

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

Výuka čtení u žáků s vývojovými poruchami
učení na málotřídní škole

Reading lessons for children with learning
disabilities at small school

Vedoucí diplomové práce: doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Autorka práce: Jitka Žaloudková

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: březen 2012

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby práce byla uložena na Universitě Karlově v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze dne 9. března 2012

.....

Poděkování:

Za inspiraci, připomínky, cenné rady při zpracování diplomové práce,
upřímně děkuji paní doc. PaedDr. Radce Wildové, CSc.

ANOTACE

Tato diplomová práce se zabývá otázkami výuky čtení u dětí na malotřídní škole. Pozornost je věnována zejména výuce dětí s poruchami čtení.

Teoretická část specifikuje poruchy učení a metody práce, které vedou k úspěšnému nácviku čtenářských dovedností.

Praktická část zahrnuje příklady práce s dětmi na ZŠ Josefa Suka a MŠ Křečovice, zpracování materiálů pro výuku čtení jak dětí bez vývojových poruch učení, tak s poruchami a ověření materiálů v praxi.

SUMMARY

This master thesis deals with the questions of teaching the small school children to read. Particularly, there is paid attention to teaching children with reading disorders.

The theoretical part of the thesis specifies the reading disorders and the methods of work which lead to the successful training of the reading abilities.

The practical part of the thesis subsumes working with children of the small school "ZŠ Josefa Suka" and the kindergarten "MŠ Křečovice, preparing materials for teaching reading to either children without any learning disabilities or those with disabilities and verifying the materials in practical training.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení, málotřídní škola, analyticko – syntetická metoda, reedukace, metody a formy při nápravě SPU, Individuální vzdělávací program.

Key words

Specifics learning, small class school, analytic-synthetic method, Disabilites, methods and forms of redress at SPU, individual educational program

Obsah

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Historie málotřídních škol	10
1.1 Současné školství	16
1.2 Současná proměna škol	18
2. Vymezení pojmu málotřídní škola	21
2.1 Specifické rysy málotřídních škol	22
2.2 Klady a zápory málotřídních škol	24
2.3 Málotřídní školy v současné České republice	25
2.4 Málotřídní školy ve Výročních zprávách MŠMT	26
2.5 Málotřídní školy – školy venkovské	28
2.6 Řízení a rozvoj málotřídních škol	30
3. Vymezení pojmu specifická vývojová porucha učení	32
3.1 Pomoc učitele při odhalení vývojové poruchy učení	33
3.2 Pomoc rodičů a psychologická podpora	34
3.3 Četnost výskytu vývojových poruch učení	35
4. Specifické vývojové poruchy učení	36
4.1 Historické pozadí	36
4.2 Výskyt dětí s poruchami učení	37
4.3 Vysvětlení příčiny vývojových poruch učení	39
5. Dyslexie	41
5.1 Čtení	43
5.2 Psychologické základy čtení	43
5.3 Metody čtení	45
5.3.1 Metoda analyticko-syntetická	45
5.3.2 Metoda genetická	47
5.3.3 Metoda globální	49

II. PRAKTICKÁ ČÁST	51
6. Didaktická práce na málotřídní škole	52
6.1 Obecná charakteristika málotřídní školy	53
6.2 Charakteristika sledovaného zařízení	53
6.3 Pomůcky. Didaktické materiály	59
7. Případové studie	68
7.1 Kazuistika č.1	68
7.2 Kazuistika č.2	71
7.3 Kazuistika č.3	73
6.4 Shrnutí empirického šetření	75
Závěr	76
Použitá literatura	79
Seznam příloh	80

ÚVOD

Pokud nahlédneme do historie, snadno zjistíme, že málotřídní školy měly vždy na našem venkově své nezastupitelné místo. Jejich působení můžeme prokázat nejen ve výchovně vzdělávacím systému, ale také při podílení se na kulturním dění obce. Pro občany na venkově je škola důležitou součástí jejich života. Tam, kde škola není, stává se místo pro mladé lidi nezajímavé.

Nutno podotknout, že málotřídní školy mají v konkurenci ostatních škol těžké postavení. Není to jen v důsledku malého počtu dětí, nýbrž i v zastaralém a nepodloženém názoru, že se nevyrovnají plně organizovaným školám.

Velkou výhodou málotřídních škol je příznivá rodinná atmosféra, možnost uplatňování individuálního přístupu, který vyplývá nejen z potřeby žáka, ale i ze znalosti jeho rodinného prostředí, které zná každý učitel pracující na tomto typu škol. Dále na takovéto škole nelze přehlédnout problém šikany, či drogové závislosti hned při jeho vzniku a pak se dají tyto problémy snadno eliminovat a okamžitě zlikvidovat.

Práce s dětmi v malých kolektivech umožňuje, aby se učitel věnoval každému dostatečně dlouho, navíc jsou žáci vedeni k větší samostatnosti a učí se od sebe navzájem.

Cílem práce je monitorovat situaci výuky čtení na vybraných málotřídních školách se zvláštním zřetelem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Díplomová práce se skládá ze dvou částí- teoretické a praktické.

Teoretická část vymezuje pojem málotřídní škola, seznamuje s historií i s problémy, se kterými se vyučující na takové škole potýkají. Ukazují, že i na málotřídní škole se u žáků běžně setkáváme s vývojovými poruchami učení.

