

Čtenářská gramotnost u žáků s dyslexií a její rozvoj

PhDr. Kamila Balharová

Resumé: Příspěvek se zabývá čtenářskou gramotností u žáků s dyslexií. Poukazuje na procento výskytu těchto žáků v současnosti na našich základních školách a rozebírá Bakkerovu teorii pravo a levo hemisférové dyslexie a seznamuje s Kappersovými výsledky, který zkoumal vztahy mezi hemisférami v procesu osvojování čtení. Následují výsledky autorského šetření mezi žáky v době zápisu do 1. tříd a seznámení s webovými programy, které se snaží rozvíjet sensorické vjemy a jejich vznik byl motivován výsledky šetření a vlastní autorčinou zkušeností.

V druhé části podrobněji rozebírá jednotlivé programy. Jedná se programy na rozvoj sluchové paměti, vnímání rytmu a větné melodie, program na rozvoj zrakové paměti i zrakového vnímání a program zaměřený na rozvoj orientace v prostoru i na stránce, sloužící i jako motivace ke čtení s porozuměním u těch nejmladších žáků a u žáků s dyslexií.

Ve třetí části se zaměřuje na problematiku čtenářské gramotnosti u starších žáků s dyslexií, seznamuje čtenáře s potřebami žáků s dyslexií ohledně typografie textu, v jakých publikacích a jak jsou tyto potřeby zohledňovány a jak je v těchto publikacích dbáno na rozvoj čtenářských dovedností, jako je porozumění textu, orientace v něm i přemýšlení o něm. Poukazuje na nedostatek upravených knih pro tuto skupinu žáků. Seznamuje s evropským projektem DYS 2.0 určeným pro starší žáky a mladé dospělé s dyslexií, který si klade za cíl zlepšit i čtenářské dovednosti za pomoci zde vytvářených vzdělávacích her. Jedná se o pokračování již dokončeného projektu GRUNDTVIG EDysgate 2006-2008. Závěrem pak poukazuje na možnosti přizpůsobení powerpointových prezentací používaných ve výuce a seznamuje s tím, kde lze nalézt informace a podrobný návod na přizpůsobení internetových prohlížečů a možnost stažení a instalace free ware čtecího programu na čtení pdf souborů.

Klíčová slova: dyslexie, webové programy, typografie textu, čtenářská gramotnost, projekt DYS 2.0

Abstract: The article deals with reading abilities of pupils with dyslexia. It shows the percentage of presence of those pupils at primary schools and describes Baker's theory of right and left hemispherical dyslexia and shows the results of Kappers, who investigated relations between hemispheres in the process of acquisition of reading skills. This part is followed by an author's research among pupils at the time of registration to the first grade and introduction to the web applications, which aim to develop sensory perception. Their creation was based on the results of the research and on author's own experience.

In the second part the single applications are described in detail, particularly applications on development of auditory memory, perception of rhythm and melody of a sentence, development of visual memory and visual perception and application aimed at development of orientation in the space and in the page, serving also as a motivation for reading and comprehension for the youngest pupils and pupils with dyslexia.

In the third part it is aimed at the theme of reading abilities of elder pupils with dyslexia, introduces the reader with the needs of dyslexic pupils concerning the typography of the text, the publications and various methods of concerning those needs and how those publications comply to the development of reading abilities, like comprehension of the text, orientation in the text and its reflection. The article shows the lack of adjusted publications for this group of pupils. It introduces the european project GRUNDTVIG EDysgate 2006-2008. In the end it demonstrates the ways of adjusting powerpoint presentations used in education and describes where it is possible to find information and detailed guide to adjustment of web browsers and to download and install freeware application for reading .pdf files.

Key words: dyslexia, web applications typography of the text, reading abilities, project DYS 2.0

Úvod

"Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti." (Palečková, Tomášek, Basl 2011)

V roce 2009/10 se na našich základních školách podle Statistické ročenky (2010) vzdělávalo 794 459 žáků. Ti všichni by měli v průběhu základního vzdělání získat čtenářskou gramotnost. Nejprve se naučit jednotlivá písmena, spojovat je se správnými hláskami, poté zvládnout techniku čtení, rozumět přečtenému, získávat ze čteného textu informace, a nakonec i přemýšlet o textu a určovat jeho formu a dokázat ho kriticky zhodnotit. Mezi těmito žáky však bylo i 32 713 žáků s vývojovou poruchou učení, pro které je zvládnání těchto úkolů obtížnější. Znamená to tedy, že 4 % žáků základní školy mají některou z poruch učení, například dyslexii, dysgrafii nebo dysortografii, nejčastěji se ale jedná o kombinace těchto poruch. Specifickou vývojovou poruchu čtení nazýváme dyslexií.

