

Technická univerzita v Liberci

PEDAGOGICÁ FAKULTA

KATEDRA: NÁRODNÍ ŠKOLY

**K PEDAGOGICKÉ KONCEPCI PRÁCE
S DĚTMI S VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI
ŠKOLNÍHO UČENÍ**

About the pedagogical curriculum of the work with
children with learning disorder

DIPLOMOVÁ PRÁCE 99-PF-KAT-NŠ

Autor:

Bohumila KUCHAROVÁ
Brniště 80
471 29 Brniště

Bohumila Kucharová

Vedoucí diplomové práce: Doc.PhDr. Jiří VOMÁČKA CSc.

Počet stran:	Počet obrázků:	Počet tabulek:	Počet příloh:
60	2	5	10

V Liberci dne: 26. duben 1999

NÁRODNÍ ŠKOLY

Katedra:

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(závěrečného projektu)

dipломant: Bohumila Kuchařová

adresa: Brniště 80, 471 29

obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název DP: K pedagogické koncepci práce s dětmi s vývojovými poruchami

školního učení

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jiří Vomáčka, CSc.

30. 4. 1999

Termín odevzdání:

Pozn.: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž specifikují zadání: východiska, cíle, předpoklady, metody zpracování, základní literaturu (zpravidla na rub tohoto formuláře). Zásady pro zpracování DP lze zakoupit v Edičním středisku TUL a jsou též k dispozici v UKN TUL, na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické.

25. 5. 1998

V Liberci dne

vedoucí katedry

děkan

Převzal (diplomant):

Datum: 24.5.1999

Podpis: Bohumila Kuchařová

ANOTACE

K pedagogické koncepci práce s dětmi s vývojovými poruchami školního učení.

Diplomová práce se zabývá pedagogickou koncepcí práce s dětmi s vývojovými poruchami školního učení na ZŠ Brniště v 1. až 5. ročníku.

Pozornost byla zaměřena na dva hlavní faktory podmiňující zlepšení výsledků školní práce těchto dětí. Především na vytvoření emočně příznivého prostředí třídy, které by stimulovalo zmírnění sociálního dasahu dyslexie. Dále speciálním metodám používaným jak v rámci běžné výuky ve třídách, tak i v práci speciální nápravné skupiny.

Zu der pedagogischen Konzeption der Arbeit mit Kindern mit Lehrstörungen.

Die Diplomarbeit befasst sich mit der pedagogischen Konzeption der Arbeit mit Kindern mit Entwicklungslehrstörungen des 1. - 5. Jahrganges an der Grundschule in Brniště.

Die Hauptaufmerksamkeit konzentriert sich auf zwei Hauptfaktoren, die den Einfluss auf Verbesserung von Ergebnissen der Schularbeit dieser Kinder haben. Vor allem auf das Schaffen von emotionsgünstiger Umgebung der Klasse, die dann die Milderung des Sozialaufschlages von Dyslexie zu stimulieren hat. Weiter auch auf spezielle Methoden benutzt sowohl im Rahmen des gewöhnlichen Unterrichtens in den Klassen als auch in der Arbeit der speziellen Besserungsgruppe.

About the pedagogical curriculum of the work with children with learning disorder

The diplomwork is preoccupied with the padagogical curriculum of the work with children with learning disorder at the 1. grade of basic school in Brniště.

The main attention was devoted to two main factors, which influence the improvement of school work of these children results. Above all to the building of social impact of dyslexie. Further to the special methodes, which are used both during the common teaching in the classes and during the work in special corrective group.

PROHLÁŠENÍ

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně na základě vlastních zjištění a za použití literárních pramenů uvedených v seznamu literatury.“

V Brništi, 26. duben 1999

Bohumila KUCHAROVÁ

Bohumila Kucharová

1. Úvod	1
2. Cíl práce a metody řešení	2
3. Současný stav řešení problému dyslektických žáků	3
3.1. Definice pojmu	3
3.2. Historický přístup k řešení problematické výuky žáků	4
3.3. Poslední problémy v naší literatuře v současném	5
3.4. Další pojmy práce s dyslektickými žáky	6
4.1. Účel a cíle práce s dyslektickými žáky	7
4.2. Zásady práce s dyslektickými žáky	8
4.3. Současné problémy s dyslektickými žáky	9
4.4. Účel práce s žáky s tělesným znevýhodněním	10
5. Kooperativní prostředky učby a využití	11
5.1. Příklady práce s postupy	12
5.2. Další nápravní prostředky	13
5.3. Využití zahraničních zkušeností s využitím	14
6. Spolupráce učitelů žáků v výcvikovém poradenství učitelů s žáky	15
6.1. Partnerství spolupráce učitelů s žáky	16
6.2. Příklady spolupráce učitelů s žáky v práci ZŠ Brno	17
7. Závěr	18
8. Seznam použité literatury	19
9. Přílohy	20

PODĚKOVÁNÍ

„Děkuji vedoucímu diplomové práce Doc.PhDr. Jiřímu Vomáčkovi CSc. za pozornost, kterou věnoval mé práci, za jeho odborné rady a vedení při vypracování diplomové práce“

OBSAH

1. Úvod	5
2. Cíl práce a metody řešení	7
3. Současný stav řešení problému dyslektických dětí v literatuře	14
3.1. Definice pojmu	14
3.2. Historický přístup k řešení problematiky v naší literatuře	16
3.3. Řešení problému v naší literatuře v současnosti	17
4. Učitelské pojetí práce s dyslektickými žáky	21
4.1. Charakteristika skupiny dyslektických žáků ZŠ Brniště	21
4.2. Zaměření nápravných cvičení jednotlivých skupin	23
4.3. Stručná kazuistika dyslektických dětí v didaktickoterapeutické skupině	25
4.4. Učitelské pojetí práce s těmito dětmi na ZŠ Brniště	33
5. Kooperativní prostředí třídy a skupiny	35
5.1. Příklady práce s postiženými dětmi	35
5.2. Další nápravné metody a techniky	39
5.3. Využití zahraničních méně známých strategií	40
6. Spolupráce učitele žáků s vývojovými poruchami učení s jejich rodiči	43
6.1. Partnerská spolupráce rodičů se školou	43
6.2. Příklady spolupráce rodiny a školy v praxi ZŠ Brniště	44
7. Závěr	46
8. Seznam použité literatury	47
9. Přílohy	48

1. ÚVOD

Učím na prvním stupni základní školy v Brništi již deset let a učila jsem ve všech ročnících (prvním až pátém). Ze zkušenosti vím, že v každé třídě se objeví alespoň jedno dítě, které je v průběhu výchovně vzdělávacího procesu znevýhodněno některou ze specifických vývojových poruch učení. Na základě dlouholetých výzkumů, publikovaných autory jako je Matějček, Pokorná, Zelinková aj., to nejčastěji bývá dyslexie a dysgrafie, eventuálně dysortografie. Méně častěji se objevuje dyskalkulie. Spíše než izolovaně, se tyto vývojové poruchy vyskytují v kombinacích, a to nejen se zde jmenovanými typy poruch. Jejich škála je mnohem pestřejší než zde uvedený výčet.

Zjistila jsem, že tyto vývojové poruchy žákům komplikují průběh školní docházky, neboť znalost čtení a psaní je nezbytným předpokladem pro splnění požadavků v dalších předmětech. Převážnou část informací potřebných k učení a osvojování vědomostí totiž člověk nabývá prostřednictvím čtení a psaní. Přes všechny vymoženosti moderní techniky jako jsou rozhlas, televize, magnetofon, video, počítače apod., lze si těžko představit školu bez učebnic a bez sešitů.

Má desetiletá praxe učitelky základní školy mě přesvědčila, že problémy při překonávání některých nedostatků žáků ve školní práci, je nutné co nejdříve zjistit a analyzovat příčiny neúspěchu. Teprve důkladný rozbor těchto příčin pak většinou signalizuje u problémových žáků pravděpodobnou přítomnost některé (či některých) z vývojových poruch učení (což potvrzuje nebo vyvrací následné vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Ze statistických údajů, získaných z archivních zápisů z posledních deseti let provozu školy, kde pracuji, jsem zjistila, že z počtu pětadvaceti dětí vyšetřovaných v pedagogicko-psychologické poradně (na základě doporučení školy pro opakované problémy ve školní práci), byla diagnóza potvrzena u jedenadvaceti dětí, což činí 84 %. U čtyř dětí, tj. 16 %, diagnóza potvrzena nebyla, protože stupeň nadání u těchto dětí byl v pásmu mentální retardace.

Jako pravdivé a velmi důležité pro účinnou pomoc dětem s problémy v učení se mi v praxi kladně opodstatnilo tvrzení, že čím dříve příčinu neúspěchu ve školní práci dítěte zjistíme, tím lépe, rychleji a s menším vynaloženým úsilím je možné zvládnout nápravu.

Jsem přesvědčena, že mnohým dětem s vývojovou poruchou učení může pomoci partnerství učitele a rodičů. Učitel musí být ale obeznámen s podstatou poruchy, s různými nápravnými metodami a technikami, ale především s potřebným vhodným přístupem k postiženému dítěti, jenž je základním předpokladem úspěchu. Z praxe s těmito dětmi vím, že vyžadují individuální přístup, trpělivost, vytrvalost a shovívavost. Práce s nimi je dlouhodobá, musí být přesně cílená a jednotná s domácím působením na dítě. Stálá spolupráce učitele s rodinou dítěte je zde tedy nutná. Tyto podmínky potřebné pro možnou nápravu postižených dětí se specifickou vývojovou poruchou učení bývají v současných školách a rodinách stále ještě opomíjeny a přehlíženy.

Svou diplomovou práci nechci kritizovat praxi současné školy, ani navrhnout rychlé „zázračné“ řešení problému. Chci ukázat, že je v silách každého učitele na prvním stupni základní školy těmto dětem pomoci, dát jim možnost být úspěšným v průběhu další vzdělávací i životní dráhy.

2. CÍL PRÁCE A METODY ŘEŠENÍ

Cílem diplomové práce je teoretické zhodnocení pedagogické koncepce práce s dětmi s poruchami učení na ZŠ (1. - 5. ročník) v Brništi (okres Česká Lípa).

K ověření dosažení cíle jsem si vytyčila s přihlédnutím k pedagogické teorii i mým předchozím zkušenostem (získaným při práci s těmito dětmi), následující hypotézy:

HYPOTÉZA 1.

Vytvoření emočně příznivého prostředí třídy je stimulující podmínkou k zmírnění sociálního dosahu dyslexie.

HYPOTÉZA 2.

Použitím speciálních metod v rámci pedagogické koncepce se výrazně zlepší výsledky školního učení dyslektických žáků a jejich vztah ke školní práci.

Ve vztahu k **hypotéze číslo 1** jsem si určila tři oblasti mého pedagogického působení: sebe samu, třídu jako sociální skupinu a rodinu dítěte. Dílčím cílem bylo dosáhnout modifikace chování dětí. Pro svou diplomovou práci jsem zvolila tyto výzkumné metody:

1. Sebepozorování

Sebepozorováním jsem si během výzkumné práce s dětmi kontrolovala a hodnotila své jednání při používání techniky pozitivního zpevňování, podle Zelinkové, O.(1). Snažila jsem se využít možnosti pozitivně ovlivňovat třídu, kde působím, při utváření (resp. přetváření) postojů k postiženým dětem (napodobování).

2. Sociometrický test

Ve třídách s dětmi s uvedenými vývojovými poruchami jsem využila hierarchický sociogram třídy a tím údaje o sociální pozici těchto žáků v ní.

3. Metoda nestandardizovaného rozhovoru

Směřovala k získání třída pro spolupráci na miniprojektu, který jsme společně nazvali: „Dokážeme jim pomoci“.

4. Metoda rozboru žákovských prací

Využila jsem ji k hlubšímu poznání osobnosti žáka s vývojovou poruchou učení. Práce, zejména slohové a výtvarné, vznikaly na témata např. „Můj kamarád“, „Můj volný čas“, „Co dělám a nedělám rád“, „Z čeho mám strach“, „Co doma čtu“ apod. (viz. Přílohy č.1 a 2).

5. Metoda přímého zúčastněného pozorování

Tuto metodu jsem použila u vytypovaných žáků v přirozeném prostředí třídy i v tzv. „velkých“ přestávkách systematicky po dobu jednoho měsíce. Sledovala jsem chování těchto žáků vůči ostatním dětem a jejich reakce na různé podněty od ostatních dětí. Dokumentaci jsem vedla pomocí denních zápisů na záznamový arch, sloužily k určení nejvyšší aktivity žáků v průběhu dne.

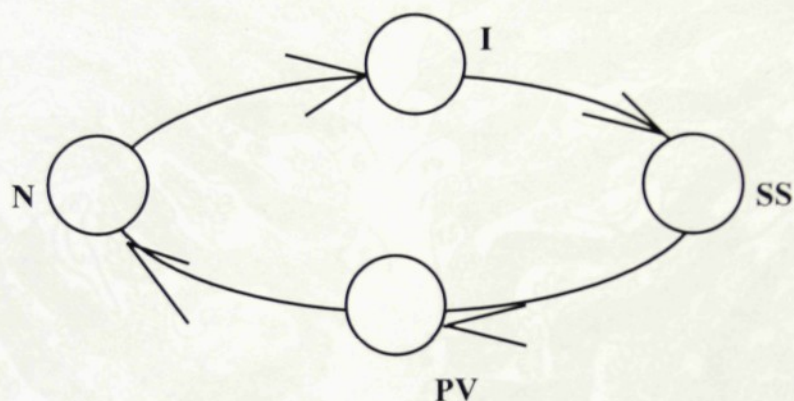
6. Metoda volného nestandardizovaného rozhovoru

Pomocí této metody, rozhovoru s rodiči dětí s vývojovými poruchami učení, jsem se je snažila získat pro optimální spolupráci. Rodiče pochopili nutnost denní práce s dítětem (alespoň 15 minut), seznámili se s možností a podmínkami nápravy a s individuálním plánem výchovně vzdělávací činnosti pro jejich dítě. Společně jsme stanovili čas konání tzv. dyslektické skupiny, kterou bude vytypované dítě navštěvovat (dvakrát týdně 45 minut) a společné schůzky k prokonzultování dalších kroků v nápravě (jedenkrát týdně 30 minut).

