsou zdrojem zábavy. Platí to samozřejmě i naopak.

2 Definice specifických poruch učení

Terminologie „specifické poruchy učení“ není jediným výrazem, který se v české odborné literatuře používá. Můžeme se setkat s výrazem vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, jak již bylo zmíněno či specifické vývojové poruchy. Pod tyto nadřazené termíny můžeme zahrnout již konkrétnější pojmy jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Navíc jsou u nás známy a používají se termíny dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie, které se však mimo Českou republiku nevyskytují.

I v zahraniční odborné literatuře panují neshody v terminologii. Především v chápání významu určitých pojmů týkajících se poruch učení. Věnujme se ale českému vymezení této problematiky: „*Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.*“ Ke vzdělávání takových žáků je zapotřebí využít speciálních výukových metod, speciálních pomůcek, způsobů hodnocení a klasifikace (Jucovičová, aj. 2004, s. 11).

Proč to označení „specifické“ pro poruchy učení? Specifické jsou z hlediska etiologie a z hlediska projevů. Svou roli sehrává dědičnost nebo kombinace dědičnosti a výše uvedených potíží. Etiologie může být však nejasná (Jucovičová, aj. 2008, s. 9).

Poruchy učení jsou vždy vrozené a nikdy nejde o problém získaný z vnějšího okolí. Může jít o poruchu získanou v prenatálním, perinatálním či postnatálním stadiu vývoje dítěte nebo poruchu geneticky danou.

Mezi specifické vývojové poruchy učení tedy patří dyslexie, která je hlavním tématem této bakalářské práce. Dále je to dysortografie, při které je narušen grafický projev jedince, dyskalkulie, kdy jsou narušeny matematické a početní schopnosti. A navíc dyspraxie – syndrom neobratného dítěte, tzn. že dítě nezvládá složité manuální činnosti. Navíc jsou tu dysfunkce jako dyspinxie s dysmúzií, kde jde o poruchy výtvarných a hudebních schopností.

Výše zmíněné poruchy se vyskytují buď samostatně nebo ve spojení s jinou vadou či vadami. Častý je výskyt některé z vývojových poruch učení ve spojení se syndromem lehké mozkové dysfunkce a to v podobě syndromu poruchy pozornosti (ADD) nebo syndromem poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou (ADHD) (Jucovičová, aj. 2004, s. 13).

Mezi dys- poruchy nepatří pomalé učení se číst, psát a počítat u dětí, které jsou vývojově nezralé nebo s inteligencí na hranici mentální retardace (Zelinková 1996, s. 13).

Důležitým znakem je to, že vývojová porucha učení není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi, ale jsou narušeny jednotlivé dílčí funkce. Tento termín výstižně popisuje Bridgitte Sindelarová ve své knize Předcházíme poruchám učení (1996. s. 8). Jsou jimi kognitivní funkce, které ovlivňují schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč, proces automatizace nebo matematické představy. Dále funkce percepční, jejichž nedostatečnost způsobuje narušení smyslového vnímání nebo funkce motorické, které zodpovídají za jemnou i hrubou motoriku ruky, očních pohybů a mluvidel. Navíc je nutné zmínit poruchy motorické koordinace a rytmicity ovlivňující souhru pohybů nebo poruchy intersenzorických a senzorio-motorických funkcí, která zhoršuje propojení poznávacích a motorických funkcí (Jucovičová aj. 2008, s. 9-10).

Dílčí funkce definuje jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. Jsou nezbytným předpokladem pro rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení a jejich deficity vedou k obtížím v učení a chování. Nicméně poruchám učení lze předcházet a to tím, že deficity dílčích funkcí rozpoznáme ještě předtím než se projeví při čtení a počítání ve škole.

Po rozpoznání deficitu je dalším krokem pro nás jeho náprava. Tímto by autorka ráda odkázala na výše uvedenou knihu Bridgitte Sindelarové, která se jednotlivým deficitům

věnuje z hlediska jejich nápravy. Kniha obsahuje cvičení, které může rodič nebo učitel v mateřské škole a v první třídě základní školy využít při nápravě nebo předcházení poruchám učení.

3 Vývoj řeči

Děti se specifickými poruchami učení se obtížněji vyjadřují, mají omezenou slovní zásobu a často některým výrazům nerozumějí. Chybí jim cit pro jazyk.

Slovní zásoba a osvojení gramatiky mateřského jazyka se u dítěte nejrychleji vyvíjejí ve věku od dvou do pěti let.

Vývoj řeči nelze vymezit a rozvíjet bez ohledu na vývoj ostatních schopností dítěte. Za první hlasový projev dítěte můžeme považovat jeho křik bezprostředně poté, co přijde na svět. Zpočátku křik není projevem jeho momentální nálady, ale pouze reflex. O něco později se křik dítěte stává projevem nelibosti a nespokojenosti.

Koncem šestého týdne si dítě začíná pobrukovat a postupně se spokojené pobrukování mění ve žvatláni. Žvatláním se dítě snaží napodobit slova, která kolem sebe slyší, snaží se o komunikaci.

Ke konci prvního roku života dítěte se začínají objevovat první slova tvořená ze stejných opakujících se slabik (mama, tata, baba,...).

Slovní zásoba se zřetelně zvětšuje mezi prvním a druhým rokem dítěte. Ve dvou až třech letech dítě začíná skládat jednoduché věty, dorozumívá se s okolím a používá gramatické tvary. Vývoj řeči je ovlivněn rozvojem myšlení, motoriky a jiných schopností.

Kolem třetího až čtvrtého roku přichází období objevování, s čímž souvisejí i otázky typu „Co je to?, Proč?“. Pokud dítě o sobě hovoří, pak ještě stále ve třetí osobě. Jakmile dojde do stádia, kdy si uvědomí, že jeho okolí očekává odpověď na otázky jemu kladené, pak o sobě začne mluvit v první osobě.

Do čtyř a půl let by mělo dítě chápat děj a umět ho vyprávět. Kolem šestého roku dítě chápe i složité děje a má rozvinutou slovní zásobu (Asociace klinických logopedů ČR 2014).

4 Dyslexie, vymezení pojmu

Předpona dys- znamená rozpor, deformaci. Dysfunkce je z hlediska vývoje ještě neúplně vyvinutá funkce, přičemž v pojmech poruch učení znamená předpona dys- nedostatečný a nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu pochází z řečtiny a označuje činnost, která je postižena. Dyslexie je ze skupiny poruch učení nejznámějším pojmem, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte (Zelinková 2003, s. 9).

S pojmem dyslexie přišel německý lékař a historicky byla popsána jako první ze specifických poruch učení. Pojem dyslexie pochází z řečtiny a má význam „potíže se slovy“.

Pod pojmem dyslexie se skrývá omezená schopnost naučit se číst i přes normální inteligenci, dobré tělesné zdraví, přiměřenou vzdělávací nabídku, motivaci a úsilí, které jedinec vyvíjí. Přičemž neschopnost naučit se číst významně ovlivňuje život jedince.

Mezinárodní norma klasifikace nemocí ICD, (Internatinal Classification of Diseases) 10. revize, charakterizuje dyslexii pod kódem F 81.0, takto:

„Hlavním rysem je specifické a výrazné narušení vývoje dovednosti ve čtení, které nelze přičítat mentálnímu věku, problémům zrakové ostrosti nebo neadekvátnímu způsobu vyučování. Může být postiženo chápání čteného textu, schopnost poznávat čtená slova, čtení nahlas a výkon při úkolech, které vyžadují čtení. Ke specifické poruše čtení jsou často přidruženy potíže se psáním, které často přetrvávají do adolescence, i když ve čtení dochází k určitému pokroku. V anamnéze dětí se specifickou poruchou čtení se často vyskytují specifické vývojové poruchy řeči a mluvy a v běžné řeči lze mnohdy odhalit drobné potíže“ (Jošt 2009, s. 8).

V diagnostickém a statistickém manuálu Americké psychiatrické asociace DSM-IV-TR je pod kódem č. 315.0 dyslexie definována takto:

„Čtenářský výkon hodnocený z hlediska rychlosti, přesnosti a porozumění a měřený individuálně administrovanými standardizovanými testy je podstatně nižší než jeho očekávaná úroveň, která je dána chronologickým věkem, naměřenou inteligencí (IQ) a přiměřenou vzdělávací nabídkou.“ (Jošt 2009, s. 8).

Navíc se v manuálu uvádí, že příčinou čtenářských obtíží při diagnostice dyslexie nesmí být smyslová vada, neurologické onemocnění nebo jiné zdravotní postižení. Kromě zdravotního postižení musí být vyloučeno i duševní onemocnění, citové zanedbání, deprivace,

subdeprivace nebo špatný vliv rodiny (Jošt 2009, s. 8). Mezi oběma normami není zásadního rozdílu vztahujícího se k dyslexii.

4.1 Výskyt dyslexie

Závažnost potíží vyplývajících z dyslexie může být různá. Vážných forem se v populaci objevuje méně a čím je forma dyslexie závažnější, tím méně často se mezi lidmi vyskytuje. Přičemž dyslexie je nejběžnější specifickou poruchou učení, která se vyskytuje přibližně u 3% českých dětí. Přítomnost dyslexie v populaci záleží také na jazyku, kterým se v konkrétní zemi mluví. Oproti anglicky mluvícím zemím je v České republice výskyt dyslexie nižší vzhledem k transparentnosti českého jazyka. Z historie a pozorování vyplývá, že dyslexií bývají zasaženi častěji chlapci než dívky (Matějček, aj. 2006, s. 8).

V diagnostice dyslexie podle deskriptivního markeru, o kterém se autorka zmíní v kapitole „Diagnóza dyslexie – markery“, tento marker přihlíží k tomu, že neuropsychický vývoj dívek a chlapců je odlišný. Mozkové hemisféry dívek se vyvíjejí stejnoměrně a lépe spolu kooperují, zatímco u chlapců vývoj hemisfér není harmonický a dochází k němu později (Jošt 2009, s. 9).