1. Rozvoj techniky čtení u žáka s dyslexií a bez ní

Než mohou žáci porozumět textu, musí zvládnout techniku čtení. Bakker (in Pokorná 2001) spojuje neuropsychologické výzkumy činnosti mozku s terapií obtíží ve čtení a propracovává model pravo- a levohemisférové dyslexie. Ve svých úvahách vychází z funkční specializace mozkových hemisfér. Předpokládá, že pro většinu lidí je levá hemisféra specializovaná na řeč a pravá hemisféra na tvar a směr. Protože čtení je spojeno s řečí, aktivuje se při čtení levá hemisféra. V průběhu čtení však také vnímají směr textu, v češtině je to zleva doprava, a především tvar písmen. Proto je do procesu čtení zapojena i pravá hemisféra. V období počátečního čtení se dítě setkává s novými tvary, grafémy, které je obtížné diskriminovat tehdy, liší-li se pouze polohou v prostoru. Tato percepčně prostorová analýza je prováděna především pravou mozkovou hemisférou. Stává-li se proces čtení plynulejší a více zautomatizovaný, vystupují do popředí sémantické a syntaktické operace a jazykové aspekty, které jsou zprostředkovány převážně levou hemisférou. Z toho vyplývá, že v určitém stádiu vývoje čtenářských dovedností vedoucí aktivita přechází z pravé na levou hemisféru. Kappers, výzkumný spolupracovník neuropsychologa Bakker, zkoumal vztahy mezi oběma hemisférami v procesu osvojování čtení v období osmi posledních měsíců předškolního věku a prvního ročníku školní docházky. V předškolním věku byla zřejmá levohemisférová kontrola řečových procesů. V souvislosti s počátečním čtením získala převahu pravohemisférová činnost a koncem 1. ročníku se opět objevuje preference levé hemisféry.

Pravá hemisféra je tedy specializovaná na tvar a směr, ovlivňuje vnímání tvarů písmen, jejich řazení, záměny tvarově a prostorově podobných písmen (m-n, p-b-d-q). Cílený směr očních pohybů zleva doprava pak ovlivňuje, zda žák bude číst plynule bez vynechávání či přesouvání písmen ve slově, vracení se na začátek slova nebo vynechávání řádků.

V určité fázi vývoje čtenářských dovedností přechází vedoucí aktivita z pravé na levou hemisféru, je to v období, kdy se proces čtení stává plynulejší a více zautomatizovaný a do popředí vystupují sémantické a syntaktické operace a jazykové aspekty.

Pokud dojde v některé etapě čtenářského výcviku k obtížím, klasifikuje Bakker dva typy poruch čtení - dyslexie. Dítě s levohemisférovým typem dyslexie nemá dostatečně rozvinuté percepčně prostorové charakteristiky textu, jeho čtení je rychlé s vyšší chybovostí, často bez intonace, nedodrží interpunkci. Dítě s pravohemisférovým typem dyslexie setrvává dlouho na percepčních mechanismech, jeho čtenářská strategie je pomalá, ale přesná.

Definice specifických vývojových poruch, mezi něž dyslexie patří, je celosvětově nejednotná.

Obvykle poruchu diagnostikujeme až v průběhu školní docházky v závislosti na učebním výkonu žáka a prokazatelné disproporcii mezi jeho školními výsledky a elementárními obecnými schopnostmi. Proto se nediodiagnostikuje dyslexie v předškolním věku. Před nástupem do školy lze zhodnotit pouze vývojový stupeň zrakového vnímání, fonematického sluchu a oční pohyby.

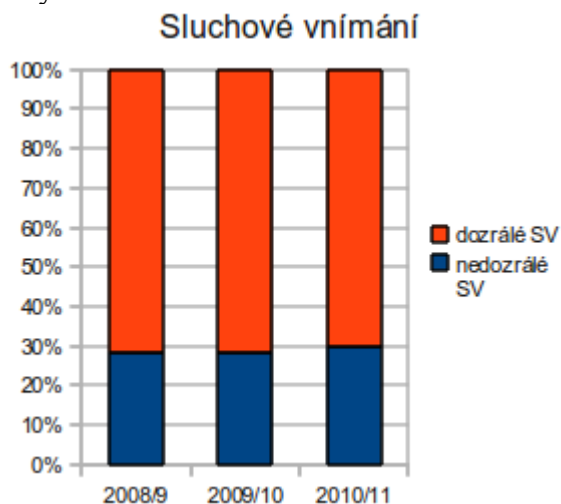
1.1 Školní zralost zaměřená na dovednosti zvládnutí techniky čtení

V předškolním věku u dítěte dozrávají jednotlivé percepce. V ideálním stavu má do 1. třídy nastoupit dítě plně zralé ve všech oblastech. Školský zákon hovoří o dítěti, které je přiměřeně tělesně i duševně vyspělé, neboť zvládnutí trivia - čtení, psaní, počítání - vyžaduje určitou míru vyzrálosti, připravenosti.