Předpokládám, že tzv. koloběh příčin a následků, který se rozbíhá a nekončí (jak jej definuje Matěj.ček (2)), by se měl po určité době při správném přístupu celého okolí k těmto dětem otočit.

Obr.1 **Koloběh příčin a následků** - podle Matěj čka

(neúspěch - N, izolace - I, snížené sebevědomí - SS, pokles výkonnosti -PV)

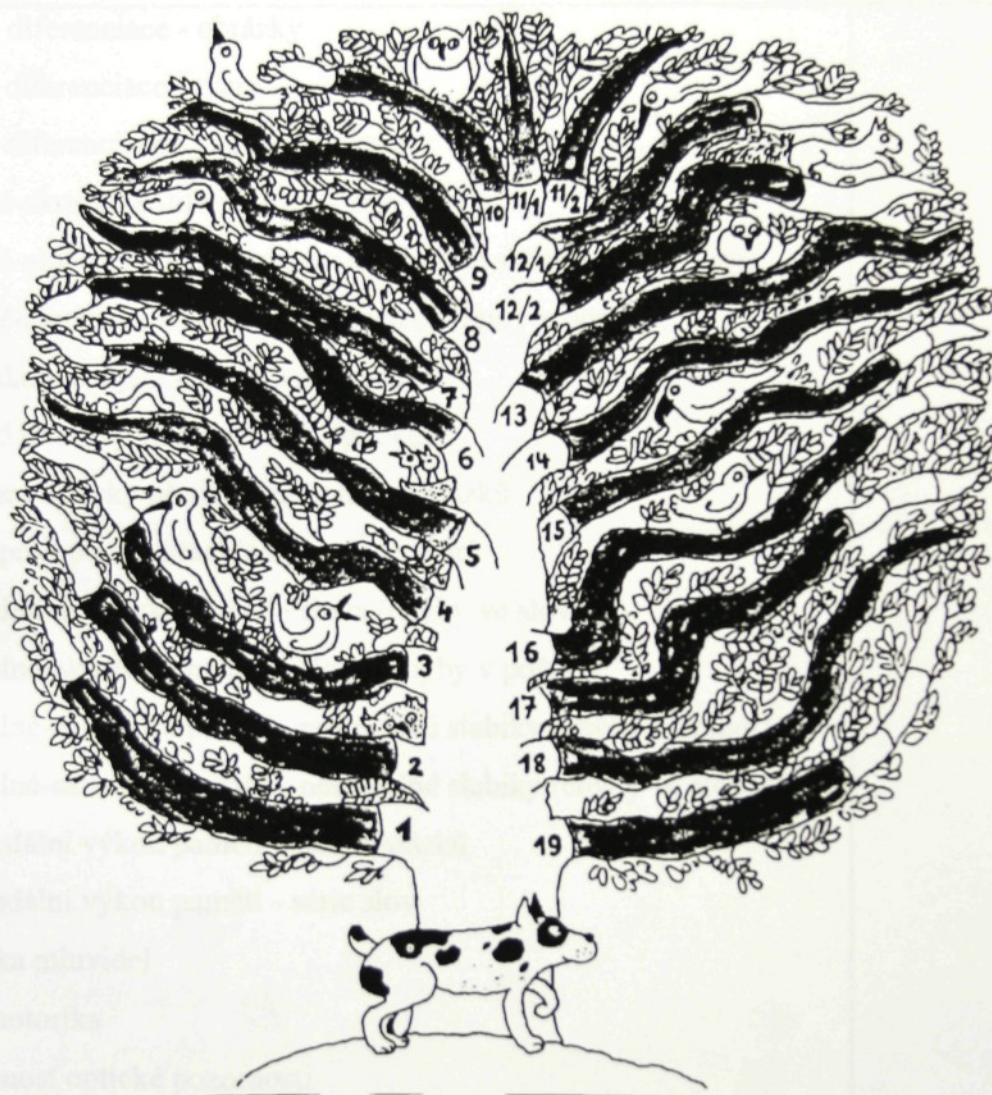


K prověření **hypotézy číslo 2** jsem při práci s dětmi použila speciální metody a techniky cvičení, zaměřené na odstranění deficitu v dílčích funkcích a z toho plynoucích chyb při čtení. Tyto jsem volila podle potřeby jednotlivých žáků, jež jsem stanovila na podkladech získaných analýzou výsledků vstupních testů a zkoušek před započítím práce v dyslektické skupině. Podle následných dílčích úspěchů v určitých oblastech čtení, jsem volila další nové metody, které navazovaly na předešlé.

1. Metoda Birgitte Šindelářové

Tuto metodu jsem použila jako vstupní, pro zjištění deficitu v dílčích funkcích u vytypovaných dětí. Podle výsledků zaznamenaných ve stromu myšlení a poznání (obr.2) a shrnutých v tabulce č.1, jsem si děti rozdělila do tří skupin, podle blízkého stupně a oblasti deficitu. Při práci s dětmi v jednotlivých skupinách jsem pak aplikovala další metody.

Obr.2 Ukázka záznamů do stromu myšlení a poznání



Tab.1 **Shrnutí výsledků testu k zjištění deficitu v dílčích funkcích** (ukázka)

Popis jednotlivých dílčích deficitů:	Počet chyb:
1. Optické diferenciacie - obrázky	1
2. Optické diferenciacie - tvary	2
3. Optické diferenciacie - geometrické tvary	2
4. Verbálně-akustická diferenciacie - páry slov	0
5. Verbálně-akustická diferenciacie - nesmyslné slabiky	1
6. Verbálně-akustické členění - diferenciacie figury v pozadí	1
7. Intermodální spojení (opticko-akustické)	0
8. Intermodální spojení (akusticko-optické)	0
9. Paměť pro opticky předkládanou řadu obrázků	0
10. Paměť pro opticky předkládanou řadu tvarů	1
11/1 Verbálně-akustická paměť - slova (chyby ve slovech)	0
11/2 Verbálně-akustická paměť - slova (chyby v pořadí)	0
12/1 Verbálně-akustická paměť - nesmyslné slabiky (chyby v pořadí)	1
12/2 Verbálně-akustická paměť - nesmyslné slabiky (chyby ve slovech)	1
13. Intermodální výkon paměti - série obrázků	0
14. Intermodální výkon paměti - série slov	0
15. Motorika mluvidel	2
16. Vizuomotorika	2
17. Zaměřenost optické pozornosti	3
18. Zaměřenost akustické pozornosti	0
19. Schéma těla a prostorové orientace	3

2. Metoda barevných kostek

Je popisována mnohými pedagogickými autory jako velice účinná a lehce dostupná. I mě v upravené variantě pomohla procvičovat s dětmi analýzu a syntézu slov, představování slov, při nácviku sluchového i zrakového rozlišování souhlásek znělých a neznělých, i při nácviku čtení shluků souhlásek. Hravou formou a soutěžením by měla tato metoda vést k lepšímu vnímání a pochopení stavby slov, následně pak odstranit např. vynechávky písmen a slabik při čtení, odstranit nepřesnosti v čteném textu, záměny písmen a slabik a v konečném důsledku zmírnit nejistotu při čtení dětí.

3. Metoda rozlišování tvrdých a měkkých slabik

Pro nácvik a zlepšení v této oblasti jsme používali souborů kostek k tomuto účelu určených, které byly zavedeny do praxe z podnětu J. Křivohlavého. V pokročilejším stádiu nácviku děti používaly jen tvrdé **y** vyrobené z překližky a měkké **i** z proužku molitanu. Také jsme používali desky s tvrdými slabikami, vyřezanými z překližky a desky s nalepenými molitanovými měkkými slabikami. Tato cvičení měla pomoci žákům rozlišovat zrakem, hmatem, sluchem i výslovností zvládnout tyto podle Matějčka „nebezpečné slabiky“. (Děti měly možnost používat tyto pomůcky i při běžném vyučování v hodinách českého jazyka).

4. Metoda čtení s okénkem

Pro odstranění tzv. dvojího čtení a obsahových chyb při čtení jsem zvolila tuto metodu. Tato metoda je jednoduchá a dostupná všem žákům i rodičům. Je možné ji používat i při práci s žáky, kteří mají se čtením problémy největší. Je velice vhodná, respektuje tempo dítěte při čtení a vede k přesnému dekódování čteného textu. Přínosem při používání této nápravné metody je také napravování očních pohybů, což v konečném důsledku zase povede ke zlepšení čtení.

5. Metoda čtení v duetu

V další etapě své práce s dyslektickými dětmi jsem podle zlepšení ve čtení používala i tuto metodu, a velice se v mé praxi osvědčila. Při používání metody čtení v duetu dítě bezděčně

přejímá od dobrého čtenáře správnou intonaci, zřetelnost, výslovnost a posléze i tempo čtení. Dítě se bez přílišného úsilí postupně zbavuje svých špatných návyků při čtení a přechází k plynulému čtení.

6. Metoda dublovaného čtení

Občasné použití metody dublovaného čtení mělo zpestřit práci při nápravě čtení. Podstata této metody je obdobná jako u čtení v duetu, ovšem při této učitel či rodič občas udělá kontrolní chybu. Dítě, které přesně sleduje text (čte také), má včas tuto chybu zaregistrovat a opravit. Metoda je dobře použitelná i při práci s více dětmi najednou.

V další kapitole stručně pojednám o teoretických východiscích mé diplomové práce.

Odkazy na literaturu:

1) ZELINKOVÁ, O. **Poruchy učení**. Praha: Portál, 1994.

ISBN 80-7178-242-4

2) MATĚJ ČEK, Z. **Dyslexie**. Praha: SNP, 1987.

3. SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÍ PROBLÉMU DYSLEKTICKÝCH DĚTÍ V LITERATUŘE

3.1. Definice pojmu

Z literatury jsem zjistila, že dyslexií se v současnosti již podrobně zabývá celá řada organizací a institucí na mezinárodní úrovni a tento problém se postupně stává záležitostí celosvětovou. Ale nebylo tomu tak vždy a ještě stále je v oblasti výzkumu dosti nejasností.

Termín dyslexie je dnes již obecně přijat, ovšem jako první jej podle odborné literatury zřejmě použil německý neurolog **R. Berlin**, ve svém článku týkajícího se tohoto tématu, publikovaném již v roce 1887. Termín, přeložen do češtiny, označoval „zvláštní formu slovní slepoty“. Podobné, leč trochu odlišné označení také použil anglický praktický lékař **Pringle Morgan**, v roce 1904, a definoval dyslexii jako „vrozenou oční slepotu“.

Původní český název podle **A. Heverocha** byl definován jako „jednostranná neschopnost naučit se čísti a psát“, v roce 1904, v článku otištěném v časopise Česká škola, kde autor popisuje případ jedenáctiletého děvčete (v dnešní terminologii by tento případ mohl být označen jako klasický případ vývojové dyslexie).

I v současné škole je definice tohoto pojmu prezentována různými autory odborné literatury nanejvýš, s malými odlišnostmi. Jako příklad uvádím některé z nich. Například definice **J. Langmeiera** a **Z. Matějčka** (1) z roku 1960 zní takto: „*Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte*“.

Světová federace neurologická, konaná v Dallasu roku 1968, podává definici: „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitosti. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu*“ (1)

Tuto definici kritizují v roce 1975 **M. Rutther** a **W. Youle**. Uvádějí nutnost přidání dovětku k této definici, v němž by se uvedlo, že dyslexie není působena primárně poruchou intelektového vývoje dítěte, defekty smyslovými, pohybovými či vnějšími sociálními nebo eko-

nomickými činiteli, ale že se může vyskytnout s nimi společně. Tyto vyjmenované okolnosti totiž výskyt dyslexie samy o sobě nijak nevylučují. (1)

Ze současných autorů zaměřujících se na tuto problematiku, uvádím definici podle **O. Zelinkové** (2) „*Dyslexie je porucha čtení, při níž je úroveň čtení výrazně nižší než všeobecná inteligence postiženého*“. (Vybráno ze starších definic)

Další současná autorka **V. Pokorná** (3) ve své knize konstatuje, že definice specifických poruch učení je velice obtížná a proto zde cituje definici **Ranschburga** z roku 1916 „*Poruchou čtení nebo dyslexií nazýváme takovou nedostatečnost duševního aparátu, která neumožňuje dětem školního věku, aby si přiměřeně osvojily čtení během prvního školního roku přesto, že mají normální smyslové orgány*“. Důraz klade tato autorka na neurologickou, popř. neurologicko-psychologickou etiologii poruch učení a dále uvádí, že medicínské pojetí těchto poruch se přenáší i do speciálně-pedagogických kruhů, v nichž se odráží osobnostní faktory jedince (např. motivace, emocionalita, sebehodnocení apod.) a současně sleduje rodinné klima (kladné či záporné působení faktorů).

Shrnu-li tyto názory, docházím k závěru, který ovlivňuje mou pedagogickou koncepci. Dyslexie je specifická vývojová porucha učení, která spočívá v neschopnosti dítěte naučit se číst, i když se mu dostává běžného výukového působení a vedení, má přiměřenou inteligenci a žije v dobrém společenském prostředí, jež mu poskytuje dostatek podnětů ke kulturnímu rozvoji.