4.2 Projevy dyslexie

Častým podkladem pro vznik dyslexie je porucha zrakové percepce. Zraková percepce ovlivňuje zrakové vnímání, rozlišování obrácených tvarů a detailů, rozlišování figury a pozadí nebo vnímání barev. Tolik podstatné schopnosti pro čtení. Mnohdy se vyskytuje porucha pravolevé a prostorové orientace spolu s chabou zrakovou pamětí, mikromotorikou očních pohybů a motorikou mluvidel. Je patrný vztah s lateralizací a spoluprací mozkových hemisfér a poruchou koncentrace pozornosti.

Dyslexie se projevuje pomalým, namáhavým, nesouvislým čtením s menší přítomností chyb nebo je čtení naopak hektické s častými chybami. Dalšími nesnázemi jsou problémy s intonací, melodií věty, špatné hospodaření s dechem, opakování začátků slov, neudržení pozornosti na jednom řádku, přeskakování řádků a špatná orientace v textu. Specifickými chybami jsou záměny tvarově podobných písmen, přesmykování slabik, vynechávání nebo naopak přidávání písmen, slabik, slov i celých vět. Pak je to vynechávání diakritických znamének nebo jejich chybné použití a domýšlení koncovek slov. Běžný je výskyt problémů

v reprodukci čteného textu, často právě z důvodu úsilí, které dítě věnovalo samotnému čtení (Jucovičová aj. 2004, s. 13 – 15).

V publikaci „Poruchy učení“ autorka knihy Olga Zelinková shrnuje projevy dyslexie, které se objevují v oslabených čtenářských výkonech týkající se rychlosti, správnosti, technice čtení a porozumění čtenému textu (s. 41).

4.3 Diagnostika dyslexie

Diagnostika specifických poruch učení probíhá na odborných pracovištích pedagogicko-psychologických poradnách nebo speciálně-pedagogických centrech. Na úplné diagnostice spolupracují psycholog, speciální pedagog, sociální pracovníce popřípadě další specialisté, kteří stanovují diagnózu s ohledem na zprávu ze školy, kterou dítě navštěvuje (Zelinková 2003, s. 62).

Při diagnostice jsou speciálními pedagogy využívány standardizované testy čtení, ze kterých se získávají tzv. kvantitativní hodnocení. Kvantitativním hodnocením se rozumí rychlost čtení, kterou udává počet přečtených slov v průměru za minutu a počet správně a chybně přečtených slov. A neméně důležité je kvalitativní hodnocení, o kterém pojednává následující část.

4.3.1 Kvalitativní hodnocení

Kvalitativním hodnocením zjišťujeme:

- Jak dítě hláskuje? Spojuje hlásky do slabik? Jsou hlásky dostatečně zafixovány?
- Je slabikování dítěte plynulé, pomalé, ulpívavé?
- Je čtení plynulé, trhané, s pauzami před obtížnými slovy?
- Nevyskytuje se špatná technika čtení?
- Jaké jsou pohyby očí dítěte? Plynulé, trhané, chaotické?
- Jaká je větná melodie a intonace?
- Orientuje se dítě v textu?
- Jak dítě hospodaří s dechem?

- Nejsou projevy dítěte neklidné, nejisté, neurotické?
- Je výkon v průběhu čtení vyrovnaný?

V kvalitativním hodnocení zjišťujeme navíc chybovost, tzn. frekvenci chyb v závislosti na čase. Sledujeme přitom jestli je chybovost při čtení vyšší na začátku nebo ke konci čtení.

V hodnocení z hlediska kvality sledujeme i celkový počet chyb. Pokud dítě chybuje v průměru maximálně do 5% z celkového počtu přečtených slov, pak je jeho projev považován za normální. Více chyb je pokládáno za projev poruchy.

Dalším faktorem, kterému věnujeme pozornost je lokalizace chyb. Chyby lokalizujeme na začátku slov, uprostřed, na konci nebo nahodile. Chybovost diferencujeme v různých typech slov a zajímáme se o druhy chyb. Sledujeme, zda dítě opraví chyby samo, po upozornění nebo je neopraví vůbec.

Všímáme si porozumění čtenému textu. Při reedukaci vedeme dítě k tomu, aby textu nejen mechanicky četlo, ale i rozumělo tomu, co čte.

Úplně nakonec se zajímáme o tempo čtení. Přičemž rozhodující je kvalita před kvantitou.

Informace, které jsme na základě diagnostiky získali nejprve roztřídíme, zhodnotíme čtenářské dovednosti a návyky dítěte, techniku čtení, problémová slova, druhy chyb, které dítě dělá, jejich četnost a schopnost porozumění čtenému textu. Z těchto získaných skutečností stanovíme úroveň reedukace, kterou začneme, potřebné pomůcky, metody, techniky a materiály, které budeme potřebovat. (Jucovičová aj. 2004, s. 25-29). Nedílnou součástí diagnostiky je anamnéza zaměřená na dítě, sourozence i rodiče, kde se zjišťuje výskyt podobných obtíží v rodině, průběh těhotenství a porodu, prodělaná onemocnění dítěte, dosavadní vývoj řeči a motorika, zájmy dítěte aj. Během vyšetření odborník sleduje chování dítěte, jak řeší zadané úkoly, jeho spolupráce s examínátorem, ale i chování a komentáře rodičů, které mohou mnohé objasnit (Zelinková 2003, s. 62).

4.3.2 Diagnostika dyslexie - markery

Při diagnostice se sleduje rozdíl ve výkonu dítěte při čtení a předpokládané všeobecné inteligence a školním ročníkem, kam je jedinec aktuálně zařazen. Pro určení dyslexie jsou

podstatné tzv. markery, navržené Mezinárodní akademií pro výzkum poruch učení, které jsou využívány k popisu terénu specifických poruch učení.

Cílem je jednotná a v mezinárodním měřítku srozumitelná diagnostika a náprava specifických poruch učení odvozených z markerů. Markery slouží především jako opěrné body diagnostiky a posléze nápravy dyslexie.

Markery se dělí do čtyř skupin: 1) markery deskriptivní, 2) markery substantivní, 3) markery topické a 4) markery doplňkové. Markery deskriptivní celkově popisují oblast specifických poruch učení z pohledu biologického i enviromentálního. Markery substantivní definují konkrétní specifické poruchy učení a umožňují zjistit přítomnost či nepřítomnost poruchy. Marker topický umožňuje specifikovat diagnózu.

Deskriptivní marker bere v potaz pohlaví subjektů, chronologický věk, prospěchovou (vzdělanostní) úroveň, lokalitu, etnickou příslušnost, typ školy, socioekonomický status jazyk, školní anamnézu a osobní anamnézu.

Substantivní markery se soustředí na úroveň rozumových schopností, úroveň čtení a matematických schopností a sociální i emocionální přizpůsobivost.

Topické markery posuzují úroveň kvality, pozornost, sluchové a zrakové vnímání, motoriku, orální jazyk a paměť jedince.

Po posouzení všech výše zmíněných markerů, vyloučení jiných vlivů než biologických a přes intenzivní snahu o nápravu klasickým doučováním, kdy problémy ve čtení stále přetrvávají, je nasnadě zvážit diagnózu dyslexie (Jošt 2011, s. 21 – 28).

4.4 Typy dyslexie

Autoři, kterým se následující text bude věnovat, dyslexii diferencovali každý po svém. Jednotlivé teorie a rozdělení typů dyslexie mají různé pojetí klasifikace. Následující typologie bude rozdělena podle jejich autorů.

4.4.1 Typologie dle Z. Matějčka

Profesor Z. Matějček rozdělil dyslexii do skupin. Skupiny jsou rozdělené podle chování dyslektiků při čtení, jejich chování, podle chyb, které dělají a jak často, porozumění textu, písemný projev a vyjadřování. Jednotlivé typy označil velkými písmeny.

TYP A

U tohoto typu převládají poruchy v uspořádání smyslových dat. Rozdělil ho navíc na další dva podtypy A1 a A2. Podtypy jsou si velmi podobné a rozeznat jeden od druhého je obtížné. Diagnostika se často omezuje na obecnou úroveň typu A.

Podtyp A1

Tento podtyp trpí více obtížemi ve sluchové analýze a diferenciaci. Dyslektik dobře rozumí významu slyšeného, ale neslyší a neodlišuje jednotlivé hlásky. Samostatná písmena identifikuje, opis mu nečiní vážné potíže, chybí však při diktátech. Dítě se zaměřuje na zvukově výrazné samohlásky a ostatní vypouští. Čtení nebývá zásadním způsobem narušeno, významné jsou obtíže při psaném projevu podle poslechu. Někdy se tento podtyp též uvádí jako dysortografie. Zejména v případech, že převažují obtíže v pravopise.

Podtyp A2

Podtyp A2 se vyznačuje zejména obtížemi v zrakové analýze a diferenciaci. Dítě si plete podobná písmena, převrací jejich pořadí. Čte pomalu a nejistě. U tohoto podtypu není psaný projev výrazně narušen. Hlavní problém skýtá čtení.

Typ B

Typ B je podobný typu A, ale obvykle se objevuje spolu s lehkou mozkovou dysfunkcí. Častěji hyperaktivitou než hypoaktivitou, jejímž důsledkem je oslabená pozornost, nesoustředěnost, ulpínavost a impulzivita.

Typ C

Integrační mechanismy jsou u tohoto typu narušeny. Čtení i psaní je velmi pomalé a nejisté. Typ C se dále dělí na podtyp C1 a C2.

Podtyp C1

Dítě s dyslexií tohoto podtypu nemá vážné potíže ve čtení, avšak chybí porozumění textu. Dokáže napsat diktát bez větších potíží, ale nezvládá se sám písemně vyjádřit. Chyby jsou morfologické, protože tento typ dyslexie velmi těžce sémantizuje smyslová data.

Podtyp C2

Obtíže u typu C2 spočívají v syntetizaci. Dítě nedovede hlásky spojit do větších celků. Přesto, že dítě nijak závažně ve čtení nechybuje, jeho čtenářský projev je na úrovni hláskování či slabikování.

Typ D

Podle Prof. Matějčka tento typ není pro dyslexii specifický. Tento typ je typický poruchami v reaktivitě, přehnaně impulzivní nebo ulpívající (Jošt 2011, s. 32-34).