V praktické části chci poukázat na možnosti práce v málotřídní škole, zejména tehdy, kdy se ve škole vyskytne žák s vývojovou poruchou učení. Ráda bych, aby tato práce sloužila jako inspirace pro práci v málotřídní škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1. HISTORIE MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL

Na českém venkově měly málotřídní školy vždy, tedy již od chvíle svého vzniku, významné postavení. Jak všichni dobře víme, některé venkovské oblasti jsou snadno přístupné, ale i odlehlé, na které je přístup velice ztížen.

Venkovská škola tedy musela od svých počátků plnit hlavní úkol - zpřístupnit vzdělání veškeré venkovské mládeži. Do venkovské školy docházely děti nejen z vesnice, ve které se škola nacházela, nýbrž i z dalekého okolí, většinou pěšky. V roce 1774 byl zaveden zákon o povinné školní docházce a můžeme tvrdit, že velice přispěl k rozvoji těchto škol. V té době se školy zakládaly převážně na vesnici a poskytovaly tak možnost vzdělání převážně vesnickým dětem.

První elementární školy byly zřizovány nejen na našem území, ale i po celé Evropě se zavedením povinné školní docházky a dá se na ně nahlížet jako na školy málotřídní. Když byl v roce 1774 přijat návrh na reformu školství Ignaze von Felbigera a ustanovena povinná školní docházka byly zřízeny tyto typy škol:

Název	Místo	Obsah vzdělávání
Triviální (1., 2. třídní) 6 ročníků	Fara nebo obec	Čtení, psaní, počítání, náboženství základy hospodaření, šití a pletení pro dívky
Hlavní (6 ročníků)	Krajské město	Ten samý jako ve škole triviální, k tomu ještě sloh, kreslení a geometrie
Normální (4 třídní) Preparanda 6 ročníků	Zemské město	Tentýž jako ve škole hlavní ale v širším rozsahu.

Zdroj: Váňová, 1986

Z tabulky lze vidět, že počet jednotlivých tříd neodpovídal počtu ročníků, tedy že nebyla pro každý ročník vytvořena samostatná třída. Je tedy evidentní, že celé školství bylo organizováno jako málotřídní. To bylo i normativem počtu žáků na jednoho učitele, který byl stanoven na 80 žáků. (Šafránek, 1913)

(Růžena Váňová, Pedagogika pro učitele, 2007)

Protože by při takovém počtu nebylo možné kvalitně vyučovat, probíhala výuka v odděleních a žáci se střídali v dopoledním a odpoledním vyučování.

Po vzniku samostatného Československa vešel v platnost Malý školský zákon z roku 1922, a ten stanovil počet žáků ve třídách následovně:

V letech 1922-1927 byl stanoven na 80 žáků ve třídě a pro školní léta 1927-1932 na 65 žáků, na ostatních obecných školách na 70. (Buzek, 1935, str.117)

Avšak současně došlo v roce 1927 ke snížení počtu populace a tím se snížil i počet žáků v jednotlivých třídách. Ovlivnila jej první světová válka nejen svou nízkou porodností, ale i větší dětskou úmrtností. Lze konstatovat, že v tomto období rostl počet obecných škol, kterých bylo nově otevřeno 1141. (Ryšavý, 1930)

Proporce málotřídních škol byly následovné:

školy	Čechy		Morava a Slezko		Československo	
	1926	1935	1926	1935	1926	1935
Jednotřídní	28,6	27,2	28,8	24,4	39	27,3
Dvoutřídní	30,9	33,5	28,5	29,3	27,5	32,8
Trojtrídní	17,3	14,7	14,4	14,5	13,7	13,9
Čtyřtrídní	9,7	6,7	7,8	7,5	7,2	7,3
Pěttrídní	12,7	16,9	17,3	19,6	11,2	14,7
Šesttrídní	0,5	0,9	2,2	3,4	1,0	2,5
Sedmitřídní	0,04	0,01	0,7	1,1	0,2	1,2
Osmitřídní	0,0	0,0	0,0	0,1	0,007	0,2

Zdroj: Příhoda, 1936/1937

Neustále platilo, že základní školství zůstalo z více jak 80% organizováno jako málotřídní. Málotřídní školy vyučovaly podle zvláštních osnov, se zkráceným obsahem, který nebyl stanoven pro třídy, ale pro oddělení, do kterých se řadily děti nejbližší věku. Učivo bylo zúženo ze dvou, nebo tří ročníků do oddělení, kde se s dětmi probíralo postupně. (Normální, 1939)

Po druhé světové válce byla stanovena povinnost navštěvovat měšťanskou školu pro děti ve věku 11-15 let. Tím se zrušily osmileté obecné školy.

V důsledku únorového převratu v roce 1948 došlo k veliké změně v základním školství. V roce 1948 byl odsouhlasen školský zákon o jednotné škole. Součástí tohoto zákona bylo ustanovení školy národní, pro děti ve věku 6-11 let a škola střední pro děti ve věku 11-15 let. Šlo tedy o sjednocení nižšího středního školství. Školní docházka měla trvat 9 let. Školský zákon ustanovil počet dětí ve třídě na 40, v první třídě na 30. Pokud počet žáků klesl dlouhodobě, měla být škola uzavřena.