3.2. Historický přístup k řešení problematiky v naší pedagogické literatuře

Z naší literatury jsem získala poznatky z dávné historie výzkumu specifických poruch učení. V nejstarších dobách tyto poruchy unikaly pozornosti, protože bylo mnoho lidí, kteří číst ani psát nikdy neuměli, neboť to prostě ve svém životě nepotřebovali a také je k tomu nikdo nevedl.

K objevení specifických vývojových poruch učení dochází až na přelomu 19. století, kdy společnost vyžaduje vzdělání každého jedince.

U nás je historie výzkumu specifických poruch učení spojena se jménem **Antonína Heverocho**, který jako první na evropském kontinentu dyslexii popsal na případu jedenáctileté dívky. Své pojednání otištěné v roce 1904 v časopise Česká škola, nazvané *O jednostranné neschopnosti naučit se čísti a psáti*, uzavírá vyslovením nedůvěry v pedagogy, kteří by se byli ochotni těmito dětmi zabývat. A měl pravdu, protože tato problematika zůstala nadále řešena a zkoumána jen v oblasti medicínské a v péči neurologů.

Až v roce 1952 byla aplikována praktická pomoc postiženým dětem, a to zásluhou **J. Langmeiera**, psychologa Dětského oddělení Psychologické léčebny v Havlíčkově Brodě a primáře tohoto oddělení **O. Kučery**. O dva roky později se začíná s nápravou dyslexie také v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. V roce 1961 pak vznikl zásluhou **P. Vodáka** a **V. Zelinky** ambulantní systém péče o děti s poruchou čtení a psaní v Liberci. Poté se už postupně začínají otevírat první třídy pro děti s těmito poruchami v Brně (1962), a o dva roky později v Dolních Počernicích (1964) a za další dva roky konečně i v Praze (1966, sedm tříd) a jinde.

V roce 1972 vychází ve Věstníku ministerstva školství instrukce pro zřizování specializovaných tříd pro děti s poruchami učení, kde jsou také zakotveny základní organizační pokyny i pokyny pro hodnocení a klasifikaci žáků v těchto třídách.

Povinnost vypracování individuálního vzdělávacího programu (IVP) pro tyto děti stanovuje až Věstník ministerstva školství z roku 1993, ale pomůcku pro kvalifikované

splnění této povinnosti přináší pedagogům až o dva roky později Mertinův Individuálně vzdělávací program.

V současné době se upřesňuje docházka těchto handicapovaných dětí do normální běžné třídy (tzv. integrovaní žáci). Avšak tím jsou kladeny vyšší požadavky na práci učitele. Je zde nutný individuální přístup k takovému dítěti, trpělivost, shovívavost, znalost metod a forem nápravné práce s takovými dětmi, spolupráce s rodinou i specializovaným pracovištěm (pedagogicko-psychologickou poradnou apod.). Pro předmět, který je poruchou dítěte nejvíce postižen, vypracuje učitel individuální vzdělávací program a po celou dobu školní docházky může být žák v tomto předmětu hodnocen slovně.

Vzhledem k těmto informacím získaným z naší pedagogické odborné literatury mohu konstatovat, že vývoj péče o dyslektické děti je v teorii nyní na velmi dobré úrovni, že se již tato problematika opravdu dostává do širšího povědomí učitelů i rodičů a začíná se na mnoha školách kvalifikovaně a účinně řešit. Politováníhodné ale je, že tomu tak není všude, na všech školách a že u některých lidí dodnes přetrvává názor, že diagnóza dyslexie je jakési potvrzení na úlevy a nicnedělání. (Rodina a škola, 11/98, str. 12) Téměř jako neskutečný až trestuhodný mi připadá výrok vysokoškolsky vzdělaného pedagoga: „ *Kdyby to bylo moje dítě, tak bych z něj tu dyslexii vymlátila*“, otištěný v periodiku Rodina a škola, (11/98, str. 12).

Co dodat?

Snad jen to, že nechuť k práci a neznalost neomlouvá.

3.3. Řešení problému v naší pedagogické literatuře v současnosti

Při práci na této studii jsem čerpala z naší současné pedagogické literatury, která je myslím dostupná všem, kteří mají o proniknutí do problematiky dětí s vývojovými poruchami učení opravdu zájem. Současní autoři ve svých dílech popisují tento problém ze všech stran a úhlů. Tyto práce jsou obrovským přínosem pro pedagogy, kteří chtějí těmto dětem kvalifikovaně a účinně pomoci, neboť zde může každý nalézt to, co pro „to své“ dítě s poruchou učení potřebuje a co mu může pomoci.

Veliký klad vidím také v tom, že tato literatura je dostupná a srozumitelná i rodičům takto postižených dětí a může i jim pomoci lépe se orientovat v problematice, lépe pochopit nutnost a podmínky pro možnou a úspěšnou nápravu poruchy učení u svých dětí. U rodičů, kteří se již díky této literatuře s problémem poruch učení teoreticky seznámili, není nutné přesvědčování k domácí a hlavně pravidelné práci s dítětem a konečný výsledek snažení má tak větší naději na úspěšnost. Již se mi v mé praxi potvrdilo, že informovaní rodiče spolupracují při nápravě specifických poruch učení u svých dětí s větším zaujetím, vytrvalostí a mnohem zodpovědněji.

Pojednám dále o některých současných teoretických názorech, které mě inspirovaly při tvorbě vlastní pedagogické koncepce na ZŠ Brniště.

Birgitte Šindelářová (4) mě zaujala svým přirovnáním teorie myšlení a učení ke stavbě a růstu stromu. Aby se dítě bylo schopno učit, potřebuje jisté dílčí schopnosti, které musí být v určitém stavu excitace, připravenosti. Připravenost Šindelářová přirovnává ke kořenům stromu, které umožňují jeho existenci, tak jako excitace umožňuje použití schopností a dovedností. Základní schopnosti a z nich vyplývající dovednosti procházejí kmen a z nich vyrůstají hlavní větve koruny. Schopnosti jsou vnitřní dispozice k určitému druhu psychomotorického výkonu. Rozvíjí se na základě vloh a nadání, včasnou stimulací, systematickým cvičením a udržováním zájmu. Další důležitou dispozicí jsou dovednosti, talent a vědomosti. Dovednosti chápeme jako specifické a prakticky se uplatňující schopnosti. Talent je dispozice a vědomosti jsou mentální předpoklad výkonu. Základní dovednosti nazývá Šindelářová dílčími funkcemi a definuje je jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí. Jsou předpokladem pro dovednost čtení, psaní a počítání dítěte.

Šindelářová mi pomohla hned v začátcích mé práce s dětmi v dyslektické skupině. Použila jsem test k zjišťování deficitu v dílčích funkcích u dětí pro které jsem pak podle analyzovaných výsledků testu určovala metody a formy nápravy.

Marie Vágnerová (5) mi svou prací pomohla lépe se orientovat a hlouběji poznat možné příčiny neúspěchu dětí ve školní práci, přičemž hlavní význam podle této autorky

spočívá v sociálním prostředí v němž dítě žije a odkud vyplývá sociální dosah na postižené dítě (handicapované některou z vývojových poruch učení). Podle Vágnerové je handicap sociální kategorií, která označuje nějaké zatížení, znevýhodnění. A protože inteligence není jednoduchou schopností, ale skládá se z celé řady dílčích funkcí, které se mohou, ale nemusejí rozvíjet stejně rychle a stejně dobře. Prospěch v jednotlivých předmětech je na vývojové úrovni různých dílčích složek přímo závislý a jestliže je některá z nich ve vývoji z jakéhokoliv důvodu opožděna, dítě většinou v některé oblasti školní práce selhává. Pokud je zde velká nevyrovnanost, dochází pak k větším obtížím, které se projeví dvou až třístupňovým rozdílem v klasifikačním hodnocení těchto žáků v různých předmětech. Pak bývá většinou stanovena diagnóza - specifická porucha učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie). A příčiny? Příčinami mohou být:

1. Drobná poškození mozku, obvykle vznikající v perinatálním věku. Dost často bývá součástí syndromu LMD (lehké mozkové dysfunkce).
2. Dědičně podmíněné dispozice, genetický základ, na jehož podkladě se nestejněměrně vyvíjí a vyzrávají jednotlivé funkce.
3. Kombinovaná etiologie poruchy učení, kde lehké mozkové poškození je spojeno s dědičně podmíněnou dispozicí.

Za podnětnou považuji zejména tu část práce Vágnerové, pojednávající o žácích rómského etnika. (V naší dyslektické skupině pracují dvě rómské děti).

Olga Zelinková (6) prací „Poruchy učení“ poskytuje opravdu široké informace z této problematiky a pomohla mi jednak prohloubit znalosti v oblasti diagnostiky specifických poruch učení, tak zároveň při výběru vhodných reedukačních cvičení, zaměřených na odstranění deficitů v různých dílčích funkcích. Mnohá cvičení jsem ve své práci s dětmi použila a předpokládám, že další ještě v budoucnu použiji, neboť se touto praxí hodlám zabývat i nadále.

4. UČITELSKÉ PRÁCE S DYSLEXICKÝMI ŽÁKY

Věra Pokorná (7) , další současná autorka, která zpracovala téma specifické poruchy učení opravdu podrobně a důkladně. Během celého svého studia i své praxe s dětmi s poruchami učení jsem čerpala teorii od této autorky. Velikým přínosem pro mne je autorčina velmi široká nabídka nápravných metod a reedukačních cvičení.

Za postatné považuji, že uvedené autorky vycházejí z humanistických principů a demokratického přístupu k dětem.

4.1. Charakteristika skupiny dyslexických žáků ZŠ Bratři

Pro realizaci výzkumné části této diplomové práce jsem pracovala šest měsíců se skupinou deseti dětí ze ZŠ v Bratři v dyslexické skupině. Děti jsem si vybrala ze dvou a tříletých tříd ve složení pět chlapců a pět dívek. Z tohoto počtu jsou dvě děti rovněž původu z venkovské školy. Její naplnění byla jakási dyslexioterapie těchto dětí s významnou

Odkazy na literaturu:

- 1) MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SNP, 1987.
- 2) ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994.
ISBN 80-7178-242-4
- 3) POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*.
Praha:Portál,1997. ISBN 80-7178-135-5
- 4) ŠINDELÁŘOVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 1986.
- 5) VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: UK, 1995.
- 6) ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994.
ISBN 80-7178-242-4
- 7) POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*.
Praha:Portál,1997. ISBN 80-7178-135-5

4. UČITELSKÉ POJETÍ PRÁCE S DYSLEKTICKÝMI ŽÁKY

Vyjdeme-li z údajů J. Mareše (1), že učitelův podíl na rozptylu žákovských výsledků kolísá v poznávací oblasti mezi 30 - 60 %, tedy zhruba z poloviny výsledků, je patrné, že je nezbytné se hlouběji i teoreticky zabývat otázkou, jaké je a jaké by mělo být pojetí této edukační práce. V mé práci jde o několik rovin, v různé míře obecnosti ji tvoří údaje, které se týkají žáka. Budu se tedy dále zabývat žáky s dyslexií na ZŠ Brniště.

4.1. Charakteristika skupiny dyslektických žáků ZŠ Brniště

Pro realizaci výzkumné části této diplomové práce jsem pracovala šest měsíců se skupinou deseti dětí ze ZŠ v Brništi v dyslektické skupině. Děti jsem si vybrala ze třetí a čtvrté třídy ve složení pět chlapců a pět dívek. Z tohoto počtu jsou dvě děti rómského původu. Tato skupina měla být vyjádřením nerutinního přístupu učitele k problematice dětí s dyslexií na běžné venkovské škole. Její náplní byla jakási didaktoterapie těchto dětí s významnou podporou rodičů.

Pět dětí z této skupiny bylo diagnostikováno Pedagogicko-psychologickou poradnou v České Lípě s diagnózou dyslexie. Dalšíh pět dětí jsem si vybrala na základě doporučení paní učitelek (vzhledem k jejich prospěchu a také na základě analýzy výsledků diagnostických testů, které jsem si s těmito dětmi provedla). Výsledky testu mi ukázaly, že neúspěch při výuce českého jazyka (resp. čtení), plyne z nedostatečného rozvinutí některých dílčích funkcí podílejících se na procesu čtení. Tyto děti jsem pak vyhodnotila jako děti s typickými příznaky dyslexie.

Tab. 2. **Přehled dětí z didaktickoterapeutické skupiny ZŠ Brniště**

Jméno	Dagmar	Irma	Jaroslav	Karel	Lukáš	Marcela	Matěj	Radek	Šárka	Veronika
Narození										
Třída	4.	4.	4.	3.	3.	4.	4.	3.	4.	4.
Diagnóza dyslexie	---	ANO	---	ANO	---	ANO	ANO	ANO	---	---

Protože frontální práce s deseti dětmi ve skupině byla málo intenzivní, rozdělila jsem tyto děti ještě na dvě menší skupiny a to podle čtenářského výkonu hodnoceného zkouškou čtení a podle následné analýzy těchto výsledků.