4.4.2 Typologie dle D. Bakker

D. Bakker pojal rozdělení dyslexie z neuropsychologického pohledu. Je jím tzv. balanční model vzniku dyslexie a z toho odvozené typy dyslektiků. D. Bakker ve svém typologickém rozdělení vychází z fungování a specializace mozkových hemisfér. Levá hemisféra se aktivuje při zpracování jazykových podnětů, zatímco pravá mozková hemisféra je zodpovědná za zpracování neverbálních podnětů (hudba, zpěv, krajina aj.).

U **percepčního typu dyslexie (P-typ)** je levá mozková hemisféra zablokována nebo oslabena, přičemž pravá hemisféra funguje poměrně dobře. Takový typ dyslektika dokáže zpracovat vizuální i akustické znaky, ale nedokáže jim dát význam. Jako čtenář je tento typ velmi pomalý, poměrně přesný. Čtenému textu nerozumí.

Lingvistický typ dyslexie (L-typ) je typický dobrým fungováním levé mozkové hemisféry a oslabenou činností pravé hemisféry. Což u tohoto typu způsobuje, že poměrně dobře znaky sémantizuje, naplňuje je významem, ale obtížně je snímá. Jako čtenář je tento typ překotně rychlý s velkým množstvím chyb. Zaměňuje tvarově podobná písmena, zvukově podobné tvary, pořadí písmen a slabik, vynechává části slov, slova i části vět si domýšlí. Přesto všechno však tento typ dokáže celkem dobře porozumět čtenému textu (Jošt 2011, s. 40-44).

4.5 Příčiny dyslexie

Příčinou dyslexie obvykle bývá kombinace několika dílčích faktorů, dědičných dispozic a vnějších vlivů. Jednou z příčin může být genetický faktor. Dle zveřejněných vědeckých studií byla prokázána minimálně 50% genetická podmíněnost dyslexie.

Další příčinou mohou být exogenní faktory, tj. vnější faktory, které mohou působit prenatálně, perinatálně i postnatálně. Funkce mozku zodpovědné za schopnost čtení mohou být narušeny. Exogenním faktorem je i lingvisticky podnětné prostředí, vzdělání rodičů nebo působení pedagogického vedení (Jošt 2006, s. 11 – 18).

Vysvětlení příčin dyslexie je mnoho a existuje spousta teorií různých autorů. Následující členění se snaží odhalit příčiny na základě rozboru čtení, psaní a sledování průběhu a úspěšnosti reedukace.

Litevská autorka A. Lalajeva vypracovala příčiny dyslexie do následujícího schématu:

1. Fonemická dyslexie vzniká jako následek fonemického systému jazyka.
2. Optická dyslexie se projevuje poruchami zrkové a zrakoprostorové analýzy, nediferencovaností představ o tvaru, poruchami zrkové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti.
3. Agramatická dyslexie se projevuje nedostačivým osvojením gramatických forem a morfologických a syntaktických zobecnění.
4. Sémantická dyslexie se projevuje v nedostatečném chápání smyslu čteného textu.

K podobnému popisu se přidává i mnoho dalších autorů, kteří se odlišují zdůrazněním některé z uvedených příčin.

V současnosti odborníci na celém světě zjišťují, že se u dětí s dyslexií, kromě obtíží ve čtení a psaní, objevují některé abnormality v oblastech úrovně motoriky, vizuálních a auditivních procesů, rychlého zpracování podnětů, paměti, stavby a funkce centrální nervové soustavy aj. Protože se tyto abnormality projevují v odlišných kombinacích a v různé závažnosti, nelze nalézt dva stejné jedince s poruchou čtení. Následkem toho není možné ani vytvoření optimální metody společné pro všechny. Jako nejběžnější příčiny jsou uváděny fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů a rychlost v provádění procesů

(Zelinková 2003, s. 20-21). Následující kapitola se bude věnovat některým z teorií příčin dyslexie.

4.6 Teorie dyslexie

4.6.1 Fonologická teorie

Američanka Isabelle Libermanová (1921–1990) přišla se svou teorií poté, co si v laboratoři pro výzkum řeči všimla, že výskyt inverze neboli zrcadlové záměny písmen a slabik při čtení a psaní, u dyslektiků není tak běžný, jak se soudilo. Libermanová nastínila tezi, kdy podstata problému dyslektiků tkví v tzv. fonémovém uvědomění a dyslexie je druhem jazykové poruchy. Přičemž *„fonémovým uvědoměním se rozumí schopnost rozpoznat v celkovém zvukovém tvaru slova jeho sublexikální části, fonémy“* (Jošt 2011, s. 45).

V našem systému písma má každý foném svůj grafický znak a dítě při čtení musí nejprve odlišit jeden grafický znak (grafém, písmeno) od ostatních a pak mu přiřadit zvuk (foném). Tomu se říká tzv. grafém-fonémová korespondence. Fonologizací slova dítě získává jeho význam. Dyslektik špatně rozpoznává fonémy ve zvukových celcích slov, nedokáže se vyznat v grafém-fonémové korespondenci, čímž mu uniká význam slov.

Libermanová ve své teorii bere ohled i na roli krátkodobé paměti při čtení. Postřehla například to, že dlouhodobá paměť dyslektiků je v pořádku a srovnatelná s jedinci bez dyslexie, kdežto paměť krátkodobá je narušena. Libermanová rozdělila krátkodobou paměť pro jazyk a pro neverbální podněty. Problémy dyslektiků byly objeveny v krátkodobé verbální paměti což odpovídá fonologické teorii Libermanové. Krátkodobá paměť pro neverbální podněty je naopak neporušena a děti s dyslexií jsou v tomto směru srovnatelné s dětmi intaktními (Jošt 2011, s. 45-46).

4.6.2 Teorie rychlého zpracování podnětů

Stoupenci teorie rychlého zpracování podnětů nepopírají ani neodmítají fonologickou teorii o vlivu neschopnosti identifikovat fonémy na pochopení významu slov. Nicméně zastávají názor, že fonologický deficit je pouze jednou ze součástí poruchy poznávacích funkcí.

Podle teorie rychlého zpracování podnětů je dyslexie poruchou vnímání zasahující i do jazykové oblasti. Podstatou fonologického deficitu v pojetí této teorie je neschopnost analyzovat a diferencovat krátké a rychle se měnící podněty.

Hlavní hypotézou teorie rychlého zpracování podnětů je teze, že mezi dyslektiky a skupinou normálně se vyvíjejících čtenářů lze najít rozdíly nejen v jazykových úlohách, ale i těch nejazykových. Základem jsou rychlé časové sekvence. Dyslektik nemá obtíže podněty určovat jednotlivě. Pokud jsou mu však podávány sekvenčně a intervaly mezi podněty jsou krátké, pak je výkon dyslektika evidentně horší.

Tato teorie však neřeší a nevysvětluje všechny případy dyslexie, kdy jedinci reagují odlišně nebo obtížně při fonologickém zpracování a v grafickém zpracování nemají větší potíže. Nebo nemají problémy v časovém zpracování podnětů. Zde je patrné jak jsou projevy dyslexie pestré a rozmanité a je velmi těžké všechny její oblasti obsáhnout (Jošt 2011, s. 78-79).

4.6.3 Teorie vizuálního deficitu

Teorie vizuálního deficitu sloužila jako základ pro pozdější teorii magnocelulární. Ani tato teorie nepopírá fonologické obtíže v dyslexii. Soustředí se především na problémy v analýze a diferenciaci zrakových vjemů písmen nebo slovních celků. Autoři teorie poukazovali na to, že je dyslexie daleko globálnější a více heterogenní než se předpokládalo. A problémy postihují mnohem širší oblast než je fonémové uvědomění.

Vizuální teorie vznikla na základě zjištění abnormalit při zpracování vizuálních informací. Jednou z nich je tzv. vizuální perzistence, tj. přetrvávání obrazu nějakého objektu příliš dlouho, ačkoli ten již zmizel ze zorného pole a nemůže být vnímán. Separační prahy jsou u dyslektiků prodlouženy. Separačním prahem je myšlena doba nebo prostor mezi vnímáním dvou objektů (např. písmen) jdoucích po sobě.

Jedinec bez problémů ve čtení je schopen po sobě jdoucí písmena vnímat odděleně a následně je spojit ve slovo. Dyslektikovi se jednotlivá písmena slíjí v jeden obraz, který je neschopen rozluštit.

Zajímavou a ne zcela vyřešenou otázkou je vztah mezi dyslexií a očními pohyby, kterým se autorka bude věnovat v příštích kapitolách. U dyslektiků jsou diagnostikovány jemné oční odchylky a není jasné, zda je tento jev příčinou, následkem nebo poruchou, která se vyskytuje paralelně s dyslexií (Jošt 2011, s. 83-84).

4.6.4 Magnocelulární teorie

Autoři magnocelulární teorie John Stein a Albert Galaburda se podíleli na objevu dvou různých nervových systémů – magnocelulární a parvocelulární systém. Tyto nervové systémy jsou úzce propojeny se schopností číst.

Magnocelulární nebo jinak velkobuněčný systém je tvořen velkými buňkami a zodpovídá za rychlost a časovost zpracování informací, pomáhá vidět při nízkém osvětlení a malém kontrastu, rozlišuje i malé časové úseky a upravuje informace o pohybu.

Parvocelulární nebo jinak malobuněčný systém tvoří velké buňky. Je zodpovědný za vnímání barev, detailní prohlížení objektu. Buňky citlivě reagují na velikost podnětu a vnímají i malou vzdálenost mezi podněty (Jošt 2011, s. 88-89).

Magnocelulární teorie je založena na objevu, že dyslexii způsobují odchylky v magnocelulárním systému. Senzorická spojení v podobě magnocelulárních drah umožňují rychlý přesun informací z oka nebo z vnitřního ucha do mozku.

Porušení magnocelulárních drah způsobuje problémy v rychlém zpracování krátkodobých nebo rychle za sebou jdoucích proměnlivých stimulů. Může dojít k narušení funkce vizuálního magnocelulárního systému zodpovědného za časování percepce čteného textu nebo sluchového magnocelulárního systému, který je podstatný pro fonologickou diferenciaci. Tyto schopnosti jsou nezbytné pro rozvoj čtenářských dovedností (Matějček aj. 2006, s. 21).