Zrakové vnímání a paměť patří mezi oblasti, které jsou důležité pro zvládnutí trivia. Proto sledují, zda děti pojmenují základní barvy, vyhledají dva shodné obrázky a překreslí tři jednoduché tvary. Oslabení funkcí podílejících se na zachycení, zpracování a uchování zrakového vjemu se může ve škole projevit záměnami číslic a písmen lišícími se detaily, polohou či zrcadlením, pomalým osvojováním písmen, jejich obtížným zapamatováním a mnoha dalšími projevy nejen ve čtení a psaní, ale i v matematice.

Součástí foneticko-fonologické roviny je diferenciaci jednotlivých hlásek, analýza a syntéza slov, sluchová paměť. Pokud má dítě problémy v této oblasti, projeví se to ve škole nejčastěji chybami v rozlišování sykavek, dlouhých a krátkých hlásek, měkkých a tvrdých souhlásek. Žáci vynechávají nebo zaměňují písmena ať už ve čteném nebo psaném projevu, v procesu čtení nedokážou spojit jednotlivá přečtená písmena. Ve dvou posledních letech sledují, zda dítě, které přichází k zápisu do 1. třídy, rozliší sluchem slova bez vizuálního podnětu při změně samohlásky, sykavky a znělé a neznělé hlásky. Tuto dovednost by mělo podle Bednářové a Škardové (2008) zvládat kolem pátého roku.

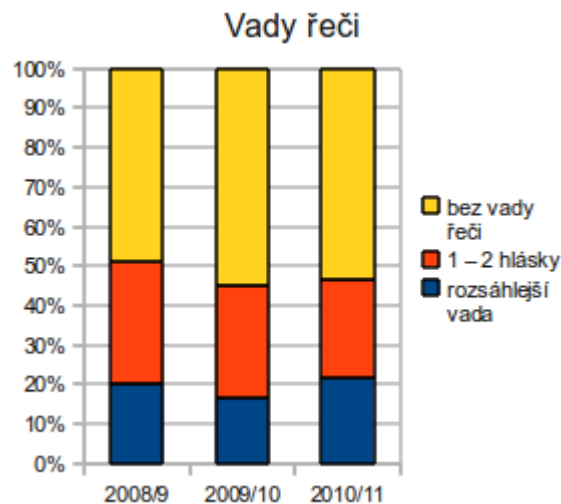
Výsledky mě netěší. Pracuji na běžné základní škole v Praze. Poslední roky přichází k zápisu do 1. třídy mezi 50 - 70 žáky. Z těchto budoucích prvňáčků mělo 19 % deficit ve zrakovém vnímání v roce 2009 a v roce 2010 to bylo 25 %. Sluchové vnímání, jak ukazuje graf 1, nemá v posledních třech letech dostatečně vyzrálé kolem 30 % budoucích žáků. Děti, jejichž rodiče požádali o odklad školní docházky, nejsou v grafu uváděny.



Graf 1. Nedozrálé sluchové vnímání v rovině foneticko-fonologické.

Navíc se často při zápisu do 1. třídy, a dokonce i na začátku 1. třídy setkávám s dětmi, které mají rozsáhlejší vadu řeči a dosud nenavštěvují poradnu klinického logopeda. Poměrně zarážející se může jevit fakt, že při nástupu do 1. třídy běžné školy mělo ve školním roce 2008/9 vadu řeči 51 %

dětí, v roce 2009/10 45 % dětí, o rok později pak 47 % dětí. Pokud by se jednalo pouze o nezvládnutí výslovnosti jedné, nejvýše dvou hlásek, dá se předpokládat, že se může vada napravit tak, aby nezasáhla do procesu čtení a psaní. Bohužel v roce 2009 mělo rozsáhlejší vady řeči (specifické asimilace, artikulační neobratnost, vícečetná dyslálie) 17 % dětí, o rok později pak 22%. U těchto dětí lze vysledovat i další oslabení v oblasti řeči, nejčastěji právě v rovině foneticko-fonologické, jak je vidět v grafu 1.