První skupina: pět dětí s lehčím stupněm postižení v oblasti čtení (tři dívky, dva chlapci)

Druhá skupina: pět dětí s velice problémovým čtením (dvě dívky, tři chlapci)

Tab. 3. **Přehled dětí didaktickoterapeutické skupiny po rozdělení na základě výsledků počtu přečtených slov**

Skupina 1	Počet přečtených slov (za 1 min.)	Skupina 2	Počet přečtených slov (za 1 min.)
Dagmar	52	Irma	44
Jaroslav	49	Karel	36
Lukáš	49	Marcela	46
Šárka	51	Matěj	34
Veronika	50	Radek	43

Práce skupiny byla zahájena 1. 10.1998 a pro zhodnocení mé studie ukončena 31.3. 1999 (skupina ve své práci pokračuje dále). Nápravná cvičení probíhala ve dvou seskupeních dvakrát týdně po 45 ti minutách.

První skupina: 2 x 45 minut, Po, St od 13,15 - 14,00 hodin

Druhá skupina: 2 x 45 minut, Ut, Čt od 13,15 - 14,00 hodin

4.2. Zaměření nápravných cvičení jednotlivých skupin

U dětí první skupiny, které nejsou diagnostikovány pedagogicko-psychologickou poradnou, bylo v testu zaměřeném na zjištění deficitu v dílčích funkcích zjištěno nedostatečné rozvinutí v oblasti zrakového a mírně sluchového vnímání a částečný deficit v orientaci v prostoru. Problémy se čtením těchto dětí jsou zřejmě tímto podmíněny. V nápravných cvičeních jsme se tedy zaměřili právě na rozvinutí v těchto oblastech:

- orientace v prostoru (spojeno s postřehováním a rozvojem zrakové paměti)
- zrakové rozlišování reverzních figur
- zraková paměť
- koncentrace pozornosti (zrakové)
- sluchová cvičení na zlepšení reprodukce rytmu
- cvičení čtení - v duetu (plynulost)
 - duálové čtení (přesnost)
- reprodukce čteného textu pomocí návodných otázek, obrázků, přiřazováním apod.

Druhou skupinu tvoří děti s těžším postižením čtení, jsou diagnostikovány pedagogicko-psychologickou poradnou a práce s nimi tedy vychází z doporučení poradny. U těchto dětí je deficitní nejen čtení, ale problémy mají i v psaní (dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Nápravná cvičení jsou zaměřena na procvičování různých poznávacích oblastí.

Oblast zrakového vnímání:

- zraková diferenciacie reverzných figur (písmena podobná tvarově i zrcadlově)
- zraková analýza a syntéza
- zraková paměť
- cvičení očních pohybů

Procvičování sluchového vnímání:

- nácvik sluchové diferenciacie (měkké a tvrdé slabiky, souhlásky zvukově podobné - znělé a neznělé)
- sluchová analýza a syntéza (věta, slovo, slabika a hláska). Spojení hláska - písmeno.

Procvičování a náprava čtení:

- čtení s okénkem - postřehování např. čti jen první písmena, slabiky slov (plynulost, okohybné pohyby)
- zaměření na odstranění dvojího čtení
- čtení v duetu (plynulost čtení, správné čtenářské návyky)
- reprodukce čteného textu pomocí obrázků, přiřkládáním k heslům (tj. slovům), pomocí návodných otázek, srovnáváním pořadí krátkých vět z obsahu čteného textu apod.

V této skupině jsme vždy určitou část nápravných cvičení věnovali i nápravě v oblasti psaní.

4.3. Stručná kazuistika dyslektických dětí v didaktickoterapeutické skupině

Děti zařazené do první skupiny (lehčí postižení)

Dagmar S., narozena 3.1.1987, třída 4.

Charakteristika žákyně: Do září r. 1997 byla dívka v Dětském domově v Ústí nad Labem. Zde začala chodit do první třídy, ale její docházka byla pro dlouhotrvající nemoc o dva roky odložena (TBC). Její příprava do školy byla od počátků školní docházky podle vyjádření tamní paní učitelky nedostatečná a toto je možná jedna z příčin nynějších problémů dívky. V srpnu 1997 byla Dáša i se svým bratrem svěřena do pěstounské péče starším manželům, kteří měli ve své péči již dvě děti rómského původu. Od září 1997 navštěvuje dívka naši školu. Nyní je ve 4.třídě. Je rómkou, pravák.

Rodina: Do svých pěti let žila Dáša se svými vlastními rómskými rodiči, zde se mluvilo pouze rómsky, což je zřejmě druhou příčinou současných problémů dívky ve čtení. Odtud byla pro silné zanedbání péče (i s bratrem) odebrána. Nynější náhradní rodina je pro Dášu velice dobrým zázemím, žijí zde celkem čtyři děti v pěstounské péči, všechny rómského původu. Péče pěstounů je dobrá, rodiče se školou spolupracují, bez problémů je i domácí příprava dívky.

Záznamový list žákyně:

Čtení - tempo je pomalé, s pauzami, čtenářské návyky málo vyspělé.

Chyby při čtení - záměna (b-d, a-e, h-k), v diakritických znaménkách, problémy při čtení shluků hlásek. Čtenému textu rozumí jen částečně. Při čtení se vrací zpět, opravuje své chyby, (špatné okohybné pohyby).

Psaní - píše pomalu, ale úhledně, chybí v délce samohlásek a složitější slova komolí.

Sluchové vnímání - obtíže v pořadí hlásek, nerozlišuje délku samohlásek.

Zrakové vnímání - obtíže v rozlišování reverzních figur, záměny.

Řeč - malá slovní zásoba, obtíže při vyjadřování, artikulační potíže.

Reprodukce rytmu - velké obtíže (dlouhé samohlásky).

Orientace v prostoru - zvládá s menšími problémy.

Jemná a hrubá motorika - bez problémů.

Jaroslav S., narozen 13.2.1988, třída 4.

Charakteristika žáka: Do září 1997 byl se svou sestrou v Dětském domově v Ústí nad Labem. Zde začal svou školní docházku po jednoletém odkladu z důvodu školní nezralosti. V srpnu 1997 byl dán do pěstounské péče jako jeho sestra Dagmar S. Chlapec je také rómského původu, pravák.

Rodina : viz. sestra Dagmar S.

Záznamový list žáka:

Čtení - Jarda čte pomalu, zaráží se před složitějšími slovy (delší slova, se shluky souhlásek).

Čtenářské návyky málo vyspělé. Chyby při čtení - v délce samohlásek, komolí slova, čte velice potichu až nesrozumitelně. Své chyby sám opravuje jen vyjíměčně, smysl mění, domýšlí slova. Textu rozumí jen částečně.

Psaní - písmo je neúhledné s pravopisnými chybami.

Sluchové vnímání - záměna pořadí hlásek až komolení slov, nerozlišuje délku samohlásek

Zrakové vnímání - problémy v diferenciaci reverzních figur, kinestetické záměny

Řeč - malá slovní zásoba, artikulační neobratnost.

Reprodukce rytmu - velké obtíže (délka samohlásek).

Orientace v prostoru - bez problémů.

Jemná a hrubá motorika - menší potíže v jemné motorice.

Lukáš D., narozen 3.4.1990, třída 3.

Charakteristika žáka: Lukáš je prvním dítětem v rodině, kde bylo dítě dlouho a toužebně očekáváno. Od malička byl úzkostlivě střežen a opatrován rodiči, až do doby, než se v rodině narodilo druhé dítě. Nyní je žákem třetí třídy, je dosti nesamostatný, ale mezi dětmi oblíbený. Chlapec je levák.

Rodina: Péče rodičů je až přehnaná, při prvních problémech ve školní práci chlapce se rodiče snažili o nápravu přehnaným zatěžováním dítěte, což v konečném důsledku vedlo ke vzniku nechuti k veškerému školnímu učení a k celkovému zhoršení školního prospěchu žáka. Nyní úzká spolupráce rodičů se školou, domácí péče uvedena na správnou míru.

Záznamový list žáka:

Čtení - čtení je pomalé, ale bez zarážek, domýšlí konce slov, častá záměna funkčně podobných hlásek, samohlásek: a-e-o, souhlásek: h-k-l, m-n, s-z, b-d. Své chyby při čtení občas sám opraví. Čtenému textu rozumí jen částečně.

Psaní - píše velice pomalu a písmo je drobounké. Při diktátech dysortografické chyby z nedostatku času (veškerý čas zabere úprava písma, na gramatické jevy mu nezbyvá čas).

Sluchové vnímání - chybná analýza a syntéza slov.

Zrakové vnímání - deficit v rozlišování reverzních figur, problémy v optické paměti.

Řeč - bez problémů.

Reprodukce rytmu - menší obtíže.

Orientace v prostoru - problémy v oblasti - schéma těla a prostorová orientace.

Jemná a hrubá motorika - menší problémy v jemné motorice.

Šárka V., narozena 22.8.1989, třída 4.

Charakteristika žákyně: Šárka je jedináček, v rodině velmi hýčkaná. Trpí drobnou vadou řeči, dle mého názoru neuróza řeči tzv. vnitřní koktavostí (v začátku mluvy zadržává, chvíli nedokáže svou řeč začít). Na logopedickou nápravu nedochází. Dívka je levák. Mezi dětmi je pro svou panovačnost méně oblíbená.

Rodina: Péče rodičů je až perfekcionalistická. Při prvních problémech ve školním učení byla dívka velmi přetěžována domácím doučováním. Podle matky je Šárka (doma) nesoustředěná, neobratná, přecitlivělá. Ve škole se však dívka takto vůbec neprojevuje. V současné době spolupráce rodičů žákyně se školou velice dobrá (požadavky usměrněny, upraveny podle potřeb žákyně).

Záznamový list žákyně:

Čtení - neplynulé, po slovech , výkon s časem klesá a přibývá chyb.

Specifické chyby při čtení - záměna písmen tvarově podobných, kinestetická záměna v pořadí písmen (suk - kus). Delší slova čte po slabikách. Při čtení často opakuje začátky slov, artikulační neobratnost. Čtenému textu rozumí, samostatně reprodukuje i některé podrobnosti.

Psaní - písmo trošku neupravené (sklon, velikost), tempo psaní je pomalejší. V diktátech občasné chyby dysortografického charakteru.

Sluchové vnímání - mírně narušeno sluchové rozlišování.

Zrakové vnímání - obtíže v diferenciaci (reverzních figur - pořadí).

Řeč - artikulační neobratnost, neuróza řeči.

Reprodukce rytmu - menší obtíže.

Orientace v prostoru - mírně narušená.

Jemná a hrubá motorika - menší problémy v používání psacích potřeb.

Veronika K., narozena 4.7.1989, třída 4.

Charakteristika žákyně: Od čtyř let má dívka nevlastní matku. V začátcích školní docházky nabyly žádné problémy, ale během druhé třídy, zvyšujícími se nároky, začaly se objevovat problémy se čtením a částečně i v psaní. Nyní problémy zasahují do dalších předmětů. Dívka je pravák a přes neúspěchy ve školní práci je mezi dětmi velice oblíbená.

Rodina: Trpí nedostatkem společně stráveného času, oba rodiče jsou velice pracovně vytíženi (obchod, pohostinství). Příprava dívky na školní práci je nesystematická, nepravidelná. Spolupráce rodičů se školou je nedostatečná, nárazová.

Záznamový list žákyně:

Čtení - pomalé, určité úseky čte po slovech, delší slova slabikuje. Text si občas domýšlí, zaměňuje slova. Čtenému textu rozumí jen částečně, chybí souvislosti. Reprodukce úsekovitá (jen určité úseky textu).

Psaní - písmo neúhledné, při diktátech časté gramatické chyby.

Sluchové vnímání - porušení v oblasti verbálně akustické paměti..

Zrakové vnímání - obtíže v rozlišování reverzních figur (záměna).

Řeč - bez problémů

Reprodukce rytmu - zvládá s menšími nepřesnostmi.

Orientace v prostoru - zvládá s menšími problémy.

Jemná a hrubá motorika - menší problémy v oblasti vizuomotoriky.

Děti zařazené do druhé skupiny (těžší postižení)

Irma Č., narozena 14.3.1989, třída 4.

Charakteristika žákyně: Dívka žije v neúplné rodině (rodiče se před dvěma lety rozvedli). Její o dva roky starší bratr je také dyslektik. Irma má malou vadu řeči, zakoktává se, špatně vyslovuje R a Ř. Dívka je výborná v matematice a velice pěkně maluje. Problémy v českém jazyce má od konce druhé třídy. Je levák. Dyslexie a dysortografie u dívky zjištěna v Pedagogicko- psychologickém poradně v České Lípě, dne 4.10.1998

Rodina: Neúplná, trpí ekonomickými nedostatky. Příprava dívky na školní práci je nepravidelná.

Záznamový list žákyně:

Čtení - velice pomalé, neplynulé, tzv. dvojí čtení, bez interpunkčních znamének. Časté záměny písmen tvarově podobných. Čtenému textu rozumí částečně. Reprodukce často chybná.

Psaní - písmo neúhledné, tempo psaní pomalé, diktáty s dysortografickými chybami -chybí diakritická znaménka, nerozlišuje měkké a tvrdé slabiky, časté jsou i vynechávky či záměny písmen.

Sluchové vnímání - porucha sluchové diferenciaci, také chybná analýza - syntéza slov.

Zrakové vnímání - porucha v oblasti diferenciaci reverzních figur, figur - pozadí.

Řeč - špatná výslovnost R a Ř, zadržávání řeči, artikulační neobratnost.

Reprodukce rytmu - s obtížemi

Orientace v prostoru - bez obtíží.

Karel N., narozen 9.2.1990, třída 3.

Charakteristika žáka: Chlapec pochází z úplné rodiny, má ještě dva mladší bratry. Je velice hodný, tichý až uzavřený. Prospěch Káji je průměrný, velké problémy v českém jazyce od vstupu do školy (již při nácviku čtení). Žák trpí neurózou řeči, dle mého názoru vnitřní

koktavostí (před mluvou stahy, křeče, obtížný začátek), kterou zřejmě zdědil po otci. Chlapec je pravák, nosí brýle (na čtení). Diagnóza dyslexie, dysgrafie, dysortografie stanovena Pedagogicko - psychologickou poradnou v České Lípě dne 17.11.1999.