4.6.5 Cerebelární (mozečková) teorie

Hlavní autoři této teorie zaznamenali, že dyslektici se nepotýkají pouze se čtenářskými a jazykovými problémy, ale objevují se u nich i obtíže nejazykové. Těmi mohou být:

1) Celková motorická neobratnost, dyskoordinace, dysbalance, dystonie a zhoršená senzomotorická koordinace.

- 2) Snížený cit pro rytmus, nehudebnost.
- 3) Problémy v odhadování času.
- 4) Neschopnost vykonávat úkony automaticky a podvědomě bez kontroly.

Příčinou dyslexie je podle cerebelární teorie narušená funkce mozečku, která se projevuje již v raném věku tím, že si dítě později sedá, začíná chodit a mluvit (Jošt 2011, s. 100-102).

4.7 Dopad dyslexie na život jedince

Dopad dyslexie dítě poznává až ve školním věku. Zpočátku se děti většinou do školy těší. Vstup do první třídy je pro dítě velká událost a první rok ve škole často určí vztah dítěte k učení a vzdělávání v této instituci. Úspěch je pro dítě v tomto období důležitý pro získání pocitu sebedůvěry ve vlastní schopnosti.

Prvním nezdarem, se kterým se dyslektické dítě setká je již nácvik písmen. Je těžké spojit zvuk písmene (foném) s jeho psanou podobou (grafémem). Spojit hlásky do slov je pak nadlidský výkon. Takové dítě, které již od začátku školy zažívá i přes veškerou snahu neúspěchy, si ke škole vytvoří negativní vztah, který se pak promítá i do jeho výkonů. Neúspěšné dítě se nelehko vyrovnává se svým nezdarem a mohou se u něho projevit psychosomatické obtíže jako bolesti hlavy, nevolnost, teplota, tiky, koktavost, nespavost, plačtivost aj.

Další podobou záporného vztahu ke škole jsou projevy negativního chování, kterými se dítě na sebe snaží upozornit tím, že ruší v hodinách, zlobí, je agresivní vůči svému okolí atd. Navíc, nezůstane jen u špatných výsledků v českém jazyce, protože čtenářské dovednosti jsou nezbytné i v jiných předmětech. Žák se musí zadanou látku naučit z textu učebnice, zápisků, které si ve třídě opíše z tabule nebo si v matematice přečíst slovní úlohu, kterou musí vyřešit. Velmi těžko si s tím vším poradí, když má se čtením problémy.

Nikdo z nás si nepřeje, aby děti s diagnózou specifické poruchy učení, byly ve škole i mimo ní stresovány a frustrovány. Je tu ale druhá strana mince, která problém v žádném případě neřeší. Autorka má vlastní zkušenost s tím, že pokud má dítě potvrzenou specifickou poruchu učení, pak na druhém stupni často spoléhá na úlevy, které mu z diagnózy plynou.

Největší podíl na tom mají zřejmě rodiče, protože ne všechny děti mají tyto tendence a lze se dopátrat toho, jaký přístup rodiče zaujímají vůči škole, pedagogům, k možnostem nápravy atd. Rodiče, kteří mají zájem na tom, aby jejich dítě obtíže, které jim jejich porucha skýtá, zvládlo a dosáhlo nějakých výsledků, se nesnaží hledat skuliny, kterými by obešli nedostatek své vlastní péče a podpory pro své děti. Svým dětem se věnují a je obrovský rozdíl mezi dětmi rodičů, kteří se o daný problém svých dětí zajímají a se školou spolupracují a dětmi, jejichž rodiče hledají úlevy a výmluvy, aby nemuseli daný stav sami řešit.

Navíc autorka nabyla dojmu, že si rodiče a často ani učitelé neuvědomují že „*pokud využijeme našich současných vědomostí o metodách a zásadách nápravy, můžeme u mnoha dětí specifické poruchy učení zcela odstranit.*“ (Pokorná 2001, s. 24). Samozřejmě v případě, že se nejedná o nejtěžší případy poruch učení spojené s organickým postižením mozku.

Někteří rodiče své děti naopak nadměrně ochraňují a nepřipustí si, že i s diagnózou poruchy učení se jejich dítě může mnohému naučit. Rodiče by se měli především starat o to, jakým způsobem a výukovými styly svému dítěti pomoci při vzdělávání. Často si totiž neuvědomují, že školou problémy nekončí. I v dospělosti se jedinec bude muset potýkat s defektem neschopnosti číst a bez důkladné nápravy se mu krátí i možnosti budoucího zaměstnání a profesní kariéry. Jak je to s ukončením základní školní docházky a přestupem do vyššího vzdělávání, zda se děti s dyslexií spíše hlásí na nematuritní obory, je jedním z cílů monitoringu této bakalářské práce.

4.8 Vliv dyslexie na budoucí kariéru jedince

Představme si dítě s dyslexií na základní škole, navštěvující jednou týdně hromadnou nápravu dyslexie. Rodiče se ve své nevědomosti domnívají, že náprava ve škole postačí a oni sami, protože nejsou odborníci, s tím nic nezmůžou. Přes všechnu snahu žáka, je jeho prospěch průměrný až podprůměrný. Rodiče se utěšují tím, že jejich potomek půjde na učňovský obor, kde bude výuka spíše praktického charakteru.

První problém nastává při výběru školy, kdy rodiče pro své dítě vybírají takový obor, kde vidí šanci úspěchu při přijímacích zkouškách. Některá učiliště, zejména u atraktivnějších oborů, přihlížejí ke školnímu prospěchu žáka. V tomto bodě je žák se specifickou poruchou učení ve velké nevýhodě oproti svým vrstevníkům bez obtíží v učení. Je tedy časté, že tito žáci jdou kvůli snazší dostupnosti na obor, který pro ně není atraktivní. Protože se nerozvíjejí

směrem, kterým by si představovali, jejich intelekt není uspokojován a práce je neinspiruje, postrádají jakoukoliv motivaci k další činnosti. Profesionální kariéra se nejeví zcela příznivě a dítě se dostává do stavu frustrace. Člověk potřebuje kromě finančního ohodnocení i uspokojení z činnosti, kterou dělá a pokud tomu tak není nebo je neuspokojivá činnost navíc špatně finančně hodnocena, může docházet k různým patologickým jevům (Pokorná 1997, s. 16-17).

4.9 Vyšetření ve specializovaném zařízení

V situaci, kdy získáme podezření na jakoukoliv poruchu učení, je nejdůležitější včasné řešení situace a podání návrhu k vyšetření. Návrh k vyšetření podává pedagog nebo rodiče dítěte. Vyšetření může být provedeno pouze se souhlasem rodičů, zákonných zástupců. Rodiče mají nárok na zprávu z vyšetření a doporučení pro nápravu. Škole může být zpráva z vyšetření poskytnuta opět pouze se souhlasem rodičů. Nicméně je to v zájmu dítěte, aby pedagogové zprávu obdrželi a mohli s její pomocí zavést potřebná opatření.

Integrace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy se řídí zákonem danými pravidly. Podmínky integrace konkrétního dítěte se dokumentují v integrační zprávě s individuálně vzdělávacím plánem. Ten navrhuje školská poradenská zařízení, kterými jsou speciálně pedagogické centrum (SPC) nebo pedagogickopsychologická poradna (PPP).

4.9.1 Individuální vzdělávací plán

Podmínky pro vzdělávání žáků podle individuálního vzdělávacího plánu jsou upraveny podle § 18 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění, dále § 6 odst. 1 až 9 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. (Kratochvílová 2012, s. 57).

Dítě s diagnózou dyslexie má v běžném školském zařízení nárok na individuální péči. Takový jedinec je v běžné škole znevýhodněn a jeho diagnóza vyžaduje individuální speciálně pedagogický přístup. Žák s dyslexií je takzvaně integrován do hlavního vzdělávacího proudu a má nárok na zvláštní zacházení dle individuálního vzdělávacího plánu.

Plán je žákovi na základě doporučení školského poradenského zařízení vytvořen „na míru“ ve škole. Nebo lépe měl by být vytvořen vzhledem ke specifickým zvláštnostem žáka. Autorka má zkušenosti takové, že pokyny a informace uvedené v Individuálním vzdělávacím plánu jsou velice obecné a pokud by na něm nebylo uvedeno jméno žáka, vůbec by to nevadilo, protože takové plány jsou aplikovatelné na kohokoliv s podobnou diagnózou.

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je pracovní materiál, který by měli využívat všichni, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáka. IVP vypracovává škola a je za něj rovněž zodpovědná. Na jeho vypracování spolupracuje škola, školské poradenské zařízení a zákonný zástupce žáka nebo samotný žák, pokud je již zletilý.

IVP je vypracováván v souladu se školním vzdělávacím programem příslušné školy, ze závěrů speciálně pedagogického nebo psychologického vyšetření školským poradenským zařízením. Může vycházet i z doporučení praktického nebo odborného lékaře či jiného odborníka, vyjádření zákonného zástupce nebo zletilého žáka (Pešatová aj. 2007).

Integrace musí být podpořena podpůrnými, materiálními a personálními opatřeními. Do individuálního vzdělávacího plánu by měl být zahrnut učební plán žáka, personální zajištění výuky, organizace výuky, specifické cíle jednotlivých předmětů, formy a metody výuky, materiální podpora a hodnocení žáka (RVP 2011).

Podstatou integrace není přizpůsobení se dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami obsahu vzdělávání, ale vytvoření takových podmínek vzdělávání, které by odpovídaly aktuálnímu stavu, schopnostem a dovednostem konkrétního dítěte. K tomu je potřeba vyvinout dostatek úsilí při hledání, ověřování, tvořivosti a vynalézavosti (Jucovičová aj. 2008).

4.10 Reeducace dyslexie

„Reedukační proces znamená rozvoj, zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání. Jeho výsledkem není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, nýbrž je zaměřen i na plnou nebo alespoň částečnou kompenzaci problematiky plynoucí ze specifické poruchy učení“ (Jucovičová aj. 2004, s. 19).

Každé dítě je jiné a reeducace musí být přizpůsobena individuálním potřebám jedince. Dyslexie má zrovna tak mnoho podob a není možné vytvořit jednu formu pro reeducaci,

kteřou aplikujeme u všech stejně. Je třeba vycházet ze zvláštností aktuálního stavu jedince. Reedukaci musíme založit na odborném pedagogicko-psychologickém vyšetřeni. Ve zprávě z vyšetřeni je uvedena diagnóza, stupeň závažnosti poruchy, stav percepčně motorických funkcí, projevy poruchy, struktura a stav intelektových schopností a orientační doporučení pro reedukaci.