Podle nového zákona ročníky málotřídní školy tvořily samostatné oddělení a musely proto plnit neredukované osnovy, které se nijak nelišily od osnov plně organizované školy. Vyučování bylo stavěno na stejnou úroveň pro všechny školy. Tento krok měl veliký význam pro překonání rozdílu mezi městem a venkovem.

(Kateřina Trnková, Málotřídní školy v ČR, 2010)

Pojem málotřídní škola byl vypuštěn a zvolen termín škola s menším počtem tříd.

(Medonos, In Melník, 1952)

V 50. letech docházelo k nerovnoměrnému rozvoji regionů a v oblasti školství se dávaly do poměru počty málotřídních škol s počty žáků, kteří do nich chodili a náklady na jejich provoz. Ve školním roce 1955/56 vypadala situace takto:

Organizace vyučování v 1.-5. ročníku základní školy v roce 1955/1956

Základní školy 1.-5. ročník	1955/1956			
	Absolutní počet škol	% ze všech ZŠ	Absolutní počet žáků	% ze žáků 1.-5. ročníku
Jednotřídní	2837	34,2	66 475	7,6
Dvojtřídní	2281	27,5	117 943	13,5
Trojřídní	808	9,7	70 943	8,1
Čtyřřídní	337	4,1	38,261	4,4
Pětirídní	2041	24,5	581 123	66,4

Zdroj: Základní školství, 1989

Od počátku 60. let byla plánována síť plně organizovaných škol, která měla být budována, ovšem vzhledem k nepříznivé demografické situaci k tomu nemohlo dojít.

V roce 1960 vyšel zákon č. 36/1960 Sb., kdy se zmenšil počet okresů, a zvětšily se správní obvody. V průběhu několika let se utvořila tendence centralizovat správu, a to i malých obcí a touto koncepcí se diferencovaly obce na perspektivní a neperspektivní. Obec, která byla neperspektivní plnila částečně zemědělské funkce, ve vzdělávacích

zařízeních vznikaly útulky pro děti pracujících matek v zemědělství, nebo málotřídní školy pro 1.-5.ročník. Jestliže se stalo, že vesnice neplnila rekreační, nebo doplňkové funkce, nebyly do ní plánované žádné investice. Tento úsek ukazuje ve své knize Problematika přestavby sítě ZDŠ v českých krajích, Tomáš Houska,(1967).

Ke konci 60. let bylo rozhodnuto podporovat výstavbu plně organizovaných škol a to pouze ve střediskových obcích. V roce 1971 se začalo s prvním rušením málotřídních škol. Celý proces měl skončit na sklonku 80. let. Málotřídní školy měly být zachovány pouze výjimečně .(Kořínek, 1978, str. 216)

Vrcholem rušení málotřídních škol může být považováno i období 1976-1980, což je vidět v následující tabulce:

Školy										
Školní rok										
	Jedno třídní	%	Dvoj třídní	%	Troj tříd.	%	Čtyř tříd.	%	Pěti tříd.	%
1960-61	2511	29,8	2384	28,3	857	10,2	317	3,8	2345	27,9
1965/66	2043	27,6	1973	26,6	786	10,6	319	4,3	2289	30,9
1970/71	1979	28,3	1767	25,3	684	9,8	348	5,0	2201	31,5
1975/76	1413	23,9	1465	24,8	493	8,4	259	4,4	2275	38,5
1980/81	174	4,1	1097	25,9	318	7,5	2652	62,5	-	-
1985/86	94	2,4	906	22,7	228	5,7	2770	69,4	-	-
1988/89	116	3,0	813	20,7	180	4,6	2810	71,7	-	-

Zdroj: Upraveno podle Základní školství, 1989, str.18

V 70. letech minulého století probíhalo „střediskové osídlování“. Mnohým obcím to přineslo omezení, či zastavení rozvoje nejen v oblasti občanské vybavenosti, ale také technické infrastruktury. (Maříková, Majerová, 2009, str.21). Obyvatelstvo se koncentrovalo do větších sídel, ale v polovině devadesátých let 20. století se směr zastavil a obrátil.

Český statistický úřad zpracoval v roce 2003 projekci obyvatelstva do roku 2050 ve variantách nízké, střední a vysoké. Údaj přináší očekávání zvýšení počtu dětí, které se ženám narodí. Stav bude nejprve setrvalý, postupně se mírně snižuje. Jedná se o smíšené skupiny dětí ve věku 0-14 let. Viz tabulka :

(Kateřina Trnková, Málotřídní školy v ČR, 2010)

Očekávaný vývoj počtu a podílu dětí ve věku 0-14 let v letech 2002-2050

Rok	Absolutní počet(v tis.)			Podíl obyvatelstva(v%)		
	nízká	střední	vysoká	nízká	střední	vysoká
2002	x	1950	x	x	15,6	x
2005	1483	1487	1493	14,5	14,5	14,5
2010	1369	1400	1436	13,5	13,6	13,8
2015	1352	1426	1503	13,5	13,8	14,2
2020	1282	1409	1531	13,0	13,7	14,3
2025	1180	1346	1499	12,2	13,2	13,9
2030	1079	1274	1451	11,5	12,6	13,4
2035	1002	1220	1415	11,0	12,3	13,1
2040	956	1197	1415	10,9	12,2	13,1
2045	923	1190	1439	11,0	12,4	13,3
2050	879	1173	1445	10,9	12,4	13,4