Rodina: Rodinné prostředí není harmonické, trpí nedostatkem sociokulturních podnětů a také ekonomická situace rodiny je slabá. Domácí příprava žáka je nepravdivá, zde patrný až lhostejný přístup k školnímu prospěchu dítěte. Spolupráce rodičů se školou je nulová (zůstává pouze u slibů).

Záznamový list žáka:

Čtení - velmi pomalé, slabikuje, kratší slova vyjímecně čte dohromady, před složitějším slovem delší pauza. Chyby v záměnách písmen, vynechávkách, přesmykování. Některá slova čte spíš odhadem. Čtenému textu převážně nerozumí, reprodukce textu velice nepřesná.

Psaní - písmo neurované, tempo psaní velmi pomalé, diktáty s typickými dysortografickými chybami.

Sluchové vnímání - deficit v sluchové diferenciaci.

Zrakové vnímání - narušena optická paměť.

Řeč - vada řeči, artikulační neobratnost, malá slovní zásoba.

Reprodukce rytmu - zvládá s menšími nepřesnostmi.

Orientace v prostoru - mírné problémy.

Jemná a hrubá motorika - jemná motorika narušena, vizuomotorika.

Marcela H., narozena 19.4.1989, třída 4.

Charakteristika žáka: Dívka v MŠ hodnocena jako velice bystrá, pohotová, učenlivá. V ZŠ se ve druhém ročníku začaly objevovat problémy, které se se stupňujícími nároky v dalších ročnících prohlubovaly. Problémy hlavně v oblasti čtení. Dívka ráda cvičí, má ráda matematiku. Je levák. Dyslexie a dysortografie stanovena Pedagogicko - psychologickou poradnou v České Lípě dne 3.2.1998.

Rodina: Úplná, o dva roky starší bratr, má také problémy v českém jazyce (čtení), ale ne takového rozsahu. Příprava dívky na vyučování probíhá pravidelně a důsledně v úzké spolupráci se školou.

Záznamový list žákyně:

Čtení - dvojí čtení, čte po slovech nebo po skupinách dvou až tří lehčích slov, delší slova se shluky souhlásek slabikuje. Přidává, vynechává nebo zaměňuje některé hlásky (a-o, a-e, m-n, t-l). Některá slova čte odhadem, provádí hláskové inverze (srncích - smrcích). Čtenému textu rozumí, reprodukce je samostatná s menšími nepřesnostmi.

Psaní - tempo psaní je pomalé, úprava písma pěkná. Chyby v diktátech v diakritice, záměny a vynechávky hlásek, komolení slov, chybné měkčení, chyby v aplikaci vyjmenovaných slov.

Sluchové vnímání - nedostatečná jemná diferenciacie (znělé a neznělé souhlásky) a sluchová analýza - syntéza.

Zrakové vnímání - deficit ve zrakové diferenciaci.

Řeč - artikulační neobratnost.

Reprodukce rytmu - bez obtíží

Orientace v prostoru - mírné problémy.

Jemná a hrubá motorika - bez obtíží.

Matěj A., narozen 30.1.1989, třída 4.

Charakteristika žáka: Matěj přišel na naší školu na začátku školního roku 1998-99. Na předchozí škole měl problémy prospěchové, ale i s chováním, a to již od první třídy. První pololetí třetí třídy byl zařazen do diagnostické třídy (speciální) při ZŠ Mimoň, druhé pololetí strávil v diagnostickém ústavu v Liberci. Nyní žák navštěvuje čtvrtou třídu při ZŠ v Brništi. Dyslexie dysortografie na základě LMD u chlapce stanovena v září 1997 Pedagogicko - psychologickou poradnou v České Lípě. Chlapec je pravák. Pro své problémové chování je ve třídě velice neoblíben.

Rodina: Úplná. Nedostatečná kontrola domácí přípravy na vyučování je ze strany rodičů (převážně matky) stále nějak omlouvána. Matka veškeré chlapcovy prohřešky omlouvá a vinu svaluje vždy na jiné např. i na špatné vedení pedagoga (na předchozí škole).

Záznamový list žáka:

Čtení - pomalé až defektní tempo, dvojí čtení a slabikování. Místy si vymýšlí nová slova - chybná. Čtenému textu nerozumí, reprodukce je nulová.

Psaní - grafická úprava slabší, při psaní diktátu typické dysortografické chyby jako je měkčení, spojování předložek se slovy v jeden celek, komolení slov, chybí tečky, čárky, háčky. Také vynechává hlásky, slabiky.

Sluchové vnímání - porucha až defekt ve sluchové diferenciaci.

Zrakové vnímání - menší problémy v diferenciaci reverzních figur.

Řeč - malá slovní zásoba, artikulační neobratnost.

Reprodukce rytmu - menší problémy, nepřesnosti.

Orientace v prostoru - bez problémů.

Jemná a hrubá motorika - obtíže lehčího rázu v jemné motorice.

Radek U., narozen 8.3.1989, třída 3.

Charakteristika žáka: Pro školní nezralost odklad vstupu do první třídy o jeden rok. Problémy v českém jazyce od začátku druhé třídy, které se zvyšujícími se nároky stupňovaly. Dysgrafie a dysortografie zřejmě na podkladě LMD u Radka stanovena Pedagogicko - psychologickou poradnou v České Lípě v srpnu 1998. Chlapec je pravák, velice drobné a útlé postavy.

Rodina: Úplná, výchova zpočátku až skleníková. Nyní vše v nejlepším pořádku, domácí příprava prováděna pravidelně.

Záznamový list žáka:

Čtení - pomalé, místy dvojí čtení, delší slova přečte až po delším odmlčení, některá slova čte odhadem. Čtenému textu rozumí jen částečně, reprodukce nepřesná, nesamostatná.

Psaní - gramatická úprava neúhledná, nestejně velká písmena, sklon. Při diktátech specifické dysortografické chyby jako jsou záměny hlásek, spojování předložek se slovy, nerozlišování hranic slov, měkčení, chyby v aplikaci vyjmenovaných slov.

Sluchové vnímání - nedostatečně rozvinuté, deficit ve sluchové analýze a syntéze.

Zrakové vnímání - problémy v okohybných pohybech a v rozlišování tvarově podobných písmen.

Řeč - artikulační neobratnost, chudší slovní zásoba.

Reprodukce rytmu - bez obtíží.

Orientace v prostoru - menší obtíže.

Jemná a hrubá motorika - problémy v oblasti jemné motoriky.

4.4. Učitelské pojetí práce s těmito dětmi na ZŠ Brniště

Během mé desetileté praxe učitelky na ZŠ Brniště jsem se v práci s dyslektickými dětmi setkala s úspěchy i neúspěchy. V poslední době, kdy se problémy těchto dětí zabývám hlouběji, cítím však více odpovědnosti za výsledky v učení těchto dětí.

Projevuje se to především v mém učitelském pojetí výuky. Jak ukazuje Mareš a kol. (1), lomí se v něm totiž snaha měnit pedagogickou realitu „shora“ (např. metodické pokyny v práci s dyslektickými dětmi, doporučení poraden apod.) i působení „zdola“ (výsledky žáků, postoje jejich rodičů apod.).

Není pochyby, že každý učitel si své pojetí propracovává a zpřesňuje. Především se snažím v každém dítěti najít a uplatnit to nejlepší, co v něm je (i když to vždy nemusí být jen intelektuální kvality).

Proto se snažím o co nejlepší poznání dětí, které učím. Především však jde o celý soubor složek, ve kterém se jedná o:

- pojetí cílů vyučování dyslektických dětí,
- pojetí učiva,
- pojetí organizačních forem,
- pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků,
- pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoj,
- pojetí skupiny dyslektických dětí a školní třídy,
- pojetí učitelské role,
- pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu.

V učitelském pojetí vystupuje z tohoto souboru do popředí zejména ujasňování role učitele. Z řady těchto rolí vystupují na naší ZŠ Brniště do popředí zvláště role:

- facilitátora
- poradce
- partnera v učení
- přítele v nesnázích

- prostředníka v komunikaci nejen mezi žáky, ale i rodiči.

Konstatuji, že v pojetí, které na ZŠ Brniště prosazujeme (a přispívá k němu i tato diplomová práce), se projevuje odborná a etická dimenze - v jejich vzájemné jednotě.

Děti celé třídy jsem pro spolupráci rozděla do skupin tří a modifikaci chování žáků a vývojových poruch jsem jim dala předlohu ve formě standardizovaného rozhovoru, jak jsem se již zmínila v kapitole 3.2. Po prvním, že tyto děti dostávají ze své nedůvěry, říká, že tři vývojové poruchy mají všechny, a já jsem jim jako jim vysvětlila. Spolupráci na tomto rozhovoru jsem jim nabídla ve formě „Dokážeme jim pomoci“. Společně se žáci i já uvažovali o řešení, jaké řešení se říká i tomu, že respektovat. Např. nebudeme se s nimi srovnávat, protože to může být pro ně poměrně špatné. Já jsem jim nabídla jejich práci jako vědomí i to, že jim vždy více pomůžu, a pod Vědí děti s dyslexií (u některých i dysgrafií) spolupráci jsem nabídla skupinky, u kterých jsem předpokládala, že spolupráce s dyslexií může být jako srovnání a mohou jim při vyučování pomáhat ostatní interakční skupiny tří - tří. Zvoleno bylo ve výzkumném procesu se tedy stala kooperace založená na pomoci ostatních a vyvolání ochoty tzv. mentoringu (podle Kasíkové (1)).

V práci dyslexických skupin jsem využívala i tzv. strategii založenou na vzájemné kooperaci, protože zde bylo velmi důležité navázat a vypracovat odpovědnost všech dětí za dosažené výsledky a minimalizovat individuální selhání a konstruktivní.

5.1. Příklady práce s pomácanými dětmi

Na prvního učitelů výzkumných jednotek jsem si zvolila skupin tří členů rozdělenou na tři části. Pro první část jsem jim nabídla návodní zábavné hry, které jim byly poskytnuty pro práci jednotlivců, dvojic i celé skupiny, které byly rozloženy a

Odkazy na literaturu:

1) MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky.*

Brno: UM, 1996.

5. KOOPERATIVNÍ PROSTŘEDÍ TŘÍDY A SKUPINY

Děti celé třídy jsem pro spolupráci na svém zaměřeném úsilí k modifikaci chování žáků s vývojovými poruchami učení získala použitím metody nestandardizovaného rozhovoru, jak jsem se již zmínila ve 2. kapitole. Žáci pochopili, že tyto děti nechybují ze své nedbalosti, nýbrž že trpí vývojovou poruchou učení (dyslexií), jejíž podstatu jsem jim vysvětlila. Spolupráci na tomto miniprojektu jsme si společně nazvali „**Dokážeme jim pomoci**“. Společně se žáky jsme navrhli několik bodů, které budeme ve třídě i mimo ni respektovat. Např. nebudeme se těmto dětem posmívat, budeme se snažit jim pomáhat, chápeme jiné hodnocení jejich práce paní učitelkou i to, že jim někdy více pomáhá, apod. Vedle dětí s dyslexií (u některých i dysgrafií, dysortografií) jsem posadila spolužáky, u kterých jsem předpokládala, že spolupráce s dyslektickými dětmi jsou schopni a mohou jim při vyučování pomáhat cestou interakční spojnice žák - žák. Zvolenou strategií ve vyučovacím procesu se tedy stala kooperace založená na pomoci vrstevníka s využitím techniky tzv. tutoring (podle Kasíkové (1)).

V práci dyslektických skupin jsme využili i typ strategie založené na vzájemné kooperaci, protože zde bylo velice důležité navodit a vyprovokovat odpovědnost všech dětí za dosažené výsledky a minimalizovat individualistické úsilí a konfrontaci.

5.1. Příklady práce s postiženými dětmi

Na převážnou většinu vyučovacích jednotek skupiny jsem si plánovala náplň činností rozdělenou na tři části. Do první části (úvodní) jsem zařazovala nápravné zábavné hry, soutěže, doplňovačky pro práci jednotlivce, dvojic i celé skupiny, které byly zaměřeny na procvičování deficitních oblastí v poznávání, myšlení. Pro tuto práci jsem si ve spolupráci s paní učitelkou třetí třídy a šikovných dětí vyrobila i několik pomůcek.

- a) Procvičování zrakové paměti jsme prováděli často s pomůckou tzv. okénka, přičemž jsme zároveň procvičovali i základní orientaci v prostoru (vpravo, vlevo, dole, uprostřed, ...).

Popis pomůcky okénka * a okénka s čísly * uvádím v kapitole č.9 (Přílohy - příloha č.3 Soubor nápravných her a cvičení pro dyslektické děti).