Reedukace není doučování a je nutné respektovat určité zásady, aby cvičeni nebyla pouze náhodným procvičováním, ale vedla ke zlepšování stavu. Zelinková ve své publikaci „Poruchy učeni“ uvádí několik důležitých zásad reedukace. První zásadou je reedukace vycházející z rozboru příčin a diagnostiky odborného pracoviště, dále by měla reedukace navazovat na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy. Předpokladem úspěšné reedukace je dobrý začátek a soustavná motivace, metody preferující multisenzoriální přístup, zdůraznění individuality a zvláštností jedince při reedukaci, reálné hodnoceni výsledků reedukace a sebehodnoceni a v neposlední řadě zaměření na celou osobnost dítěte (Zelinková 2003, s. 72-75).

Reedukaci dyslexie se snažíme o odstranění obtíží při čtení a rozvíjíme percepčně motorické funkce. Naprosto zásadní je začít reedukaci na úrovni, kterou dítě ještě zvládá a až poté můžeme obtížnost postupně zvyšovat. Důvodem je dítě neodradit a motivovat ho k další práci na sobě.

Při reedukaci začneme nácvikem percepčně motorických funkcí, které jsou podkladem poruchy a je zapotřebí z nich vycházet a rozvíjet je. Cvičení jsou pro děti zábavná a tudíž již od začátku motivující. Reedukaci jimi začínáme. Postupovat bychom měli od manipulace s konkrétními předměty přes jejich grafické znázornění až k abstraktním obrazcům.

Snažíme se zapojit co nejvíce smyslů najednou, tzn. že využíváme multisenzorický přístup. Dítěti se při vnímání více smysly lépe podněty pamatují a snáze je vstřebává. Usilujeme o co největší efektivitu reedukace, což multisenzorický přístup zvlášť posiluje a děti tak mohou využít svůj vlastní styl učeni. Auditivní – kdy dítě při učeni používá hlavně sluch; vizuální – zde je při učeni využíván především zrak; haptický – využití hmatu; kinestetický – využití pohybu a v neposlední řadě abstraktní styl podpořen abstraktním myšlením.

Pro zpětnou vazbu a naplánování postupu reedukace je vhodný individuální program postupu reedukace. Zde zaznamenáme cíle reedukace, problém, na který se chceme zaměřit,

postup reedukace, metody práce, které hodláme použít, pomůcky a časový harmonogram. I přes individuální program musíme být schopni reagovat na případné změny, nově vzniklé obtíže nebo úspěchy.

Kromě dlouhodobého reedukačního plánu si průběžně vypracováváme přípravy na konkrétní hodiny, které v případě potřeby měníme. Připravujeme pro děti domácí cvičení, které by nemělo být příliš dlouhé, náročné, nudné, ale spíše zábavným způsobem pojaté. Rodiče jsou o domácích úkolech instruováni a měli by se účastnit jejich vypracování. Nejen, že mohou své dítě podpořit, ale mají přehled o postupu a fázi reedukace.

Pokud reedukace probíhá ve skupině, což je častou zkušeností, počet dětí by neměl být vyšší než 5 dětí, aby měla reedukace smysl. Přesto je nejefektivnější cílená individuální reedukace, kde máme prostor zaměřit se na jedince, jeho zvláštnosti a obtíže.

Konzultace s odborníky, kteří dítě diagnostikovali je přinejmenším prospěšná. Po určité době zhodnotíme účinnost reedukace, případně pozměníme postupy, cíle, cvičení, metody. Po dosažení cíle nápravy a kompenzace reedukace, je dítě i nadále sledováno a po ukončení reedukace je stále brán zřetel na jeho předchozí obtíže (Jucovičová aj. 2004, s. 19-24).

4.10.1 Chyby při reedukaci

Při reedukaci bychom se rozhodně měli vyvarovat jakéhokoliv hubování, urážek, nadávek, srovnávání, vyčítání nebo vymáhání slibů, že se dítě zlepší, neustálému podivování a povzdechům nad tím že dítě něco neumí a nerespektování obtíží, které souvisejí s poruchou. Tento způsob chování z okolí vede k pocitům méněcennosti, lítosti, zatvrzelosti, negativnímu postoji. Reedukace by neměla být založena na únavném psaní diktátů, které dítě stejně píše bez zájmu a soustředění, neúnavném čtení složitých textů, vyžadující vynaložení obrovského úsilí, které vede k odporu ke čtení (Zelinková 2003, s. 77-78).

4.10.2 Fáze reedukace

V první fázi reedukace dyslexie se věnujeme **osvojování písmen, jejich vyvozování a fixaci**. Děti s dyslexií se potýkají již zpočátku s problémem zapamatování si písmen, za což je zodpovědná nedostatečná úroveň percepčně kognitivních funkcí.

Podstatou úspěchu je využití multisenzorického a názorného přístupu. Využíváme obrázkové abecedy, karty s písmeny, kostky a písmenková pexesa, reliéfní písmena vyhloubená v různých materiálech nebo z nich vystupující, textilní písmena, míče s písmeny, písmenková razítka, formičky, tabulky písmen a jiné kreativní pomůcky.

Děti mohou kreslit tvary písmen a obtahovat je, dokreslovat nedokončená písmena, vytvářet z písmen obrázky, vyhledávat skrytá písmena, skládat písmena z dílků, psát je prstem do písku nebo na záda. Říkáme si básničky na téma konkrétního písmene, využíváme rytmy a pohyby.

Po první fázi přejdeme k **rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen**. Učíme se rozlišovat písmena b a d, m a n. A to opět nejrůznějšími způsoby, které si dítě při mnohorůznosti nacvičování nejlépe zapamatuje.

Další fází reedukace je **spojování hlásek a písmen do slabik**. Děti mají v této fázi výuky čtení problémy především proto, že nemají dostatečně rozvinutou schopnost analyticko syntetické činnosti. Hlavní komplikací je spojování písmen do slabik. Pro zvládnutí této etapy je nutná perfektní znalost písmen. Měli bychom však počítat s potížemi s rozeznáváním tvarově podobných písmen.

Pro nácvik spojování písmen do slabik můžeme samohlásku „a“ propojovat s různými souhláskami – ja, pa, ma, ka, la,... Dítě po nás slabiky opakuje, využíváme nejrůznější pomůcky a modely písmen, korálky, razítka, kostky, ze kterých dítě skládá slabiky. Do nácviku zapojujeme pohyby. Vhodné je využití počítače jako motivace pro dítě.

Pokud dítě zvládlo spojování hlásek a písmen do slabik, můžeme přejít ke **spojování slabik do slov a jejich čtení**. K tomu máme k dispozici různorodé pomůcky jako jsou domina, karty, pexesa, kostky se slabikami. Pro nácvik využíváme čtenářské tabulky a speciální učebnice. Techniku čtení posilujeme dyslektickým okénkem, pomocí kterého čtenář postupně odkrývá slabiky, aby následně přečetl celé slovo. Techniku čtení se zprvu snažíme nacvičit na izolovaných slovech se stejným počtem slabik. Přitom dáváme pozor, aby

dítě nečetlo tzv. technikou dvojího čtení, což znamená že si dítě slovo potichu přečte po slabikách pro sebe a až poté ho vysloví nahlas.

Důležitou podmínkou jak zde již bylo zdůrazněno je začínat na té úrovni, kterou dítě bez obtíží zvládá. Začínáme od jednoduššího k náročnějšímu. Postupujeme následujícím způsobem:

Na začátku je nácvik otevřených slabik (la, pa, na,...) a pokračujeme nácvikem uzavřených slabik (kos, nos, les,...), dvouslabičných slov tvořených z otevřených slabik (máma, táta, lupa,...), trojslabičných slov složených s otevřených slabik (poleno, mimino, rameno,...), slovy s kombinací otevřené a uzavřené slabiky (pytel, panel,...), slovy se shluky souhlásek na začátku, na konci a uprostřed (straka, vystrč, poprskal,...), slovy tvořenými pouze souhláskami (trkl, mrkl,...) a nakonec slovy neobvyklými, mnohoslabičnými aj. (nejnebezpečnější, lokomotiva,...).

Po úplném osvojení si techniky čtení izolovaných slov se čtecím okénkem, přecházíme k fázi **čtení textu**. Na začátku čtenář čte pouze krátké texty s jednoduchými slovy a větami. Náročnější slova z textu procvičíme předem. Text by měl být napsán větším písmem a rozčleněn do krátkých odstavců. Dítě motivujeme tím, že si může vybrat téma, které je mu blízké. Co se týká času věnovaného čtení během dne, pak dodržujeme zásadu „krátce a častěji“. Dítěti postačí 3–5 minut vcelku několikrát denně. Samotné čtení se snažíme doplnit nácvikem orientace v textu způsobem vyhledávání konkrétních slov v textu, prvních a posledních slov ve větě či odstavci, podtrhávání slov atd.

Dítě získává větší jistotu, osvojuje si techniku, intonaci, dodržování interpunkce a čtení se pro něj stává zábavnějším při využití následujících metod. Jsou jimi čtení v duetu, kdy dospělý čte klidně a pomalu spolu s dítětem. Dospělý se s dítětem při čtení střídá nebo mu věty předčítá a dítě je po něm opakuje. Jako při jakémkoliv jiném učení i zde se snažíme dítě motivovat, tvořivě dítě přivést ke čtení, aby ho nevnímalo jako nepříjemnou nutnost, ale zábavu.

Při nácviku čtení si musíme ověřovat, zda dítě čtenému textu rozumí. Pro zjištění porozumění čtenému textu necháme dítě vyprávět o tom, co četlo, ptáme se na konkrétní informace, kreslíme výjevy atd. K tomu aby dítě s velkými obtížemi ve čtení, čtenému textu

rozumělo, začneme s porozuměním významu izolovaných slov, které se snažíme opět nacvičovat kreativním pro dítě zajímavým způsobem.