Zdroj:Populační,2004

1.1 Současné školství

Po roce 1989 došlo k řadě změn ve všech otázkách vzdělávací politiky. Školy získaly právní subjektivitu a to jim umožnilo samostatně se rozhodovat o personálních, organizačních, finančních, kurikulárních otázkách při dodržování platných centrálních předpisů. Financování škol v nejvyšší míře zůstalo státu, ovšem podílejí se i obce, rodiče a zřizovatelé nestátních škol. Vznikly nové druhy škol, které navazují na domácí tradici, respektují trh práce i vývojové trendy v zahraničí a také nové vzdělávací programy. Ke státním školám přibyl i nestátní sektor. V oblasti kurikula byla školám umožněna tvorba plánů, osnov volba učebnic a hlavně vytvoření vlastních vzdělávacích programů.

Současný školský systém tvoří:

Mateřské školy - poskytují předškolní vzdělávání, jsou určeny dětem od 3 do 6 let a přednostně jsou přijímány děti v posledním roce před zahájením školní docházky. Zřizovateli těchto škol jsou stát a nestátní organizace. Tyto školy uplatňují alternativní vzdělávací programy např. waldorfský, montessoriovský.

Základní školy - vzdělávací instituce, kde žáci získávají základní vzdělání a plní povinnou školní docházku. Dělí se na 1. a 2. stupeň a podle zákona lze zřídit i školy, které nemají všechny ročníky.

Střední školy - byly rozšířeny o víceletá gymnázia, integrované střední školy a širokou nabídku nových středních odborných škol. Na úrovni středních škol se uplatnil soukromý sektor. Liší se způsobem ukončení studia, délkou i náročností.

Konzervatoře - poskytují střední vzdělání ukončené maturitou a vyšší odborné vzdělání ukončené absolutoriem. Přípravují pro výkon náročných uměleckých a umělecko-pedagogických činností.

Vyšší odborné školy - rozvíjejí a prohlubují střední vzdělání, jsou novým článkem školského systému.

Základní umělecké školy - poskytují základní umělecké vzdělání.

Jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky - poskytují jazykové vzdělání cizích jazyků.

Po roce 1989 zaznamenalo veliký rozvoj speciální školství, zaměřené na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Školská politika vychází ze znění zákona, který umožňuje těmto dětem právo na vzdělání, které odpovídá jejich potřebám. V této oblasti se preferuje integrování osob při jejich vzdělávání.

Nový školský zákon stanovil cíle, které jsou rozpracovány v Národním programu vzdělávání nazvaném Bílá kniha. Jedná se o dokument vypracovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a schválený Parlamentem České republiky. Na tento dokument navazují rámcové vzdělávací programy, které vymezují povinný rozsah, obsah i podmínky vzdělávání. Jsou závazné a školy podle nich vypracovaly své školní vzdělávací programy.

Jejich smyslem je vytvoření školské kultury těsně spjaté s životem místního společenství tak, aby realizovaly představy a cíle konkrétní školy. Školy zahájily výchovnou a vzdělávací činnost podle svých programů nejpozději v roce 2007.

(Růžena Váňová, Pedagogika pro učitele, 2007)

1.2 Současná proměna škol

Inovativní pojetí vzdělávání je dlouhodobý proces, který není ukončen zavedením RVP ZV do všech ročníků. Školní vzdělávací programy musí podléhat evaluaci a proměnám, které se tvoří na základě potřeb žáků a možností školy a učitelů.

Cílem dnešního pojetí vzdělávání je vytvořit dětem nejlepší podmínky pro celoživotní učení.

Proměnu školy můžeme dělit na vnější a vnitřní.

Vnější proměna školství.

Pro správné a efektivní fungování vzdělávacího systému je nutná návaznost jednotlivých stupňů školy. Žák se musí rychle adaptovat při přechodu na určitý typ školy. V praxi to znamená připravit žáky na přechod z mateřské školy do prvních ročníků, z prvního stupně na druhý, atd.

Ke zkvalitnění vzdělávacího systému přispělo snížení počtu žáků na třídu.

Do této problematiky přiřazujeme i možnosti integrace žáků se zdravotním postižením (se specifickými vzdělávacími potřebami) a žáků mimořádně nadaných.

Upustilo se již od vyčleňování těchto dětí do specializovaných škol a institucí a žáky integrujeme v běžných třídách základních škol.

Vnitřní proměna

Hlavním cílem vzdělávání je rozvoj životních dovedností, které jsou pro dnešní svět klíčové- umět se učit, komunikovat, spolupracovat, řešit problémy, nést odpovědnost za své chování a jednání.

(Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989, 2009)

V nové koncepci se upouští od vzdělávání, které dává žákům velké množství informací-encyklopedické. Tímto způsobem výuky se žákům dostávalo učení bez porozumění a poznatky dále neuměli prakticky použít. (*Spilková, 2005*)

Je třeba žáky motivovat pro učení, předávat nejen informace, ale i dovednosti a pěstovat vědomí, že vzdělání má smysl a význam.