- b) Tytéž pomůcky jsme využili i pro cvičení zrakové analýzy a syntézy. Místo obrázků se v okénkách objevila písmena, z nichž děti měly složit alespoň jedno slovo.
- c) Zrakovou paměť jsme procvičovali různými obměnami Kimovy hry (zapamatuj si co nejvíce předmětů během jedné minuty a pak je napiš, nakresli). Děti je rády hrály jednotlivě, ve dvojicích i ve skupinách.
- d) Pro cvičení zrakové difference reverzních figur a zároveň zrakové analýzy a syntézy jsem si v počátečních fázích vyrobila pomůcky Míčky * a Jablíčka *. Dále jsme využívali různá cvičení z dětských časopisů, různá cvičení na okopírovaných listech nebo na tabuli.
- e) Procvičování sluchové diferenciaci hrami „Uhodni se zavřenýma očima, čím způsobují tento zvuk“ nebo „Ptáčku jak zpíváš“ * jsme v další fázi nácviku vyměnili za složitější hry s písmeny, slabikami, se slovy. Například „Čím se liší“, „Co pozměnit“ apod.
- f) Sluchovou analýzu a syntézu jsme procvičovali a zdokonalovali hrou „Na mimozemšťany“. Děti se učí rozumět jejich řeči (mluví po hláskách, např. A-h-o-j h-o-ch-u. J-a-k s-e j-m-e-n-u-j-e-š). Posléze se děti snaží tuto řeč také samy používat. Také jsme využívali slov na kartičkách ke skládání vět, slabik na kartičkách ke skládání slov, a to formou her ve dvojicích, kdy první se ptá: „Je to tak správně?“. Druhý hodnotí. Velice se dětem líbila hra „Na Šípkové Růženky“. Děti jakoby spí na lavici, probudí se jen při slyšené slabice (slovu), která je předem určena. Např. děti budí slabika **má**. Učitel hovoří: maminka nemá čas, máme dnes ale pěkné počasí, už jdu psát domácí úkol. Tuto hru jsme používali v mnoha obměnách (i pro určování Y - I ve slovech).

Další hry a soutěže dvojic - vymýšlení slov s danou slabikou, např. DI, TI, NI, DY, TY, NY na různém místě ve slově, která děti (ve dvojici) zapisují během jedné minuty (spolupráce). Děti měly možnost používat kostky * nebo desky (s tvrdými a měkkými slabikami).

V této úvodní části vyučovací jednotky skupiny jsme také používali bzučáky, kartičky s I, Y, doplňovačky tzv. morseových znaků ke slovům apod. Velice často jsme využívali různé texty i obrázkový materiál z dětských časopisů, dále jsem čerpala z Pracovního sešitu k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce (2).

Náplní druhé hlavní části vyučovací jednotky skupiny byla činnost zaměřená přímo na nápravu čtení. Texty ke čtení jsem vybírala z dětských časopisů, dětských knih a také z Čítanky pro dyslektiky (3). Zde jsme se zpočátku zaměřili na procvičování a zdokonalování okohybných pohybů používáním techniky čtení s okénkem. Např. čti jenom první písmena (slabiky) slov apod. Poté jsem dětem tyto texty přečetla, povídali jsme si o obsahu a např. k textu děti namalovaly obrázek. Brzy jsme navázali společným čtením s okénkem celého textu, čtení dětí (po slovech, větách, odstavcích apod.). Občas jsme také používali techniku čtení v duetu (žák s učitelem), u delších textů jsme využívali tzv. mikropauzy. Když už bylo ve čtení dětí patrné zlepšení, velice se mi osvědčila hra „Na kontrolu“, při níž jeden žák skupiny čte nahlas, ostatní jej kontrolují, případné chyby ve slovech musí rozpoznat a postřehnout a slova v němž předčítající chyboval si např. na svých listech podrhnou. Tyto chyby poté společně určíme, zhodnotíme body (za správně určenou chybu jeden bod). Soutěží dvojice dětí jako jeden celek. Žák, který chyboval, po tomto zhodnocení a upozornění na své chyby přečte text ještě jednou, pokud možno bez chyb.

V rámci kooperace jsem občas volila i přímou skupinovou práci. Např. děti dostaly text pohádky, každý svůj list. Po přečtení (jakkoliv) pohádku spolu prodiskutovaly, určily si své části, které namalovaly a doprovodily vyprávěním. Celou pohádku mi poté předvedly (popř. i dětem ve své třídě).

Také jsme používali upravenou hru „Z jednotlivin celek“ (podle Kasíkové (1)). Děti dostaly obrázek s krátkým textem, např. „Příběh zraněného chlapce na hřišti“. Text si přečetly, popovídaly si o něm, libovolně jej upravily a rozvíjely, určily si své role a nakonec mi příběh zdramatizovaly. Touto hrou jsem se snažila odstranit ostych, zlepšit samostatné vyjadřování a obohacovat slovní zásobu dětí.

V další stádiu jsme tuto techniku už tolik nezjednodušovali. Děti dostaly např. lístečky se jmény postav a úkolem bylo vymýšlení příběhu, kde měly aktivní roli předvádět všechny děti (každé jednu postavu). Děti velice bavilo nahrávání jejich čtení na magnetofon. Podle záznamů jsme pak hodnotili, kde došlo ke zlepšení.

Následně Závěrečnou část vyučovací jednotky skupiny jsme většinou věnovali odreagování, relaxaci, zábavě, povzbuzení a motivaci do další činnosti. Sem jsme zařazovali např. tyto hry:

- společná léčebná gymnastika (1)
- společné útvary (1)
- geometrické tvary (písmena) ve skupině (1)
- interview k dopátrání identity - zjednodušené (1)
- kreslení podle diktátu (napsaných instrukcí)
- splň, proved' instrukce zadané na lístečích
- pexesa s problematickými písmeny, slabikami, slovy (b-d, m-n, ..., di, ti, ní, - dy, ty, ny, ..., mýt-mít, vít-výt, ...)
- hra Písmenko nezlob se (procvičování často zaměňovaných písmen)
- hra Letadlo v mlze (orientace poslepu dle slovního návodu)
- opravování telegramu, zprávy, šifry

V této části vyučovací jednotky skupiny jsem se podle možností a potřeb věnovala jednotlivým dětem (bylo-li to nutné a možné).

3.2. Další nápravné metody a techniky

V rámci běžného vyučovacího procesu jsem do různých hodin zařazovala některé z her i skupinových prací, které měly nejen zlepšit efektivitu učení, ale také podpořit zlepšení emočního prostředí třídy a usnadnit integraci dětí s dyslexií. Chtěla jsem, aby se sociabilita všech žáků rozvíjela, aby se děti ve třídě učily podporovat tyto dyslektické žáky, a to pěkným a neponižujícím způsobem. Zařazovala jsem do vyučování např. hru „Na pravdu“ pro lepší vzájemné poznání a přátelství dětí a také pro podporu soudržnosti třídy. Také hra „Co dokážeš říci během jedné minuty o svém kamarádovi“ (sousedovi v lavici) apod., kde jsme se učili naslouchat druhým, protože mluvit může vždy jen jeden žák. Další hry (1): Cvičené kočky, V objetí, Okolo židlí, Želva, Had.

Kooperaci při čtení a porozumění textu jsme aplikovali při výuce podle Kasíkové (1), kdy dvojice žáků (jedna lavice) ve třídě čte stejný text společně, přičemž se žáci při čtení střídají. Po každém čtení druhý žák (posluchač) převypráví čtenou sekvenci, jak jí chápe, co si myslí o hrdinech a poté on sám ve čtení pokračuje.

Některé z dalších zařazovaných her pro spolupráci dvojic nebo skupin:

- vymýšlení jazykolamů (rozvoj artikulace)
- skládání textu z daných slov (každý žák družstva jednu větu) a jejich srovnání podle návaznosti
- vymýšlení co největšího počtu slov z daných písmen (každý žák se svou barvou vymýšlí určitý slovní druh)
- vymýšlení slov příbuzných k výjmenovaným (každý žák družstva se svou barvou vymýšlí slova po dané souhlásce)
- vymýšlení konce příběhu (několik možných variant podle družstev)
- tvoření společných vět (každý žák svou barvou jedno slovo)

Tyto činnosti používané při běžných výukových hodinách ve třídě se za určitou dobu aplikování prolínaly s činnostmi a hrami používanými ve skupině při nácviku.

5.2. Další nápravné metody a techniky

Ve třídě i ve skupině jsme často používali metodu **diskuse**, která však musela být pedagogem (hlavně v začátcích užívání) usměrňována. Děti se touto metodou učily hovořit o problémech, vysvětlovat své názory, postoje a stanoviska k určitým jevům a konfrontovat je s jinými. Neméně užitečné je, že děti se učí plynule a souvisle vyjadřovat své myšlenky, ale také naopak, učí se naslouchat druhým. Tuto metodu jsme používali často při společném hodnocení dosažených výsledků.

Metodu **řešení problému** jsme použili např. při samostatné práci skupin dětí, kdy děti měly podle svého uvážení dokončit příběh. Při výsledné prezentaci jsme pak opět použili metodu diskuse (proč tak, co se vám jeví jako lepší řešení a proč, jaký nápad na řešení ve vaší skupině neuspěl a proč, apod.).

Metodu **rolové hry** jsme používali při realizaci nápadů skupin i jednotlivců v různých částech hodin.

Z technik se mi v praxi ve třídě i ve skupině opravdu osvědčila technika **bzučící skupiny**. Po výkladu nové učební látky (po poslechu společné četby) měli žáci 2-3 minuty možnost vyměňovat si své poznatky, názory, ujasnit si to, čemu nerozuměli apod. a poté jsme si případné nepřesnosti a nejasnosti vysvětlili. Také jsme tuto techniku trochu pozměnili, po čase určeném k domluvám se žáci navzájem vyvolávali a zkoušeli. Tato technika pomáhá pedagogovi získávat informace o stavu vědomostí žáků a také o způsobu jejich chápání.

Také bych chtěla doporučit dalším pedagogům k užívání techniku **skládačka**, při níž každý člen skupiny pracuje na své části úkolu. Celkový úkol je splněn až po splnění všech dílčích úkolů jednotlivých členů a složení výsledků v jeden celek, který je pak předáván k hodnocení. Tuto techniku jsem využila např. při skládání a vymýšlení pohádek či příběhů, tvoření společných vět apod.

5.3. Využití zahraničních méně známých strategií

Vzhledem k počtu dětí jsem některé ze zahraničních strategií používala pouze při vyučování ve třídách. Zvolila jsem kombinaci dvou strategií: „Soutěže v relativním zlepšení týmů - STAD“ (Student Teams - Achievement Division) a „Turnaj týmů - TGT“ (Teams - Games - Tournaments). Děti ve třídě jsem si rozdělila do pěti heterogenních čtyřčlenných skupin, které byly ve třídě uspořádány do „podkovy“. Předložená nová látka např. vznik Velkomoravské říše (s využitím pověsti „Tři Svatoplukovy pruty“ z knihy O. Sirovátky „Brunclík a lev“). Po zadání úkolu děti pracovaly ve skupinách, spolupracovaly, prostudovaly pověst, využily textu v učebnici Vlastivědy aj. Mohly si pomáhat, doplňovat se, zkoušet se apod. Pokud si myslely, že úkol už je splněn, že všichni členové skupiny učivo ovládají, navazovali jsme akademickou hrou ze strategie TGT, kde žáci soutěžili v turnajích se členy jiných týmů. Z každého družstva byl losem vybrán jeden žák a ten kladl otázky žákům dalších týmů (každý žák jednu odpověď - střídání se v odpovědích). Žák vybraný z pátého družstva kladl otázky a bodoval odpovědi členů čtvrtého družstva, žák čtvrtého - ze třetího ...). Zkoušející žák měl na zvláštním listu otázky i se správnými odpověďmi pro kontrolu

správnosti. Získané týmové body byly zkoušejícím žákem zapisovány do tabulky, a tyto body bylo možné ještě vylepšit bonusovými body za chování žáků při soutěži apod. Pro zkoušení používá žák soubor otázek, k nimž zapisuje body. Celkové hodnocení týmové práce bylo shrnuto v tabulce Ukázka tohoto hodnocení viz. tabulka č.4.

Tab. 4. **Zápisní arch pro bodování kontrolních odpovědí**

Tým:	Členové:	
Datum:		
Kontrolní otázky:		Body za odpovědi:
1. Kdy vznikla Velká Morava?		
2. Jaká byla její rozlohy? (odkud - kam)		
3. Jací lidé zde žili? (profese)		
4. Jaké písmo zde bylo používáno?		
5. Kdo používal písmo a kde?		
6. Knížata Velké Moravy. (alespoň tři)		
7. Kolik synů měl Svatopluk?		
8. Co měli synové Svatopluka vykonat? (zkouška)		
9. O čem měla zkouška přesvědčit?		
10. Velkomoravská říše po smrti Svatopluka?		

Tab. 5 Shrnutí bodových zisků jednotlivých týmů

Datum:		Téma		
Skupina:	Členové	Body za odp.	Bonusové body	Body celkem
I.				
II.				
III.				
IV.				
V.				
VI.				

Při používání jsem si strategie podle potřeby upravovala. Např. pro kontrolu jsem použila test jednotlivých týmů, přičemž bodový zisk byl určen nejnižším získaným počtem kteréhokoliv člena družstva. Jindy bylo bodovým přínosem pro tým pouze bodové ohodnocení zlepšení jednotlivců v testech, což mělo vést k začleňování žáků s dyslexií (ale i žáků prospěchově slabších) do týmů.

Odkazy na literaturu:

- 1) KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.
- 2) TREUOVÁ, H. *Pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v ČJ I*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1994.
- 3) TREUOVÁ, H. *Čítanka pro dyslektiky*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1994.

6. SPOLUPRÁCE UČITELE ŽÁKŮ S VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI UČENÍ S JEJICH RODIČI

6.1. Partnerská spolupráce rodičů dětí se školou

Před začátkem činnosti nápravných cvičení ve skupině jsem si pozvala rodiče vytypovaných dětí do školy na informační schůzku. Tuto jsem zahájila stručným vymezením pojmu specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie a dysortografie) s konstatováním, že pět dětí naší školy je „dyslektických“ (diagnóza dyslexie stanovena Pedagogicko-psychologickou poradnou v České Lípě) a že u dalších pěti dětí mám, vzhledem k jejich velice špatným výsledkům ve čtení a analýze výsledků testů zaměřených k zjišťování deficitu v dílčích funkcích, podezření na přítomnost dyslexie, ale ne dyslexie jako takové, nýbrž pouze některých specifických rysů dyslexie.