Cílem fáze porozumění čtenému textu je, aby se děti naučily aktivně vnímat přečtený text, pochopily hlavní myšlenku, dokázaly rozeznat podstatné informace od těch nepodstatných, zhodnotily text, posoudily jeho kvalitu, reálnost a vytvořily si vlastní úsudek.

Nakonec se snažíme u čtenáře rozvíjet dostatečné **tempo čtení**. Ovlivnit jej můžeme podporou správné techniky čtení, rozvojem oslabených percepčně kognitivních funkcí, postupným přechodem ze čtení jednodušších textů ke složitějším, klidným přístupem, motivací, rozčleněním textu, vhodnou volbou textu, aj. V žádném případě nevyvíjíme tlak na urychlení tempa čtení (Jucovičová aj. 2004, s. 31 – 49).

4.11 Klasifikace žáka se specifickou poruchou učení

Hodnocením žáka zjišťujeme a posuzujeme jeho úroveň v dané oblasti za určité období. Jednou z forem hodnocení je klasifikace. Jinou formou může být pochvala, odměna, souhlas, vytyčení chyby nebo trest. Funkce klasifikace je motivační, kontrolní, výchovná, diagnostická, regulační a další. Přeceňování ani podceňování klasifikace není ideálním pojetím hodnocení. Výchovně vzdělávací práce se bez hodnocení a klasifikace neobejde.

Při klasifikaci a zjišťování úrovně žakových vědomostí a dovedností by měl učitel volit takové formy a druhy zkoušení, které odpovídají schopnostem žáka a na které nemá porucha žádný vliv.

Co se týče slovního hodnocení, neexistuje přesné znění jednotlivých stupňů a není vhodné ho převádět na běžné klasifikační stupně. Slovní hodnocení může navrhnout pracovník pedagogicko-psychologické poradny, rodiče žáka nebo učitel. Rodiče s tím však musí souhlasit (Zelinková 2003, s. 215-218).

Empirická část

5 Cíl bakalářské práce

Cílem bakalářské práce bylo zmapovat stav a schopnosti žáků s dyslexií na druhém stupni základních škol. Autorka se domnívá, že větší část žáků s poruchami učení je na druhém stupni základní školy demotivována svými dosavadními neúspěchy, ve školách neprobíhá vhodná náprava poruch učení, pedagogové nejsou dostatečně vyškoleni v oboru speciální pedagogiky a v neposlední řadě je tu mnoho rodičů, kteří využívají hendikepu svého potomka pro omluvu jejich neúspěchů, netuší jak svému dítěti pomoci nebo si opravdu ve své nevědomosti myslí, že s tím nemohou nic dělat.

Úkolem je tedy zjistit zda je celkový klasifikační průměr u žáků s dyslexií horší než u žáků bez poruch učení, což by mohlo nepřímo ovlivnit i to, že se žáci s dyslexií méně často hlásí na střední školy. Rodiče a žák si na základě klasifikačních výsledků udělají úsudek o schopnostech a vědomostech žáka a vyberou raději jednodušší studium na učilišti nebo rozhodne fakt, že na většině středních škol získávají uchazeči o studium bodovou bonifikaci za prospěch, čímž může být žák s dyslexií znevýhodněn.

Poslední hypotézou chce autorka vysledovat, zda žáci s dyslexií s podobným klasifikačním průměrem jako žáci bez poruch učení, jsou úspěšnější v přírodních vědách.

6 Formulované hypotézy

Formulovaly jsme následující hypotézy:

1. Žáci s dyslexií se méně často hlásí na střední školy než žáci bez poruch učení.
2. Celkový klasifikační průměr je u žáků s dyslexií horší než u žáků bez poruch učení.
3. Žáci s dyslexií mají lepší klasifikační výsledky v přírodních vědách než žáci bez poruch učení.

7 Použité metody výzkumu

Empirická část výzkumu je založena na analýze dokumentů získaných ze dvou základních škol v Benátkách nad Jizerou. Studentce byl nabídnut k dispozici archiv katalogových listů, IVP, zprávy z vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny a databáze v počítači.

8 Popis zkoumaného vzorku

Pro výzkum byli vybráni žáci dvou základních škol v Benátkách nad Jizerou – základní škola Pražská a základní škola Husovo náměstí. Žáci byli vybráni na základě diagnózy – specifické poruchy učení, dyslexie. Autorka nejdříve vyhledala z katalogových listů, IVP a zpráv z pedagogicko-psychologické poradny žáky, kterým byla diagnostikována dyslexie a žák byl nebo stále je veden jako integrovaný jedinec. Žáci pochází z rozličného rodinného prostředí a sociálního zázemí, které ovšem nebylo předmětem zkoumání.

Podstatné pro autorku bylo, aby se diagnóza dyslexie vyskytovala u žáka samostatně bez jiných přidružených diagnostikovaných poruch učení. Dalším úkolem bylo vyhledat klasifikaci žáků a záznamy z devátých ročníků o přihláškách do navazujícího studia.

Tabulka 1: Celkový počet zkoumaných žáků

	Počet žáků s dyslexií	Počet žáků bez dyslexie
Dívky	13	13
Chlapci	24	24
Celkem	37	37

V tabulce je zobrazen počet žáků, kteří byli předmětem zkoumání. Celkem bylo zkoumáno 74 probandů, z toho bylo 37 žáků s dyslexií a stejný počet 37 žáků bez poruch učení.

Přehled je v tabulce rozdělen podle pohlaví žáků a zda tito mají nebo nemají diagnostikovanou dyslexii. Zaznamenaný počet žáků a jejich prospěch byl sledován v průběhu

školní docházky a to od třetího ročníku. Důvodem je skutečnost, že se poruchy učení většinou diagnostikují ve druhé nebo třetí třídě, pokud jsou podchyceny již v počátku základního vzdělávání.

Z tabulky lze vyčíst, že dívek je téměř o polovinu méně než chlapců. Chlapců s dyslexií je 24 a dívek s dyslexií je 13. K tomu byla vybrána kontrolní skupina složená z žáků bez poruch učení, kdy kontrolní skupina skýtá stejný počet žáků jako skupina experimentální. Výsledky experimentální skupiny jsou srovnávány s výsledky kontrolní skupiny.

Tabulka 2: Počet žáků podle stupně závažnosti dyslexie

	Dívky	Chlapci	Celkem
Lehký stupeň dyslexie	7	13	20
Střední stupeň dyslexie	6	11	17
Těžký stupeň dyslexie	0	0	0
Celkem	13	24	37

Ačkoliv sledování žáků ve vztahu k pohlaví nebylo záměrem výzkumu, byli žáci do výzkumu vybráni i s ohledem na stupeň závažnosti dyslexie, přičemž se autorka soustředila na to, aby v obou skupinách (chlapců a dívek), bylo podobné poměrné zastoupení podle závažnosti dyslexie.

Jak je již z předchozího přehledu patrné, tak celkový počet žáků s dyslexií je 37. Lehký stupeň dyslexie má celkem 20 žáků, z toho 7 dívek a 13 chlapců. Dyslexie středního stupně byla diagnostikována u 17 žáků, z toho 6 dívek a 11 chlapců. Pro výzkum nebyl vybrán žádný žák s těžkým stupněm dyslexie.

Výsledky průzkumu

Následující položky jsou stěžejní pro naplnění cíle bakalářské práce.

Tabulka 3: Přehled škol, kam se hlásí pro výzkum vybraní žáci s dyslexií po ukončení povinné devítileté školní docházky

Studijní obory a školy ukončené maturitou	Počet žáků s dyslexií
Gymnázium	2
Střední škola ekonomická	2
Střední škola zdravotnická	0
<i>SOŠ a SOU Horky nad Jizerou</i>	
- obor gastronomie	4
- obor cestovní ruch	6
- obor podnikání	2
<i>Soukromá střední škola Maja, s. r. o.</i>	
- obor kosmetické služby	5
- obor hotelnictví a turismus	1
Učební obory s výučním listem	
<i>SOŠ a SOU Horky nad Jizerou</i>	
- obor cukrář	6
- obor kuchař-číšník	12
- obor zahradník	2
- obor zemědělec farmář	3
<i>Integrovaná střední škola, Na Karmeli, Mladá Boleslav</i>	
- obor aranžér(ka)	5
- obor cukrář	5
- obor pekař	5
- obor prodavač	2
<i>Soukromá střední škola Maja, s. r. o.</i>	
- obor kadeřník	3

V tabulce 3 jsou zobrazeny různé typy škol, které jsou rozděleny podle toho, zda se jedná o střední školu zakončenou maturitní zkouškou nebo odborné učiliště s výučním listem. Dále jsou zde číselně vyjádřeny počty žáků s dyslexií hlásících se na různé typy škol. Každý žák obvykle podával dvě přihlášky najednou, proto se počet žáků podávajících přihlášku zvýšil. Ne vždy byly údaje o druhé přihlášce dohledatelné. Což platí i u skupiny žáků bez poruch učení.

U žáků s dyslexií, kteří se hlásí na střední školy zakončené maturitní zkouškou převažuje výběr Střední odborné školy a středního odborného učiliště Horky nad Jizerou (dále jen SOŠ a SOU Horky nad Jizerou) – obor cestovní ruch, kam se hlásilo 6 žáků. Dalším výběrem s celkovým počtem 5 uchazečů je Soukromá střední škola Maja, s. r. o. - obor kosmetické služby. Žádný žák s dyslexií se nehlásil na střední zdravotnickou školu a pouze jeden žák se ucházel o obor hotelnictví a turismus. Na obor gastronomie na SOŠ a SOU Horky nad Jizerou se hlásili 4 žáci. Na gymnázium, střední školu ekonomickou a SOŠ a SOU Horky nad Jizerou – obor podnikání podávali přihlášku vždy 2 žáci.

V části učebních oborů ukončených výučním listem převažuje u žáků s dyslexií učební obor kuchař-číšník s 12 adepty, dalším úspěšným oborem mezi žáky s dyslexií byl obor cukrář na SOŠ a SOU Horky nad Jizerou, kam se hlásilo 6 žáků a na Integrované střední škole Na Karmeli ve stejném oboru cukrář žádalo o přijetí 5 žáků. Celkem podalo přihlášku na obor cukrář 11 uchazečů. Na obor pekař, cukrář a aranžér(ka) na Integrované střední škole na Karmeli se hlásilo pokaždé 5 uchazečů. O obor zemědělec farmář a obor kadeřník měli zájem 3 uchazeči. Po dvou uchazečích se hlásilo na obory prodavač a zahradník.