Graf 2. Vady řeči na začátku 1. třídy.

Toto orientační sledování a snaha pozitivně ovlivňovat rozvoj jednotlivých percepčí tak, aby se rozvíjely a následně pozitivně ovlivňovaly proces čtení, mě inspirovaly k tvorbě webových programů. V současnosti jsou vytvořené programy, které rozvíjejí zrakovou paměť, zrakové vnímání, sluchovou paměť i sluchové vnímání, orientaci v prostoru i na stránce a orientaci v čase.

2. Webové programy

2.1 Sluchové vnímání

Program je zaměřen na sluchovou paměť, kterou potřebujeme v životě pro zachycení, zpracování i uchování informací přicházejících sluchovou cestou, vnímání rytmu, které souvisí například s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek, a melodií řeči, která se podílí na porozumění výpovědí v závislosti na záměru mluvčího. Pro snadnější orientaci a také motivaci dětí jsou jednotlivá cvičení označena barevným motýlem.

Červenomodrý motýl s názvem "počet" je zaměřen na **sluchovou paměť**. Je zde několik stupňů náročnosti a dva typy hry. Pod modrým motýlem se skrývá jedna skupina zvuků, pod červeným pak dvě. Tlačítka vpravo nahoře lze vybrat obtížnost, tj. kolik se může nejvíce ozvat zvuků. Dítě zde procvičuje dovednost zaměřit svou pozornost cíleně a odhadovat nebo i počítat, kolik zvuků se ozvalo. Těžší varianta - dvě skupiny zvuků - navozuje již potřebu vytvoření strategie řešení úkolu. Mezi skupinami zvuků je pauza, ve které někteří zvládnou zaznamenat počet slyšených zvuků, někteří ne. V programu lze využít několik strategií: lze zaznamenat zvuk ihned poté, co se ozval, také lze zaznamenat celou skupinu zvuků až poté, co se ozvou obě, dokonce nezáleží na pořadí, v jakém skupiny označí. Cvičení podporuje mimo jiné schopnost sluchové syntézy a analýzy.

Čtyřbarevný motýl s názvem "rytmus" je zaměřen na **porovnávání rytmických struktur**. Každá barva reprezentuje jeden typ cvičení. Nejprve se zaměřujeme na rozlišování struktur, které se mohou lišit pouze prvním tónem, poté pokračujeme posledním a vnitřním, a teprve nakonec na

kombinaci všech možností. Toto cvičení je dobré zařadit před procvičováním délek samohlásek jako stimulaci. Také je vhodné převádět slyšené struktury na pohyb, jak vysvětlují v návodu k cvičením. Jedná se o převedení sluchového vnímání do tělového schématu, vnímání více smysly. I z tohoto důvodu je při chybě možnost poslechu ještě jednou, zároveň se zde objeví grafické znázornění.

Cvičení podporuje vnímání délek. Při nástupu do školy dítě potřebuje rozlišit první písmeno ve slově a mělo by zvládnout i poslední. Tuto dovednost však nemají všechny děti a pracně se u nich vyvozuje za pomoci slov. Neznají však ještě písmena, a tudíž svou sluchovou zkušenost nemohou opřít o zrakový vjem. Program, který jsem sestavila, se snaží rozvíjet sluchové rozlišování na tónech a poskytuje i zrakovou oporu při chybě.

Propojení sluchového vnímání v kombinaci se zrakovou oporou využívám i ve cvičeních, zaměřených na **melodii řeči**. Není příliš jednoduché odlišit melodii věty rozkazovací (pro zjednodušení) od věty tázací zjišťovací. Používám melodii otázky zjišťovací, která je běžná v Čechách, neboť zde působím. Vliv melodie řeči na rozlišení toho, co chceme říci, se začínají žáci učit již v druhé třídě, kdy se poprvé učí druhy vět. Toto učivo se pak prohlubuje na druhém stupni, kdy se rozšiřuje znalost druhů vět a žáci se učí vnímat větu podle záměru mluvčího. Melodie se pak v dospělosti podílí na porozumění mezi lidmi. Jen si vzpomeňte, jak často jsme si s někým nerozuměli. I pro melodii jsem volila několik stupňů náročnosti. Nejprve se podobně jako ve cvičení rytmu pouze porovnávají dvě melodie, zda jsou stejné. Poté mají žáci za úkol určit druh věty - větu vidí napsanou i se znaménkem na konci. Posledním cvičením, a podle zkušenosti nejtěžším, je určit znaménko, které by mělo za větou následovat.