Dále jsem rodiče seznámila s tím, že od 1.10.1998 začnu provádět nápravná cvičení s dětmi, které by (se souhlasem rodičů) o tuto nápravu měly zájem, ale že pro úspěch této práce je nutná a nepostradatelná pomoc a spolupráce rodiny. Jak by tato spolupráce rodiny měla probíhat jsem také v hrubých rysech popsala a vysvětlila. (Každodennost v krátkých úsecích, nutnost klidného přístupu, nešetření pochvalou, nepřetěžování apod.).

Rodičům jsem dále nabídla odborné texty (okopírované), které jsem získala zapůjčením v Pedagogicko-psychologické poradně v České Lípě, z nichž se mohou o problému dyslexie (dysgrafie, dysortografie) blíže informovat (pokud budou mít zájem) a dále jsem zodpovídala dotazy rodičů, týkající se této problematiky, přičemž se zapojila i část rodičů, kteří měli již nyní s diskutovaným problémem už své zkušenosti (rodiče dětí se stanovenou diagnózou).

V závěru schůzky jsme se dohodli, že rodiče věc uváží, promyslí a budou-li mít zájem o docházku svého dítěte (děti samy zájem projevily ještě před touto schůzkou) na nápravná cvičení skupiny, spojí se se mnou a dohodneme si konzultaci (již individuální), kde bychom společně probrali konkrétní kroky spolupráce.

Během dalších šesti pracovních dnů se se mnou spojili rodiče všech deseti vytypovaných dětí. Tyto jsem si postupně zvala na individuální konzultace, kde jsme se již (za pomoci volného nestandardizovaného rozhovoru) zabývali pouze jejich dítětem a jeho konkrétním problémem. Zde jsme prodiskutovali, na které poznávací oblasti dítěte je nutné zaměřit počáteční úsilí k lepšímu rozvíjení, jaké hry a cvičení k tomuto účelu mohou posloužit a pomoci a jaké je jejich účelné a efektivní využití. Rodiče zde také obdrželi mnou připravený soupis nápravných her a cvičení pro dyslektické děti (viz. příloha č.3), v němž si označili ty hry, které budeme společně používat v začátečních fázích této péče. Volbu dalších vhodných her v průběhu dalších fází nácviku vždy včas spolu prokonzultujeme. Také jsem zde rodičům nabídla možnost zúčastnit se nápravných cvičení ve skupině.

Graf 6.1 Hodnocení spolupráce rodičů dyslektických dětí

6.2. Spolupráce rodiny a školy v praxi ZŠ Brniště

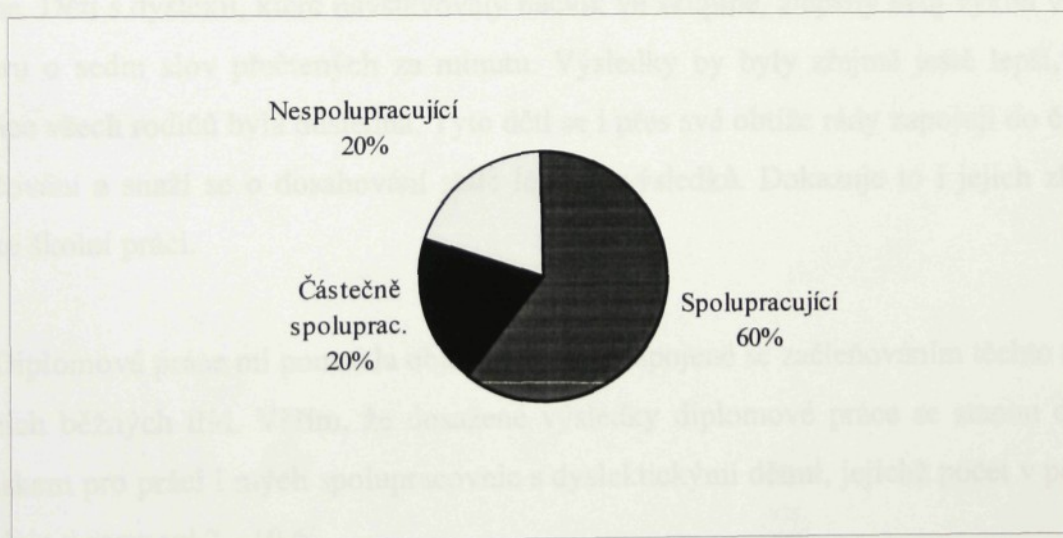
V začátcích existence a činnosti didaktickoterapeutické skupiny byla přislíbena pomoc a spolupráce všemi rodiči postižených dětí. V průběhu následné pravidelné činnosti skupiny jsem však zhodnotila tuto spolupráci takto:

- a) Rodiče čtyř dětí se nápravné péči se svým dítětem doma věnovali opravdu pravidelně, svědomitě a odpovědně. Spolupráce s nimi probíhala po celou dobu (a věřím, že bude i nadále) absolutně bez problémů. Problematice dětí se specifickými vývojovými poruchami učení se začali věnovat i teoreticky, získávali informace z různé odborné literatury, občas přicházeli i se svými nápady na hry a pomůcky, s jejichž výrobou mi i pomáhali.
- b) Rodiče dalších dvou dětí (dle mého následného hodnocení) teorii nápravy zpočátku asi zcela nepochopili a svou snahu o nápravu a lepší výsledky ve školní práci svého dítěte přeháněli, až docházelo k přetěžování dítěte. Po společném prokonzultování problému, kde jsem se snažila o vysvětlení teorie, že méně znamená někdy více, se vše napravilo a další spolupráce pak probíhala bez problémů.
- c) Ke spolupráci s rodiči dalších dvou dětí jsem měla během této praxe určité výhrady, zejména pro nepravidelnost nápravných cvičení s dětmi. Víím ale, že tento přístup neplynul a neplyne z nezájmu o prospěch dítěte, ale z nedostatku času, neboť tyto rodiče jsou opravdu pod tlakem silného časového a pracovního vytížení (podnikání).

d) U rodičů dvou žáků jsem se setkala s absolutně nevyhovující spoluprací, dokonce s nedostatečnou přípravou na běžné vyučování. Když jsem se opětovně snažila tyto rodiče pro spolupráci na nápravě poruchy učení jejich dítěte získat, byla tato příslibena, ovšem do současné doby nepraktikována. Zde je patrný nezáměr o úspěšnost dítěte ze strany rodičů.

Shrnutí těchto poznatků o spolupráci s rodiči postižených dětí na ZŠ Brniště uvádím v grafu č.1.

Graf č.1 **Hodnocení spolupráce rodičů dyslektických dětí**



7. ZÁVĚR

Prostřednictvím své diplomové práce jsem si ujasnila teoreticky systém práce s dětmi s vývojovou poruchou učení - dyslexií.

V práci vytyčená hypotéza č.1 „Vytvoření emočně příznivého prostředí třídy je stimulující podmínkou k zmírnění sociálního dosahu dyslexie“, se v mém šetření potvrdila. Prakticky ji dokazují současné vztahy mezi dětmi ve třídách s dětmi s dyslexií. V nich jsou tyto děti aktivně přijímány ke spolupráci. Sledované dyslektické děti se do práce skupin zapojují lépe, bez ostychu i beze strachu z neúspěchu. S ostatními dětmi vytvářejí hlubší přátelské vztahy.

Hypotéza č.2 „Použitím speciálních metod v rámci pedagogické koncepce se výrazně zlepši výsledky školního učení dyslektických žáků a jejich vztah ke školní práci“, byla také potvrzena. Děti s dyslexií, které navštěvovaly nácvik ve skupině, zlepšily svůj výkon ve čtení v průměru o sedm slov přečtených za minutu. Výsledky by byly zřejmě ještě lepší, kdyby spolupráce všech rodičů byla důsledná. Tyto děti se i přes své obtíže rády zapojují do činností při vyučování a snaží se o dosahování stále lepších výsledků. Dokazuje to i jejich zlepšení vztahu ke školní práci.

Diplomová práce mi pomohla objasnit i otázky spojené se začleňováním těchto dětí do normálních běžných tříd. Věřím, že dosažené výsledky diplomové práce se stanou dobrým východiskem pro práci i mých spolupracovnic s dyslektickými dětmi, jejichž počet v populaci se odhaduje v rozmezí 2 - 10 %.

Diplomová práce může být využita jako východisko pro činnost metodických sdružení na prvním stupni ZŠ. Její přínos spatřuji však především v tom, že mně osobně ukázala na složitost vědeckého pojetí práce učitele, která vyplývá ze současného pojetí přípravy učitelů na pedagogických fakultách univerzit.

8. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

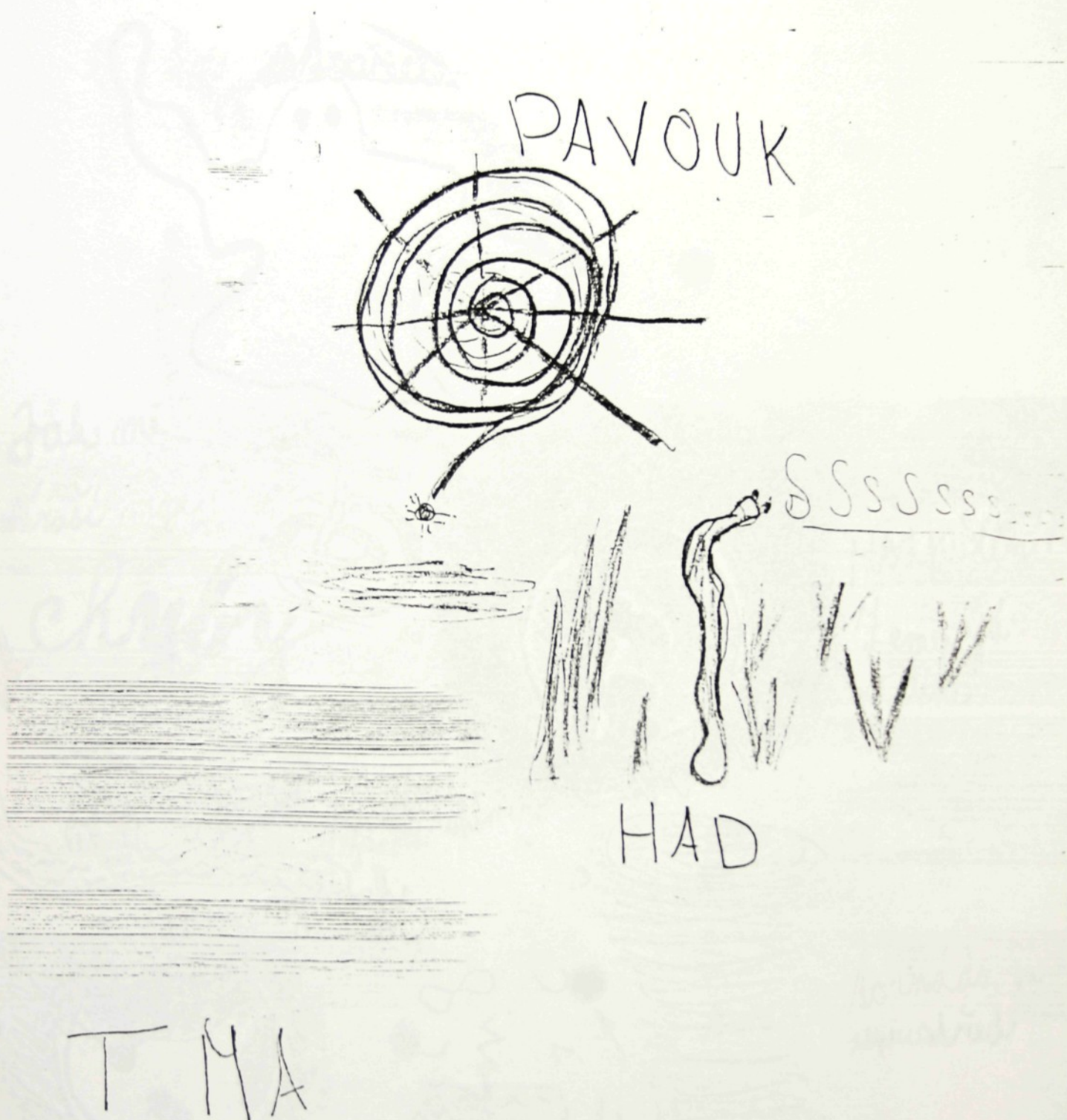
- 1) KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.
- 2) MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*.
Brno: UM, 1996.
- 3) MATĚJ ČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SNP, 1987. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*.
Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-242-4
- 4) POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*.
Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5
- 5) ŠINDELÁŘOVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 1986.
- 6) TREUOVÁ, H. *Pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v ČJ I*.
Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1994.
- 7) TREUOVÁ, H. *Čítanka pro dyslektiky*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1994.
- 8) VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: UK, 1995.
- 9) ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-242-4