Pro uskutečnění toho všeho musí být ve škole pozitivní klima, kde se vyskytuje konstruktivistické pojetí vyučování, činnostní metody, partnerský přístup k žákům, kooperativní učení a otevřenost školy nejen k rodině, ale i k široké veřejnosti.

Dnešní pojetí vyučování je orientováno na žáka. Ten se má ve škole cítit příjemně, bezpečně, dostávat příležitost ukázat, co umí, získávat nejen dobré znalosti, ale i chuť se učit po celý život.

Pokud nahlédneme do dokumentu RVP ZV, nalezneme **9 vzdělávacích oblastí:**

- Jazyk a jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Člověk a příroda
- Umění a kultura
- Člověk a zdraví
- Člověk a svět práce

Součástí vzdělávání jsou **průřezová témata:**

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Průřezová témata jsou povinnou součástí vzdělávání a do výuky mohou být zařazena podobou samostatného předmětu, projektu, kurzů apod. Záleží to na tom, jak daná škola zařadila tato témata do svého Školního vzdělávacího programu.

Vzdělávací obsah určují očekávané výstupy.

1. stupeň 1. období 1.-3. ročník
2. období-4.-5. ročník

V RVP ZV, stejně jako ve všech ŠVP jsou zakotveny klíčové kompetence, které umožňují dětem bližší spojení probíraného tématu k životu. Klíčové kompetence jsou implementovány do vzdělávacího oboru.

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence pracovní
- Kompetence občanská

Aby bylo možno rozvíjet u žáků klíčové kompetence, musí učitel vnímat svou úlohu velmi zodpovědně a vyučovací proces má probíhat na principu vzájemného respektu, povzbuzování dítěte, pochopení důvodu jeho chování a možnosti svobodné volby. Na těchto principech pracuje současné školství.

http://theses.cz/id/jp1111/Dominika_Stolinsk_-_Interakce_uitel-k_v_promnch_primrnho_.pdf

2. VYMEZENÍ POJMU MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA

„Málotřídní škola je ta, v níž jsou žáci dvou či více ročníků vyučováni ve společné učebně.“

(PRŮCHA, Pedagogický slovník, str. 116, 2003)

Málotřídní školy existují v obcích, kde není takové množství žáků v jedné třídě, aby bylo možné učit každý ročník odděleně. Základní školy plnotřídní musí mít nejméně 17 žáků ve třídě, málotřídní školy mají dostačující počet 13. Stejně jako je tomu i v zahraničí, tak i v naší zemi působí stále velký počet málotřídních škol. V tabulce můžeme vidět stav, který byl v letech 2002/2003

(Jan Průcha, Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, 2004)

Málotřídní školy v České republice:

Typ školy	Počet
Školy jednotřídní	177
Školy dvoutřídní	638
Školy trojtřídní	290
Školy čtyřtřídní	109
Celkem	1214

Zdroj: Průcha, 2004

2.1 Specifické rysy málotřídních škol

Cíle a úkoly na málotřídní škole jsou totožné s cíli a úkoly plně organizované školy. Platí pro ně stejné učební osnovy, mají vypracované své ŠVP, podle kterých učí a které jsou pro ně závazné, používají stejné učebnice.

Hlavním znakem málotřídních škol je to, že se v nich provádí vyučování s věkově smíšenými skupinami žáků. Jeden učitel učí ve třídě současně dva, či více ročníků, což samozřejmě vyžaduje aplikaci specifických forem učení a vyučování. Učení současně více ročníků je možné jen při střídání přímého vyučování a samostatné práce. Samotný akt musí být organizován tak, aby nedocházelo k vzájemnému rušení žáků různých ročníků. Ve spojených třídách tráví žáci mnohem více času individuální prací, jsou vedeni k větší samostatnosti, umí se rychleji a lépe rozhodovat, styl jejich práce je flexibilnější.

Na málotřídních školách bývají počty žáků v jednotlivých ročnících menší, než v plně organizované škole a proto se učitel může ve větší míře věnovat jednotlivým dětem. Ve věkově smíšené třídě se učí mladší od starších, děti nadané se dozvídají nové informace a mohou je tedy dříve zpracovat a rozšiřují si tak svůj obzor. Učitelé v těchto školách znají všechny žáky velice dobře nejen ze školy, mnohdy se stává, že učili již jejich rodiče, a jsou důvěrně spjati se životem obce. Působí jako veřejní a kulturní činitelé.

Namáhavá je příprava učitele, protože je nutné promýšlet hodiny tak, aby docházelo ke střídání činností v jednotlivých ročnících, připravovat samostatnou práci a to takovým způsobem, který by uspokojil nejen průměrné žáky, ale i pomalé a v neposlední míře nadané. Tato praxe je složitá zejména ve spojení prvního ročníku, kdy se žáci teprve seznamují s prostředím a budují si pracovní návyky. Každý nový žák po vstupu do školy, potřebuje čas na adaptaci, je nesoustředěný, práce musí být zadávána po krátkých úsecích, učí se nejen novým vědomostem, ale také dovednostem správně sedět, držet

psací náčiní, dovednosti připravit si pracovní místo, atd. Tady je nutné, aby se učitelka věnovala hlavně prvnímu ročníku, a žáci jiného spojeného ročníku musí pracovat samostatně. Také únik pozornosti nejmladších žáků bývá někdy na obtíž. Dalším důležitým znakem dobré málotřídní školy je její dostatečné vybavení pomůckami, počítači, interaktivní tabulí. To přináší učiteli mnoho nových podnětů a inspirací pro jeho práci.