Z uvedeného je zřejmé, že si může vybrat každý. Běžný žák si může na těžších variantách ověřit, zda jeho sluchové vnímání je dostatečně rozvinuto. Pedagog nebo speciální pedagog může nasměrovat žáka s poruchou učení na konkrétní cvičení, které ve svém věku a s ohledem na oslabení, které jeho poruchu provází, potřebuje. Rodič předškoláka může ve cvičeních na sluchovou paměť a rytmus stimulovat rozvoj sluchového vnímání a pak pokračovat hrou se slovy a obrázky - například podle knihy Sluchové vnímání autorky Bednářové.

2.2 Zraková paměť

Cílem hry je rozvoj zrakové paměti prostřednictvím písmen a zapamatování si tvarů jednotlivých písmen - tiskacích nebo psacích. Lze volit ze 16 možností, různé kombinace psacího a tiskacího písma. To umožňuje střídání zadání, což je důležité hlavně u dětí s dyslexií a poruchou pozornosti.

Při vstupu na stránku si žák (nebo spíše rodič či učitel) volí jednu z variant. Pro snazší orientaci a komunikaci s dítětem jsou varianty označeny různými tvary a barvami. Tvary označují, jaký typ písma se bude doplňovat. Barvy označují, jaký bude zadávaný tvar písma.

Tyto varianty umožňují vybrat takovou kombinaci písmen, která žákovi dělá problémy, a tu cíleně procvičovat. Dále jsou písmena rozdělena na souhlásky tvrdé, měkké, obojetné, ostatní a samohlásky. Je to ze dvou důvodů. Za prvé se tím opakovaně připomínají jednotlivé typy hlásek a za druhé se zjednodušuje a zpřehledňuje výběr. Základní náročnost je zapamatovat si nejméně čtyři písmena, včetně jejich postavení v řadě. Ta vychází z mé zkušenosti, že dítě které má problémy se zrakovou pamětí, zvládá tři písmena bezpečně a čtyři písmena jsou už pro něj výzvou (někdy se nepodaří, jindy ano, a je tedy důvod k procvičování). Náročnost si žák může postupně zvyšovat sám. Žák s dyslexií si často obtížně zapamatovává tvary jednotlivých písmen a v tomto cvičení si právě cvičí jak paměť, tak tvary písmen. Další problém, který se u těchto žáků objevuje, je zaměňování a vynechávání některých písmen ve slově. Toto cvičení však zaměněné pořadí písmen označuje jako chybu, tedy procvičuje i dodržení pořadí písmen.

Poznámka: Cvičení lze také úspěšně používat při nápravě dysgrafie, kdy si dítě nepamatuje a nedokáže vybavit psací písmo.

2.3 Zrakové vnímání

Obsahuje devět cvičení zaměřených na vnímání barev a jejich pojmenování, rozlišování jiného obrázku od ostatních, odlišení různě natočených obrázků (natočení o 90 stupňů doprava a doleva a o 180 stupňů), mezi různými obrázky najít stejnou dvojici a v dalším cvičení najít obrázek, který ji nemá, vyhledat obrázek, který se liší pouze detailem, obrázek lišící se velikostí a také sestavovat řadu podle zadaného vzoru.

Tyto úkoly pomáhají stimulovat zrakové vnímání a jeho dozrávání, podílejí se na následném správném zobrazení písmene zrakovou cestou. Některé děti vnímají a následně i zobrazují některá písmena zrcadlově obrácená, mají problémy s rozlišováním písmen lišících se detailem (m-n), s rozlišením písmen lišících se natočením (p,b,d,q). Poslední úkol, ve kterém mají sestavit řadu, vede děti k cílenému řazení obrázků zleva doprava (tak jak čteme), a tedy i ke správnému vedení očních pohybů.

2.4 Orientace v prostoru a na stránce

Rozvoj čtenářských dovedností pokračuje od techniky čtení k porozumění textu a orientaci v něm. Při orientaci v textu u dětí s dyslexií narážím i na nerozlišování sloupec - řádek, často neznají význam předložek a jejich použití v prostoru nebo na stránce. Navíc je potřeba procvičovat pravolevou orientaci, která v tomto období dozrává.

Všechny úkoly v orientaci v prostoru lze velmi dobře využít k motivaci ke čtení a následně porozumění textu. Pokyny jsou jednoduché, co stačí přečíst pouze jednou, je zobrazeno normálním písmem, informace, podle které je nutno se řídit, je napsána tučným písmem. Dítě pak začíná zažívat radost ze čtení. Samo čte, plní úkoly a dostává odměny. Přitom úkolů je pouze sedm, aby zvládlo udržet svou pozornost. Takto rozsáhlá cvičení zvládají i děti s problémy s pozorností.