9. PŘÍLOHY

1.1 „Co představuji“

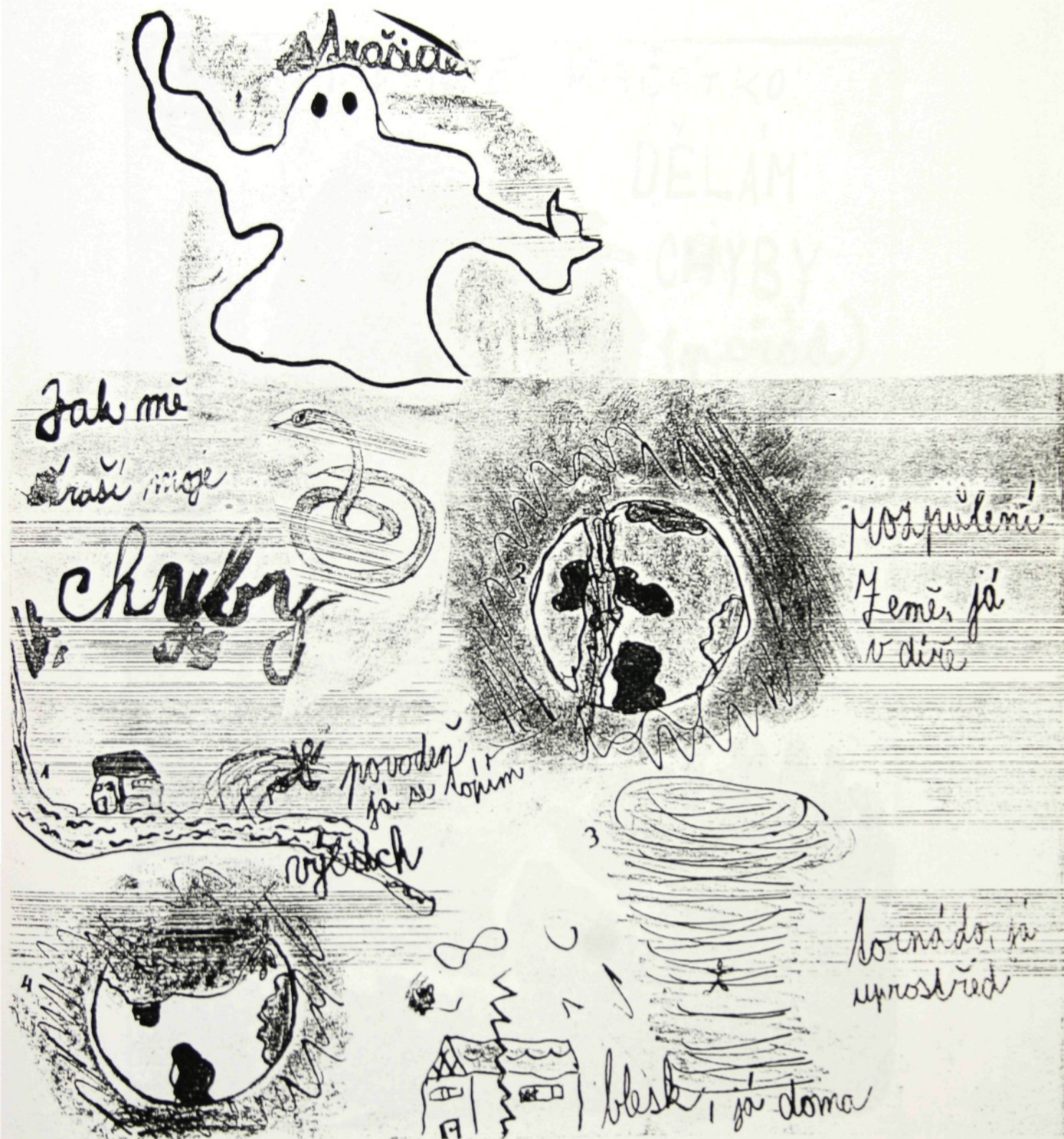
- 1.1. Výtvarná práce na téma „Co představují moje chyby“
- 1.2. Výtvarná práce na téma „Jak mě straší moje chyby“
- 1.3. Výtvarná práce na téma „Jak se cítím ve škole“
- 1.4. Výtvarná práce na téma „Jak mi je, když něco neumím, i když jsem se učila“
- 1.5. Výtvarná práce na téma „Jak doma čtu“
- 1.6. Výtvarná práce na téma „Já a moje učení“
- 1.7. Výtvarná práce na téma „Na co myslím, když mi něco ve škole nejde“
- 2.1. Slohová práce na téma „Co doma čtu“ (ukázka práce žáka 4. třídy)
- 2.2. Slohová práce na téma „Co doma čtu“ (ukázka práce žáka 3. třídy)
- 3.1. Soubor nápravných her a cvičení pro dyslektické děti.

1.1 „Co představují moje chyby“



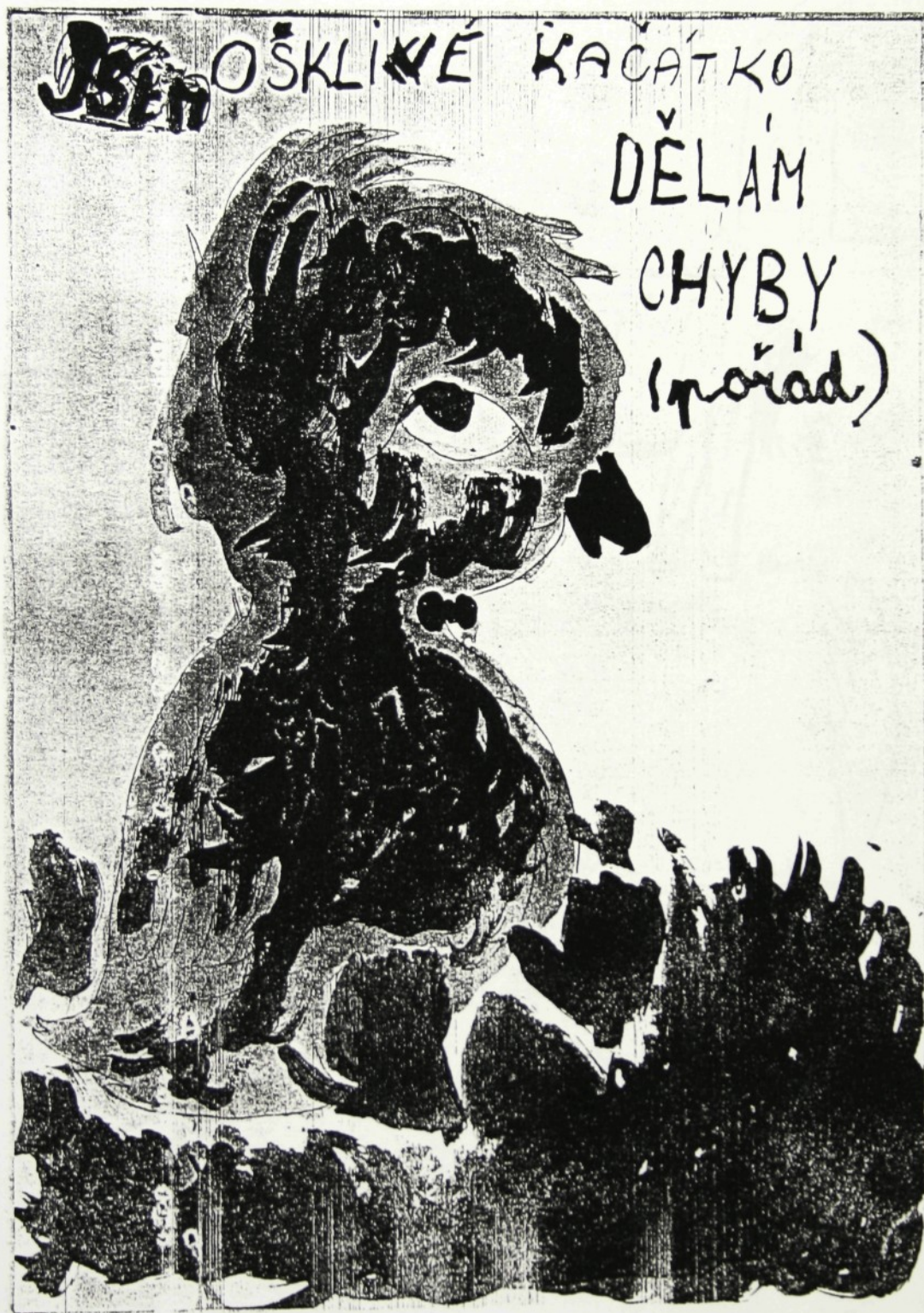
U dyslektického dítěte představují chyby vždy něco ošklivého.

1.2. Výtvarná práce na téma „Jak mě straší moje chyby“



Toto dítě straší chyby jako opravdová reálná nebezpečí.

1.3. Výtvarná práce na téma „Jak se cítím ve škole“



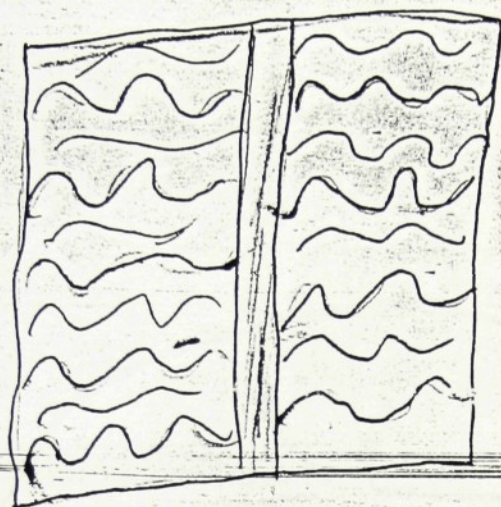
Dítě, které často chybuje, se cítí jako ošklivé kačátko z pohádky.

1.4. Výtvarná práce na téma „Jak mi je, když něco neumím, i když jsem se učila“



Dívce je do pláče, chyby jsou velkým černým psem.

1.5. Výtvarná práce na téma „Jak doma čtu“



Dítě myslí na to, že kniha je příliš velká a nedostupná, že ji snad nikdy nepřečte.

1.6. Výtvarná práce na téma „Já a moje učení“



Učení je pro toto dítě velkým pavoukem, který ho polapil ve své síti.

1.7. Výtvarná práce na téma „Na co myslím, když mi něco ve škole nejde“



Práce jednoho žáka. Při školním neúspěchu myslí na něco pěkného.

2.1. Slohová práce na téma „Co doma čtu“ (ukázky prací žáků 4. třídy)

Co doma čtu

Pipi dlouhá nožička

Já ji čtu, protože je zajímavá a plná zajímavých věcí. Čtu ji knížku každý den a

každý den se dozví něco nového a zajímavého.

Někdy umě sedí maminka ^{také} a někdy si čtu

pro sebe. A když si čtu přečte tak mě to

baví. Máme i jinou ~~knížku~~ knížku.

Jmenuje se pan ~~Kn~~ Kn. A také je zajímavá a

obě knížky se mě líbí.

Co doma čtu

Expozice Bajky

Já ji čtu, protože je zajímavá a plyne z ní
ponaučení. Čtu ji každý den přečtu 2
bajky. A každý den se něco nového zajiš-
tového a někdy něco stranového. Poslouchá
mě maminka a někdy si čtu pro sebe.
Když si čtu pro sebe baví mě to více.
Také mám rozsečenou knížku a jne-
nuje se "Šel nad slatko."
A moc se mi líbí.

2.2 Slohová práce na téma „Co doma čtu“ (ukázka práce žáka 3. třídy)

Co doma čtu

Doma čtu Ráno kniha básniček. Čtuji ^{ráda} proto, že je krásná
a každý večer přečtu pět básniček. A ráno řeknu mamince co jsem
čela. Každý den se něco naučím. Někdy mi poslouchá maminka.
Mám rozvířenou knížku a jmenuješ se že mám dobrý na světě.
Ta knížka se mi hrozně líbí.

Co doma čtu Milla Ferda

~~Žije s domem~~ To je o tom jak Ferda chvilal
konika. Ferda šel jednou kolo ~~ferda~~ kerušky
doměcku a keruška bulečkla. Řikla na Ferda
a řikala Ferda Ferda chvilni konika Ferda šel lesem
a ušel kore ~~ferda~~ tak Ferda šel malého
konika.

3.1.Soubor nápravných her a cvičení pro dyslektické děti.

Sluchové vnímání

Poznávání předmětu podle zvuku
Určování délky zvuku
Poznávání písni podle melodie
Ptáčku jak zpíváš
Zapamatování hlásek, slabik, slov
Dokonči větu
Dokonči melodii
Urči stejné a nestejné
Urči čím se liší
Urči nahraditelnou hlásku
Tvoření vět se slovy, jež se liší jednou hláskou (váha - váza, mýt - mít)
Rozlož větu na slova, slova na slabiky
Slož ze slov větu, ze slabik slovo, z hlásek slabiku
Urči počet slov ve větě
Urči pořadí slov ve větě
Tvoř věty z daných slov
Hra Šípková Růženka
Hra Na mimozemšťany
Slož ze slabik větu (míčky a jablíčka)
Které slovo uteklo do jiné věty (přišlo z jiné věty)

Zrakové vnímání

Urči odlišnosti v obrázcích
Dřevěné kostky s obrázky
Dokreslování obrázků z písmen (skládání písmen z prvků)
Zapamatuj si exponované písmeno, slabiku, slovo (okénka a okénka s čísly)
Pexeso
Kimovy hry
Vyhledávání předmětů na pozadí (písmen, slabik, slov)
Určení dvou písmen (tvarů)
Podtrhni stejné figury

Další navrhované hry

Úprava telegramu, zprávy, šifry
Opravování chyb v textu
Určování první - poslední
Slovní had
Vymysli co nejvíce slov od dané hlásky
Vymýšlení slov podle počtu slabik
Písmenové kvarteto (velká, malá, psací i tiskací)
Přeškrťávání daných hlásek (noviny, časopisy)
Nahrad' slovo jiným (synonyma)
Nahrad' slovo opačným (antonyma)
Co do řady slov nepatří a proč