(Sedláková, M.,;Alternativní metody čtení na malotřídní škole. Brno, 2008.)

Specifické rysy málotřídních škol

- třídy jsou početně malé, učitel se může více věnovat jednotlivým žákům,
- žáci mají více možností se projevit,
- vyučování na málotřídní škole vede ke spolupráci a k rozvoji komunikace,
- vztahy v učitelském kolektivu jsou těsnější a otevřenější, učitelé znají všechny žáky,
- učitelé mají kontakt s rodiči všech žáků, obvykle znají jejich zázemí,
- organizace, výuka a její specifická alternativa klade na učitele veliké nároky, na které nejsou studiem na fakultách dostatečně připravováni

V České republice se s výzkumem výuky v málotřídních školách nesetkáváme. Pouze v práci K. Emmerové z Filosofické fakulty MU v Brně z roku 2000, je zhodnocena situace v těchto školách, ovšem hlavně ze sociologického hlediska. Závěr její práce konstatuje: „*Málotřídní školy jsou akceptovány jako plnohodnotná součást sítě. Z hlediska sociálního rozvoje dítěte se dokonce díky svým specifickým organizačním podmínkám jeví jako příhodné místo pro využití alternativních prvků vyučování a realizaci aktivizujících metod.*“

(Emmerová, Málotřídky v současném prostředí českého venkova, 2000, str.34)

2.2 Klady a zápory málotřídních škol

Pokud jde o porovnání výuky na málotřídní škole a škole plně organizované, je mnou dosažený výsledek opravdu pouze orientační. Všichni víme, že školu tvoří pedagogové. Pokud nemá plně organizovaná škola dobré a kvalitní pedagogy a dobrého ředitele, nebývá její výsledek příznivý. Naopak, pokud bude mít málotřídní škola kvalifikované pedagogy a kvalitní vedení, může předčít všechna očekávání a zařadit se svými výsledky mezi školy, které se pohybují na vysoké úrovni.

Výuka v kombinovaných třídách se vyznačuje některými vlastnostmi, které jsou z pedagogického hlediska pozitivní

- žáci tráví více času při individuální práci, než ve standardních třídách
- styl jejich učení je flexibilnější, neboť v důsledku specifické organizace výuky jsou častěji vedeni k samostatné práci
- není prokázáno tvrzení, že tito žáci se méně koncentrují než ve standardních třídách
- málotřídní školy jsou akceptovány jako plnohodnotná součást školní sítě

(podle Emmerové, 2000)

Je známé, že málotřídní školy zvyšují sociální kooperaci mezi žáky. Ve spojených ročnících je důležité již od samotného začátku vést žáky k tomu, aby v rámci svých možností starší pomáhali mladším, při výchově volíme skupinové práce a to tak, že ve skupině jsou zastoupeny všechny věkové skupiny. Ty pak pracují tak, že neruší jedna druhou.

Protože málotřídní škola bývá většinou na vesnici, děti se znají nejen ze školy, ale chodí si spolu ven hrát, znají rodiče svých kamarádů i jejich rodinné zázemí.

Na venkově působí škola jako kulturní a společenské centrum obce. V situaci, kdy již v malých vesnicích nejsou kina, ani ochotnická divadla, je škola se svými besídkami,

různými kroužky pro děti i rodiče, či možností využití tělocvičny pro různá cvičení důležitým článkem celé obce.

Právě proto bojuje ředitel o každého žáka, aby jeho škola nezanikla. Snaží se školu prezentovat různými akcemi na veřejnosti. Jsou tedy běžné besídky ať už ke Dni matek; Velikonoční, Vánoční koncerty dětí, divadelní představení, jarmarky, výstavy atd. Také výzdoba školy je tvořena tak, aby již při vstupu oslovila rodiče, či jiné návštěvníky a ti potom o ní mluvili kladně v superlativech.

2.3 Málotřídní školy v současné České republice

Po letech hledání dospělo školství ke struktuře, která má tři úrovně řízení. Jedná se o úroveň národní (popř. státní), regionální (popř. krajskou) a místní (popřípadě obecní).

Tyto úrovně v minulých letech došly k nemalým změnám a to zejména v tom, že získaly nové pravomoci a jiné zase ztratily. Vzdělávací systém zastupuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, na regionální úrovni krajské odbory školství a na úrovni místní obce, tedy zřizovatelé škol.

Přestože v roce 2001 schválila vláda ČR Národní program rozvoje vzdělávání, tedy Bílou knihu, je zde zmínek o málotřídních školách velmi málo. Přesto Bílá kniha však definuje některé klíčové principy vzdělávací politiky.

Prvním principem je skutečnost, že musí být zajištěna svobodná volba vzdělávací cesty a instituce a to bez toho, jak je na tom jedinec ekonomicky, nebo sociokulturně. To by se tedy mělo týkat také toho, aby školy byly regionálně dostupné.