Pokyny jsou jednoduché, tudíž i slabší čtenáři a děti s dyslexií zažívají pocit uspokojení, že vědí, co mají dělat, že je čtení neunavuje. Najednou zjišťují, že je baví používat čtení ke hře.

Starší děti s poruchou učení jsem s programem seznámila a nechala je samostatně si programem projít a označit si své úspěchy a nezdary. Vlastně si sami provedli malou autodiagnostiku, které dovednosti potřebují procvičit. Vysvětlila jsem jim, co jim ve výuce mohou způsobovat neautomatizované potřebné dovednosti, a poskytla jim prostředí a možnost, jak sami sobě mohou pomoci. Výsledky se dozvídají okamžitě tím, že se jim objeví obrázek. Za správně splněný úkol usměvavé vybarvené sluníčko, za chybu smutné nevybarvené sluníčko. Pokud jim něco nejde, obvykle je stačí navést a vysvětlit, pak již dokáží pracovat správně.

3. Rozvoj čtenářských dovedností u starších žáků s dyslexií

V předchozích kapitolách jsme se věnovali rozvoji techniky čtení, která by měla jít ruku v ruce s porozuměním textu. Dále je potřeba zaměřit se na zvládnutí orientace v něm, rozumět mu a přemýšlet o něm. Tyto dovednosti se žák s dyslexií potřebuje učit stejně jako techniku čtení a vše ostatní.

Každé dítě se vyvíjí jiným tempem, stejné je to i se čtenářskou gramotností. V rozvoji čtenářství pomáhá, když před dítě klademe cíle v rozvoji čtenářství a zároveň mu dáváme důvěru i poskytujeme pomoc, aby s naší pomocí cílů dosáhlo. Rozvoj čtenářské gramotnosti vyžaduje, aby dítě bylo obklopeno knihami. A zde začíná být problém. Starší žáci s dyslexií sice mohou být obklopeni knihami, ale mají problémy s tím je číst. Proč?

Těch důvodů je samozřejmě mnoho a jedním z nich je i jejich konkrétní problém s technikou čtení a s jeho rychlostí. Žák s výraznou formou dyslexie může číst po slabikách třeba až do dospělosti. Podle dosud uskutečněných výzkumů společnosti British Dyslexia Association (2008) a šetření Balharové (2010) vyhovuje žákům s dyslexií text:

- ✓ přehledně strukturovaný
- ✓ s větší velikostí písma (tím jsou sice psány edice prvního čtení, ale starší čtenáře již tyto texty nezaujmu)

- ✓ kratší svým rozsahem, ale náročností odpovídající příslušnému věku (vzhledem k pomalejšímu čtení)
- ✓ který je na jednobarevném pozadí, barva musí být světlá, písmo kontrastní, nejhůře se jim čte text na bílém pozadí (někteří si stěžují na bolest očí, odborní lékaři přitom u nich neshledají žádný problém)
- ✓ s bezpatkovým typem písma (Comic Sans, Arial, Verdana)
- ✓ psaný normálním písmem, případně zvýrazněným tučně (velmi obtížně se jim čte písmo podtržené a nejhůře pak text psaný kurzívou)
- ✓ případně - pro usnadnění čtení - s vyznačenými slabikami, například odlišenými tučným a běžným písmem
- ✓ s řádkováním 1,5

3.1 Čítanky pro dyslektiky

Mnoho z těchto požadavků splňují Čítanky pro dyslektiky II., III. a IV. Zdeny Michalové (1997 a 2000). Čítanky pro dyslektiky jsou určeny právě pro starší žáky a až na pozadí textu, které je bílé, splňují potřeby žáků s dyslexií. Texty jsou vybírány s ohledem na věk žáků a podle mého jsou velmi pěkně zpracovány. Zohledňují i rychlejší unavitelnost a texty jsou přiměřeně dlouhé. Většina textů se vyskytuje ve třech provedeních. První text je psán větším velikostí bezpatkového písma s vyznačenými slabikami. V druhém textu vyhledávají žáci například změněný slovosled, přeházené slabiky. Třetí text je psán již běžnou velikostí písma používanou v učebnicích českého jazyka. Vzhledem k tomu, že se jedná o třetí čtení stejného textu, většina žáků s dyslexií se pokouší ho také přečíst a zjišťují, že to jde lépe, než kdyby tímto textem začínali. Zároveň se tak učí strategii přístupu k textu - pokud si víckrát přečtou stejný text, čte se jim lépe a lépe mu i rozumí. Za trojím textem pak následují otázky a úkoly ověřující porozumění textu, ale také orientaci v textu. V čítance jsou zařazeny osmisměrky, hádanky a vtipy a další aktivity.