Tabulka 4: Přehled škol, kam se hlásí pro výzkum vybraní žáci bez poruch učení po ukončení povinné devítileté školní docházky

Studijní obory a školy ukončené maturitou	Počet žáků bez dyslexie
Gymnázium	10
Střední škola ekonomická	7
Střední škola zdravotnická	3
<i>SOS a SOU Horky nad Jizerou</i>	
- obor gastronomie	5
- obor cestovní ruch	7
- obor podnikání	2
<i>Soukromá střední škola Maja, s. r. o.</i>	
- obor kosmetické služby	3
- obor hotelnictví a turismus	5
Učební obory s výučním listem	
<i>SOS a SOU Horky nad Jizerou</i>	
- obor cukrář	4
- obor kuchař-číšník	7
- obor zahradník	1
- obor zemědělec farmář	0
<i>Integrovaná střední škola, Na Karmeli, Mladá Boleslav</i>	
- obor aranžér(ka)	3
- obor cukrář	3
- obor pekař	2
- obor prodavač	0
<i>Soukromá střední škola Maja, s. r. o.</i>	
- obor kadeřník	3

Co se týče žáků bez poruch učení (bez dyslexie) hlásících se na střední školu zakončenou maturitní zkouškou, pak největší počet uchazečů o studium byl podle tabulky 4 na gymnáziu, s počtem 10 žáků. Následovala střední ekonomická škola se 7 uchazeči a SOŠ a SOU Horky nad Jizerou – obor cestovní ruch, se stejným počtem uchazečů. 5 žáků se hlásilo na SOŠ a SOU Horky nad Jizerou – obor gastronomie a Soukromou střední školu Maja s. r. o. - obor hotelnictví a turismus. O přijetí na střední školu zdravotnickou a Soukromou střední školu Maja s. r. o. - obor kosmetické služby, žádali 3 žáci. SOŠ a SOU Horky nad Jizerou – obor podnikání, oslovila pouze 2 žáky.

V části učebních oborů ukončených výučním listem převažuje u žáků bez dyslexie učební obor kuchař-číšník se 7 uchazeči. Dalším oborem byl obor cukrář na SOŠ a SOU Horky nad Jizerou, kam se hlásili 4 žáci a na Integrované střední škole Na Karmeli ve stejném oboru cukrář žádali o přijetí 3 žáci. Celkem podalo přihlášku na obor cukrář 7 uchazečů. Na obor pekař si podali přihlášku 2 žáci, obor zahradník 1 žák. O obor zemědělec farmář a obor prodavač neprojevil zájem žádný žák.

Tabulka 5: Celkový klasifikační průměr žáků s dyslexií v jednotlivých ročnících

Ročník	Dívky	Chlapci	Celkový průměr
3. třída	Ø1,47	Ø1,65	Ø1,56
4. třída	Ø1,56	Ø1,73	Ø1,65
5. třída	Ø1,67	Ø1,89	Ø1,78
6. třída	Ø1,66	Ø2,04	Ø1,85
7. třída	Ø1,63	Ø2,03	Ø1,83
8. třída	Ø1,64	Ø2,24	Ø1,94
9. třída	Ø1,74	Ø2,06	Ø1,9

Tabulka 5 ukazuje klasifikační průměr žáků s dyslexií v jednotlivých ročnících. Průměrná klasifikace je rozdělena podle pohlaví, ale je zde uveden i celkový průměr bez

rozdělení žáků na chlapce a dívky. Klasifikační průměr byl získán tak, že bylo sečteno celkové průměrné hodnocení žáků v ročníku a výsledek byl vydělen počtem žáků.

Je evidentní, že průměr dívek je ve všech případech lepší než průměr chlapců. S postupem do vyšších ročníků se takřka ve všech případech průměry zhoršují, což je pochopitelné z hlediska vyšší náročnosti a obtížnosti učiva ve vyšších ročnících.

Tabulka 6: Celkový klasifikační průměr žáků bez dyslexie v jednotlivých ročnících

Ročník	Dívky	Chlapci	Celkový průměr
3. třída	Ø1,36	Ø1,44	Ø1,4
4. třída	Ø1,42	Ø1,58	Ø1,5
5. třída	Ø1,38	Ø1,61	Ø1,5
6. třída	Ø1,7	Ø1,9	Ø1,8
7. třída	Ø1,69	Ø1,79	Ø1,74
8. třída	Ø1,62	Ø1,8	Ø1,71
9. třída	Ø1,64	Ø1,78	Ø1,71

V tabulce 6, kde jsou seřazeny klasifikační průměry žáků bez dyslexie se rovněž objevuje rozdíl v klasifikaci dívek a chlapců. Přičemž klasifikační průměr je lepší u dívek než u chlapců a čím vyšší je ročník, tím je až na výjimky celkový průměr žáků horší.

Tabulka 7: Klasifikační průměr žáků s dyslexií v přírodních vědách

Ročník	Žáci s dyslexií
3. třída (prvouka)	Ø1,6
4. třída (vlastivěda, přírodověda)	Ø2,04
5. třída (vlastivěda, přírodověda)	Ø2,18
6. třída (zeměpis, přírodopis, fyzika)	Ø2,13
7. třída (zeměpis, přírodopis, fyzika)	Ø2,32
8. třída (zeměpis, biologie, fyzika, chemie)	Ø2,37
9. třída (zeměpis, biologie, fyzika, chemie)	Ø2,9

Tabulka 7 zobrazuje klasifikační výsledky žáků s dyslexií v přírodních vědách. K experimentální skupině žáků s dyslexií byla vybrána kontrolní skupina žáků bez poruch učení (viz tabulka 8) se stejným nebo podobným celkovým klasifikačním průměrem, aby srovnání výsledků bylo validní.

Tabulka 8: Klasifikační průměr žáků bez poruch učení (bez dyslexie) v přírodních vědách

Ročník	Žáci bez dyslexie
3. třída (prvouka)	Ø1,42
4. třída (vlastivěda, přírodověda)	Ø2,17
5. třída (vlastivěda, přírodověda)	Ø1,88
6. třída (zeměpis, přírodopis, fyzika)	Ø2,36
7. třída (zeměpis, přírodopis, fyzika)	Ø2,37
8. třída (zeměpis, biologie, fyzika, chemie)	Ø2,33
9. třída (zeměpis, biologie, fyzika, chemie)	Ø2,84

Tabulka 8 ukazuje průměrné klasifikační výsledky kontrolní skupiny žáků bez poruch učení (bez dyslexie) v jednotlivých ročnících. Hodnocení se zhoršuje s náročností učiva ve vyšších ročnících. Velký výkyv směrem nahoru v průměrném hodnocení je zaznamenán ve čtvrtém ročníku, zatímco v pátém ročníku se průměrné hodnocení žáků zlepšuje, aby se v šesté třídě opět zhoršilo. Taková tendence se v tabulce 7, která zobrazuje průměrné hodnocení žáků s dyslexií, nevyskytuje.

Ověření hypotéz

Hypotéza 1: Žáci s dyslexií se méně často hlásí na střední školy než žáci bez poruch učení.

Ověření hypotézy:

Tabulka 9: Součet položek žáků s dyslexií a žáků bez poruch učení hlásících na střední školy ukončené maturitou nebo odborná učiliště

Typ školy	Žáci s dyslexií	Žáci bez dyslexie
- střední škola ukončená maturitou	22	45
- odborná učiliště	43	23
Celkem	65	69

Žáci s dyslexií se na střední školy hlásí v zastoupení 22 žáků, kdežto na odborná učiliště se hlásí 43 žáků. Žáci bez dyslexie podávají častěji přihlášky na střední školy ukončené maturitou a to v počtu 45 žáků a na odborná učiliště se hlásí 23 žáků ze zkoumaného vzorku. Ze sebraných dat je tedy zřejmé, že žáci s dyslexií se ve větší míře hlásí na odborná učiliště, tudíž se tato hypotéza potvrdila.

Podle autorky mohou být důvody nižšího počtu podávaných přihlášek na střední školy ukončené maturitní zkouškou ze strany žáků s dyslexií různé. Jako první se nabízí špatné klasifikační výsledky na konci ročníků, které školy kam se žáci hlásí, považují za podstatné pro úspěšné složení přijímacích zkoušek. Některé školy dokonce natolik, že klasifikační výsledky z konce roku bodově hodnotí, čímž má výhodu uchazeč s co nejlepším klasifikačním ohodnocením. Dalším důvodem je jistě nezvládnutí reedukace žáka, na což navazují problémy v učení a posléze horší klasifikační výsledky.

Hypotéza 2: Celkový klasifikační průměr je u žáků s dyslexií horší než u žáků bez poruch učení.

Ověření hypotézy:

Tabulka 10: Celkový klasifikační průměr žáků s dyslexií a žáků bez dyslexie

v jednotlivých ročnících

Ročník	Žáci s dyslexií			Žáci bez dyslexie		
	Dívky	Chlapci	Průměr celkem	Dívky	Chlapci	Průměr celkem
3. třída	Ø1,47	Ø1,65	Ø1,56	Ø1,36	Ø1,44	Ø1,4
4. třída	Ø1,56	Ø1,73	Ø1,65	Ø1,42	Ø1,58	Ø1,5
5. třída	Ø1,67	Ø1,89	Ø1,78	Ø1,38	Ø1,61	Ø1,5
6. třída	Ø1,66	Ø2,04	Ø1,85	Ø1,7	Ø1,9	Ø1,8
7. třída	Ø1,63	Ø2,03	Ø1,83	Ø1,69	Ø1,79	Ø1,74
8. třída	Ø1,64	Ø2,24	Ø1,94	Ø1,62	Ø1,8	Ø1,71
9. třída	Ø1,74	Ø2,06	Ø1,9	Ø1,64	Ø1,78	Ø1,71

V tabulce 10 můžeme vidět srovnání klasifikačních průměrů žáků s dyslexií s průměry žáků bez dyslexie. Velmi zajímavý je fakt, že klasifikační průměr dívek s diagnózou dyslexie se nijak výrazně neliší od průměru dívek bez dyslexie. Zatímco u chlapců je tomu jinak. Zde je rozdíl patrný. Celkový klasifikační průměr je opravdu o něco horší u žáků s dyslexií, nicméně rozdíl není nikterak markantní. Rozdíl v klasifikaci mezi žáky s dyslexií a žáky bez dyslexie však snižují dívky s dyslexií, jejichž průměrné hodnocení je srovnatelné s hodnocením dívek bez dyslexie. U chlapců se rozdíl mezi žáky s dyslexií a žáky bez dyslexie zvyšuje s náročností učiva, směrem k vyšším ročníkům. Hypotéza se tedy potvrdila.