Druhým principem je decentralizace řízení vzdělávací soustavy. To slibuje málotřídním školám větší možnost rozhodovat a spolupracovat s nejbližšími partnery.

Během 90. let došlo k obnově řady venkovských škol, které bylo vnímáno jako součást sociokulturní identity obce.

Příloha Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy krajů České republiky (2002), klade vysokou pozornost málotřídním školám a hustotě jejich sítě v regionech. Upozorňuje na to, že v důsledku poklesu porodnosti vyvstane v nejbližší době problém a to takový, že se školy budou zmenšovat a následně dojde i k jejich omezování. Přesto, že doposud je síť málotřídních škol stabilní a jde pouze o pokles žáků v jednotlivých školách.

(Kateřina Trnková, Málotřídní školy v ČR, 2010)

2.4 Málotřídní školy ve Výročních zprávách MŠMT

V posledních letech se základní školy musí potýkat s poklesem počtu žáků. Tento jev má na svědomí to, že se neustále snižuje počet základních škol. Reeducace škol se týká především těch, kde je pouze 1.-5. ročník, tedy málotřídních škol. Málotřídní školy jsou hlavně v malých obcích. Umožňují mladším žákům docházku v místě bydliště.

První výroční zpráva z roku 1996 uvádí, že málotřídní školy nejen usnadňují docházku dětí do školy, ale zároveň obnovují tradici školy jako jednoho z přirozených center obce. Kvalita výuky závisí na kvalitách učitele. Jejich přínos pro obce je nezastupitelný a jejich rozvoj je nadále podporován.

Výroční zprávy uvádějí statistiky počtu žáků málotřídních škol po roce 1989.

Ministerstvo školství zpracovalo ukazatele průměrné hustoty žáků základních škol ve věku 6-14 let. Průměrná hustota je nejvyšší v Praze, Moravskoslezském kraji, avšak nejnižší v Jihočeském, Plzeňském kraji a na Vysočině.

Kraje s vyšší hustotou mají výdaje na žáka nižší a naopak. Kraje, ve kterých jsou málotřídní školy, rozhodně nejsou kraje s vyššími výdaji.

V roce 2002 MŠMT provedlo důkladnou analýzu demografické a ekonomické situace ve školství a přiznalo jistou potřebu i právo na existenci neúplně organizovaných škol. Byla také navržena změna financování regionálního školství.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje z roku 2005 si více všímá zkušeností se změnou struktury státní správy a změn, které přináší zákon z roku 2004. Klade důraz na úlohu decentralizačního procesu, který má vést k autonomii škol.

Pokud přejdeme k Dlouhodobému záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy z roku 2007, ten již lépe formuluje strategické směry a cíle. Avšak ani zde se málotřídním školám nevěnuje dostatečná pozornost. Je však na místě říci, že málotřídní školy mohou nabídnout sociálně i fyzicky hodnotné prostředí, které je přehledné a umožňuje předcházet sociálně patologickým jevům. Také vycházení vstříc k individuálním potřebám dětí se snadněji realizuje, a proto je tady zcela běžným jevem.

2.5 Málotřídní školy- školy venkovské

Všichni víme, že málotřídní školy jsou převážně umístěny na venkově. Obce jsou různě velké, s různým počtem obyvatel. Jsou malé osady, samoty, ale na druhou stranu i poměrně velké vesnice, které mnohdy předčí počtem obyvatel i středně velké město. Existence školy podmiňuje demografická struktura obyvatel.

Tak jako v celé Evropě, stejně i v České republice, populace stárne a rodí se méně dětí, než v předchozích generacích. Proporce málotřídních škol v krajích je vázána na charakter osídlení regionů.

Když se podíváme na výzkum, tak mezi regiony s průměrně nejmenšími osadami patří Vysočina, Středočeský a Jihočeský kraj.(Rudolfová, 2004)

Průměrný počet obyvatelstva obce s málotřídní školou ve zkoumaném souboru

Kraj	Průměrný počet obyvatelstva obce	N	Směrodatná odchylka
Jihočeský	587,6	25	357,03
Jihomoravský	819,5	72	310,43
Královéhradecký	613,4	39	309,04
Karlovarský	786,2	12	472,31
Liberecký	731,4	27	610,18
Moravskoslezský	1063,3	35	804,57
Olomoucký	767,3	41	289,24
Pardubický	661,2	33	228,92
Praha	800,0	1	0,0000
Plzeňský	682,6	32	406,87
Středočeský	713,6	83	433,05
Ústecký	759,3	26	266,87
Vysočina	480,2	53	197,93
Zlínský	799,9	23	277,24
Všechny skupiny	722,6	502	419,06

Zdroj: Kateřina Trnková- Málotřídní školy v ČR 2010

Zároveň jde o kraje s největším počtem venkovského obyvatelstva. Tomu odpovídá počet málotřídních škol. (Rudolfová, 2004)

Více jak polovinu základních škol tvoří málotřídní školy v kraji Vysočina, Královéhradeckém a Pardubickém kraji a více než 40 % se jich nachází ve Středočeském, Olomouckém, Plzeňském a Libereckém kraji.