Problémem však zůstává ostatní literatura. Takže pak nezbyvá rodičům, než aby svým dětem - dyslektikům předčítali, kupovali jim nahrávky knih a ti si je pak poslouchali. A to je ta lepší varianta. Někteří to vzdají a věnují se pouze tomu nejnnutnějšímu do školy, neboť příprava do školy vzhledem k této poruše trvá podstatně déle než ostatním spolužákům.

3.2 Život rytíře

Kniha Život rytíře (Balharová 2011) je zaměřena na starší děti, které mají problémy se čtením a které si již připadají staré na to, aby četly texty prvního čtení. Přitom jejich technika a schopnost porozumění čtenému textu ještě není na takové úrovni, aby četly s chutí. Pokud mají děti problémy se čtením, ať už z jakýchkoli důvodů, čtení se vyhýbají a radši nečtou vůbec. **Jenže bez čtení se nikdo číst nenaučí.** Pak je na rodičích a učitelích, aby hledali takové knihy, které tyto děti zaujmou a budou je motivovat ke čtení.

Pokusila jsem se vytvořit knihu pro starší děti s dyslexií a ty, kteří mají problémy s pozorností. Proto jsou texty v celé knize napsány bezpatkovým písmem a větší velikostí písma. Dobrodružný text z české historie je zkrácen a upraven tak, aby celá kapitola nezabrala dítěti příliš mnoho času, aby mu i když ještě čte po slabikách, zbýval čas a chuť řešit následná cvičení. S každým textem se pracuje třikrát, proto jsou označeny číslem a písmenem 1A - C.

Text A je určen těm, kteří ještě potřebují číst po slabikách. Tento text je určen k hlasitému čtení. V textu jsou proto vyznačeny skupiny hlásek vhodné ke čtení. Opticky tak dělí text na kratší úseky než je slovo. Nad textem jsou navíc slova určená k rozečtení.

Text B je zaměřen na porozumění textu. Pokud dítě čte pozorně, může si číst i potichu, mělo by zvládnout odpovědět na otázky pod textem. Pokud ne, může si vyhledat odpovědi v textu.

Poznámka: Žáci s levohemisférovým typem dyslexie čtou obvykle v tuto dobu již rychle, ne vždy však

přesně, s velkou chybovostí, téměř bez členění textu na věty, nezvládají číst nahlas interpunkci, nemluvě o melodii věty. Tito žáci nepotřebují číst text A a doporučuji začínat textem B, který ovšem čtou nahlas se zaměřením právě na interpunkci, a následně pak na melodii.

Text C je zaměřen na porozumění větě. Pokud dítě rozumí stavbě věty, dokáže ve větě odhalit slova, která do ní nepatří.

Všechny texty jsou pak doplněny zábavnými cvičeními, která jsou zaměřená na rozvoj zrakového vnímání, pravolevé orientace a pozornosti - na oblasti, které je potřeba procvičovat, aby se schopnost číst mohla zdokonalovat.

Tento text vydalo nakladatelství Computer Media v roce 2011. Přestože se jedná o téma spíše pro kluky, zaujalo mě, že tento text četly s chutí i dívky s dyslexií. Velkou radost jsem měla, když knihu dočetli a dožadovali se další knihy. Zde jsem je však musela opět odkázat pouze na již zmíněné čítanky pro dyslektiky.

3.3 Projekt DYS 2.0

Pokud žák s dyslexií na 2. nebo 3. stupni chce zlepšit své čtenářské dovednosti, může kromě čtení procvičovat své percepční schopnosti a odstraňovat jejich deficit na www.dys2.org. Tyto stránky vznikají v rámci projektu DYS 2.0 jsou určeny pro přenos a zlepšení úspěšně dokončeného projektu GRUNDTVIG EDysgate 2006-2008. Nabízí motivující a stimulující prostředí pro naučení pečlivě vybrané řady známých dovedností, které jsou pro mladé dyslektiky důležité. Hlavním účelem použití zde vytvářených vzdělávacích her je rozvoj odborných dovedností mladých dyslektiků, a dokonce zlepšení čtenářských dovedností. Vzdělávací hry DYS 2.0 nejsou jako „obvyklé“ hry na internetu pro mládež - a neměly by být jako takové prezentovány. Je nutné zdůraznit zaměření vzdělávacích her - že studenti mohou během hraní her rozvíjet své dovednosti. Vzdělávací hry jsou určeny pro použití během výuky, ale možná zjistíte, že je vaši studenti hrají i ve svém volném čase.