Těžko posoudit důvod rozdílných klasifikačních výsledků u chlapců a u dívek. Jednou z možností je větší pečlivost dívek. Další eventualitou, která v této bakalářské práci nebyla brána v potaz, se jeví odlišná motivace žáků, jejich inteligence, rozdílné sociální zázemí, péče

rodičů atd. Nicméně úkolem této bakalářské práce bylo zjistit rozdíly v klasifikačním hodnocení žáků s dyslexií a žáků bez dyslexie, bez rozdílu pohlaví.

Hypotéza 3: Žáci s dyslexií mají lepší klasifikační výsledky v přírodních vědách než žáci bez poruch učení.

Ověření hypotézy:

Tabulka 11: Klasifikační průměr žáků s dyslexií a žáků bez dyslexie v přírodních vědách

Ročník	Žáci s dyslexií	Žáci bez dyslexie
3. třída (prvouka)	Ø1,6	Ø1,42
4. třída (vlastivěda, přírodověda)	Ø2,04	Ø2,17
5. třída (vlastivěda, přírodověda)	Ø2,18	Ø1,88
6. třída (zeměpis, přírodopis, fyzika)	Ø2,13	Ø2,36
7. třída (zeměpis, přírodopis, fyzika)	Ø2,32	Ø2,37
8. třída (zeměpis, biologie, fyzika, chemie)	Ø2,37	Ø2,33
9. třída (zeměpis, biologie, fyzika, chemie)	Ø2,9	Ø2,84

Z tabulky 10 je patrné, že se hodnocení v přírodních vědách nedá ani u jedné skupiny označit jako lepší či horší. Žáci s dyslexií mají lepší výsledky ve čtvrté, šesté a sedmé třídě. V ostatních ročnících, ve třetí, páté, osmé a deváté třídě, si vedli lépe žáci bez poruch učení. Nicméně výsledky jsou poměrně vyrovnané. Třetí hypotéza se nepotvrdila.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zmapovat stav schopností žáků s dyslexií na základních školách. Z archivních materiálů dvou základních škol v Benátkách nad Jizerou bylo zjištěno, že se žáci s dyslexií v porovnání s žáky bez poruch učení, méně často hlásí na střední školy ukončené maturitní zkouškou. Průměrná klasifikace v jednotlivých ročnících je u žáků s dyslexií horší než u žáků bez poruch učení a klasifikační výsledky v přírodních vědách nejsou u žáků s dyslexií lepší než u žáků bez poruch učení.

Specifické poruchy učení jako takové jsou velmi rozšířeným jevem. Téměř v každé třídě se vyskytuje minimálně jeden žák s diagnózou určité formy poruchy učení. Pokud víme, že dyslexii lze pomocí vhodné reedukace, až na výjimky těžkých případů, napravit, měli bychom tímto směrem vydat. Tím, že budeme žákům s dyslexií poskytovat pouze úlevy v hodinách, jejich situaci jim ulehčíme, ale nezměníme. S hendikepem se budou potýkat v nezměněném stavu po celý svůj život.

V bakalářské práci byly formulovány tři hypotézy. Hypotéza 1 a 2 byly vyhodnoceny jako platné a hypotéza 3 byla vyhodnocena jako neplatná.

Z bakalářské práce vyplývá, že žáci s dyslexií mají horší celkové klasifikační výsledky a méně často se hlásí na střední školy ukončené maturitní zkouškou než jejich spolužáci bez poruch učení. Na základě těchto zjištění byly hypotézy 1 a 2 vyhodnoceny jako platné.

Definice dyslexie světové neurologické federace z roku 1968, která však stále zůstává v platnosti a je dobrým východiskem k teoretickým úvahám, výzkumu a diagnostice zní: *„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu“* (Portál).

Není nutné, aby se každý žák hlásil na střední školu, ale vzhledem k tomu, že intelekt žáků s dyslexií není narušen, nevidí autorka důvod, proč by měli právě tito žáci většinou končit v učebních oborech jako je kuchař-číšník, cukrář, pekař atd. Z vlastní praxe ze základní školy a z kontaktu s žáky devátých tříd, si je autorka vědoma několika důvodů, proč si děti s dyslexií takové obory vybírají. Jsou jimi pocity méněcennosti vlivem neúspěchů ve škole a jak již bylo zmíněno také podmínky výběru uchazečů na střední školy. K zamyšlení zůstává zda tito žáci v budoucnu jako dospělí jedinci budou spokojeni se svou prací, zda je bude uspokojovat činnost, kterou částečně předurčil výběr školy.

Třetí hypotéza ověřovala, zda žáci s dyslexií mají lepší klasifikační výsledky v přírodních vědách než žáci bez poruch učení. Tato hypotéza se nepotvrdila, protože výsledky obou skupin žáků byly poměrně vyrovnané bez výrazných rozdílů.

Podle mínění autorky nejsou žáci s dyslexií potažmo specifickými poruchami učení dostatečně a správným způsobem reedukováni. Současný stav nápravy poruch učení je nedostatečný a neuspokojivý. Integrovaný žák je jednou či dvakrát za rok pozván do pedagogicko-psychologické poradny, kde jsou přezkoumány jeho schopnosti a aktuální stav diagnostikované poruchy učení. Ve škole se pak jednou týdně účastní nápravy dyslexie pod vedením učitele českého jazyka. Tito učitelé ačkoliv se snaží, nejsou dostatečně vzděláni pro nápravu dyslexie a speciální pedagog by představoval pro školu náročné finanční výdaje. Nesmíme opominout rodiče, kteří by měli vyvinout největší úsilí při reedukaci svých potomků. Ti jsou většinou smířeni s diagnózou a buď nevědí, že mohou svých dětem v tomto směru pomoci nebo nemají zájem o nápravu a spoléhají se na činnost školy.

Navrhovaná opatření

Na základě výsledků plynoucích z rozboru dokumentů lze navrhnout následující opatření. První důležitou podmínkou úspěšného řešení problému žáků s dyslexií a jiných specifických poruch učení je jejich prevence, která by měla začít v prostředí rodiny. Rodiče si neuvědomují důležitost jednoduchých her pro rozvoj dílčích funkcí, tolik důležitých pro úspěšné osvojování základních dovedností ve škole. V tomto případě je na místě osvěta. Autorka nepředpokládá, že by tento způsob předání informací oslovil všechny, ale každá nová metoda, informace aj. má svůj čas pro osvojení.

Velmi podstatnou roli v oblasti nápravy specifických poruch učení hraje jejich včasné odhalení. Zde mohou velkou měrou pomoci vzdělané učitelky mateřských škol, které by se zároveň měly věnovat rozvoji dílčích funkcí u dětí vhodnými cvičeními.

Pokud je porucha učení na základní škole včas odhalena, musí být žák důsledně reedukován, což se v neděje. Pokud budeme vycházet z podmínek, které jsou v současné době k dispozici, pak by měli být rodiče vedeni pedagogicko-psychologickou poradnou k vhodné nápravě svého dítěte. Přičemž kontrolním orgánem by byla škola a žák by byl nucen spolu s rodiči častěji navštěvovat pedagogicko-psychologickou poradnu. Vzhledem k tomu v jaké finanční tísní se školství aktuálně nachází, může se zdát i toto prakticky jednoduché řešení jako nereálné. Stejně jako přítomnost speciálních pedagogů na základních školách, kteří by měli na starost především žáky se specifickými poruchami učení.

Limitujícím faktorem jsou v tomto případě finanční prostředky, ze kterých by se dal podporovat provoz poradenských zařízení pro nápravu specifických poruch učení, což je další z možných řešení, které se nabízí, ale není jednoduše realizovatelné. Celý systém takových poradenských zařízení by fungoval na stejném principu jako logopedické poradny. Žáci spolu s rodiči by pravidelně jednou za měsíc docházeli do poradny a pod vedením odborníka doma pracovali na nápravě.

Ať autorka nabídne jakékoliv řešení situace žáků se specifickými poruchami učení, přesto tu nejlepší reedukaci dětem poskytne pravidelná domácí náprava pod odborným vedením speciálního pedagoga.

Použité zdroje

- ASOCIACE KLINICKÝCH LOGOPEDŮ ČR, 2014. Vývoj řeči. In: *Asociace klinických logopedů ČR* [online]. [vid. 20. 4. 2014]. Dostupné z: <http://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvoj-rci>
- JOŠT, J., 2009. *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. 1. vyd. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-055-0.
- JOŠT, J., 2011. *Čtení a dyslexie*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. *Dyslexie: Metody reedukace specifických poruch učení*. 2. vyd. Praha: D+H. ISBN 978-80-903869-7-6.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. aj., 2012. *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve středních školách*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87063-55-2.
- MATĚJČEK, Z., *Diagnostika poruch čtené a psané řeči*. In: Portál [online]. [vid. 2. 6. 2014]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=2996>
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-11-73-2.
- PEŠATOVÁ, I., TOMICKÁ, V., 2007. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-268-5.
- POKORNÁ, V., 1997. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. vyd. 1. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-135-5.
- POKORNÁ, V., 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.
- RVP, 2012. Jak napsat a používat individuální vzdělávací program: Konstrukce IVP a nejčastější omyly. In: *RVP: Metodický portál*. [online]. [vid. 20. 4. 2014]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16427/jak-napsat-a-pouzivat-individualni-vzdelavaci-program-konstrukce-ivp-a-nejcastejsi-omyly.html/>

SINDELAROVÁ, B., 1996. *Předcházíme poruchám učení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-85282-70-4.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.