Na těchto stránkách lze bezplatně založit účet pro učitele, který tak může sledovat pokroky svých studentů, kterým zřídí přístup.

3.4 Prezentace a PDF soubory

My učitelé můžeme (na kterémkoli stupni vzdělávání včetně vysokoškolského) pomoci dyslektikům různými způsoby.

Většinu textů, které vytváříme pro své přednášky, píšeme již dnes na počítači. Mají-li je číst dyslektici, je vhodné psát nejméně velikostí 12. Navíc přeci nemusí být problém, když tento text žákovi s dyslexií poskytneme v PDF souboru. Tyto soubory si totiž žák může nechat strojově přečíst, tato funkce je k dispozici v základním vybavení Windows. Navíc existují volně stažitelné programy, které dokáží text číst ještě kvalitněji. Stačí stáhnout a nainstalovat. Poslech pak žákovi zabere méně času než vlastní pomalé čtení a více energie zbývá na vlastní učení.

Dalším problémem může být vyhledávání a následné čtení textů na internetu. Těm, kterým stačí pro lepší čtení nastavení barevného pozadí, preferovaného typu a velikosti písma, poradíme, jak si nastavit prohlížeč, ostatní navedeme na stažení vyhledaného textu, převedení do PDF souboru a jeho následné poslouchání.

Na nás učitelích je, abychom uměli poradit. Pokud nevíte, jak na takovéto úpravy, poradte svým studentům stránky <http://www.kamilabalharova.wz.cz/>, kde v sekci "rady a porady" najdou prezentace, ve kterých jsou tyto činnosti popsány i s ukázkami nastavení krok po kroku. Nastavení prohlížečů je vytvořeno pro prostředí Linuxu i Windows, čtecí volně stažitelný program pouze pro prostředí Windows.

Vytváříme-li například powerpointové prezentace, pak jistě není problém přizpůsobit je tak, aby vyhovovaly dyslektikům. Znamená to používat některé z bezpatkových typů písma, nastavit velikost nejméně 14, pozadí vytvořit jednobarevné, světlé bez dalších efektů, které bohužel rozptylují pozornost a ruší soustředění na čtení, použít kontrastní tmavé písmo. Ideální je pak takovou prezentaci tomuto

studentovi zapůjčit, nebo ho nechat, ať si vaši přednášku nahraje. Pokud máte obavu ze zneužití, lze se studentem sepsat smlouvu, že tyto materiály použije pouze pro vlastní studijní potřeby.

Závěr

Příspěvek poukazuje na speciální potřeby v oblasti čtení u žáků s dyslexií, které by měl vyučující českého jazyka znát. Zároveň seznamuje s webovými programy, které se snaží deficit v jednotlivých oblastech vnímání napravit, tak aby se následně mohla rozvíjet i čtenářská gramotnost. Seznamuje s typografií textu, která je vhodná pro žáky s dyslexií, a s dostupnou literaturou, která jim je cíleně přizpůsobena tak, aby podporovala jejich čtenářské dovednosti. Nakonec uvádí některé z možností kompenzací.

Literatura

BALHAROVÁ, K. Specifické poruchy učení, typografie a KamiNet. In: *Škola jako místo setkávání*. Univerzita Karlova: Praha, 2010. ISBN 987-80-7308-310-6.

BALHAROVÁ, K. *Život rytíře*. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-100-8

BEDNÁŘOVÁ, J. ŠKARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1829-0

British Dyslexia Association [on line]. Dyslexia Style Guide. Bracknell. Dostupné na:

<http://www.bdadyslexia.org.uk/extra352.html> [cit 2. 2. 2008]

MICHALOVÁ, Z. *Čítanka pro dyslektiky II*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997. ISBN 80-85808-51-X

MICHALOVÁ, Z. *Čítanka pro dyslektiky III*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997. ISBN 80-85808-52-8

MICHALOVÁ, Z. *Čítanka pro dyslektiky IV*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2000. ISBN 80-85808-57-9

PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu Pisa 2009 Umíme ještě číst?*

Dostupné na: <http://www.uiv.cz/clanek/607/1871> [citováno 4. 4. 2011]

Statistická ročenka školství 2009/10 - výkonové ukazatele. Praha: ÚIV, 2010. Dostupné na:

<http://www.uiv.cz/clanek/726/2023> [citováno 4. 4. 2011]

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