Některé obce musely školu úplně uzavřít, jinde, aby škola zůstala zachována, se starosta obce podpořený zastupitelstvem musel rozhodnout pro zvýšení finančního příspěvku z obecního rozpočtu. Starostové malých obcí jsou toho názoru, že škola je pro ně prioritou a musí překlenout i menší počet žáků a doufat, že se situace zlepší. Pokud se stane, že se škola v obci uzavře, pak už není mnoho možností školu znovu otevřít.

2.6 Řízení a rozvoj málotřídní školy

Ředitel málotřídní školy musí být dobrý manažer, ale i dobrý učitel, administrativní pracovník, který je schopen vykonávat účetnické a administrativní práce, ale příležitostně i školníkem, uklízečem, výchovným poradcem a mnohdy i vychovatelem ve školní družině. Pokud takový ředitel projde konkurzním řízením a je pověřen vedením školy, musí být připraven na to, že bude řešit spoustu situací nezapadajících do jeho ředitelských povinností. Velice často se stává, že ředitelé málotřídních škol mezi sebou konzultují telefonicky nařízení nadřízených orgánů, nebo nějaké nové zprávy. Na plně organizované škole není závažným problémem zajistit suplování za dva současně nepřítomné vyučující. Představme si ale, že na málotřídní škole, kde pracují dva učitelé a ředitel, který učí pouze část úvazku, onemocní dva pedagogové současně. Nastává v tu chvíli celkem vážný problém, protože se musí spojit dohromady všechny ročníky a vyučovat v jedné třídě. Ta může mít v danou chvíli i padesát žáků. Potom vyvstává problém, kam umístit takové množství dětí, aby každý měl své místo, jak zajistit suplování, aby škola mohla vyučovat kvalitně a podle plánu. Tato situace vyžaduje

ředitele, který si dokáže vše rychle zorganizovat a poradit si s nastalou situací pohotově a pro žáky nejlépe.

Jednou z věcí, kterou by měl ředitel zajistit, je odborné vzdělávání dětí s poruchami učení. Ze zkušenosti víme, že nemalé procento dětí je postiženo touto poruchou a málotřídní školy nejsou výjimkou.

3. VYMEZENÍ POJMU SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ

„Porucha učení je souhrnným označením různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností(čtení, psaní, počítání...)u jedinců alespoň s průměrnou úrovní intelektu.“ (Slowík. J., Speciální pedagogika, Praha., Grada, 2010), str. 124)

V knize Pedagogický slovník Jan Průcha a kolektiv uvádějí, že se jedná o „*heterogenní skupinu poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené lidské řeči, čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie, dysortografie), matematické usuzování, nebo počítání (dyskalkulie), dále poruchy soustředění aj.*“ (Jan Průcha, *Pedagogický slovník*, 2003, str. 224) Ve školách se obvykle setkáváme s pojmem **specifické poruchy učení**.

Školské předpisy, podle kterých se vzdělávají žáci s vývojovými poruchami učení. Vzdělávání žáků je zakotveno v právních předpisech.

Zákon č. 361/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Tímto zákonem dochází k některým významným změnám v oblasti vzdělávání žáků a studentů se specifickými potřebami. Existuje možnost zřízení funkce asistenta pedagoga, který žákům pomáhá přizpůsobit se školnímu prostředí, pomoc při vzdělávací činnosti, při komunikaci se žáky i při spolupráci s rodiči.

Žáci, kterým byla diagnostikována vývojová porucha učení, mají právo na vzdělání takovým způsobem, který odpovídá jejich potřebám při využití speciálních pomůcek. Také hodnocení žáků a následně jejich přijetí ke studiu vždy přihlíží k povaze postižení.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. O vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami u dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška nahrazuje vyhlášku č. 127/1997Sb.- o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

Speciální vzdělání poskytuje těm žákům, kteří byli vyšetřeni v pedagogicko-psychologické poradně, a jejich postižení je důvodem k zařazení do režimu speciálního vzdělávání. Na základě vyšetření se zpracovává Individuální vzdělávací program. Ten zpracuje třídní učitel ve spolupráci s poradenským zařízením, školním výchovným poradcem, školním psychologem a zákonným zástupcem.

Individuální vzdělávací plán vychází z učebních dokumentů školy (ŠVP) a je zde vymezen rozsah učiva, který by žák měl zvládnout v daném ročníku s přihlédnutím k jeho postižení.

3.1 Pomoc učitele při odhalení vývojové poruchy učení

Kvalitní učitel by měl odhalit problém již v samém začátku. Pokud má základní vědomosti a dovednosti v dané problematice, měl by zajistit, aby žák prošel vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně, kde bude diagnostikován. Na základě vyjádření psychologa vypracuje Individuální vzdělávací plán, podle kterého bude integrace žáka probíhat. Je vhodné dítěti umožnit časté prožívání úspěchu, protože to jej povzbuzuje k dalšímu snažení se dosažení lepších výsledků. Nikdy bychom neměli dopustit, aby takový žák, který má poruchu učení, byl neustále ve špatném hodnocení, protože tito žáci velice trpí neúspěchem a mohlo mít fatální následky a vyvolat nechuť k učení v celém jeho dalším životě. S žákem je nutné pracovat

pravidelně a mít správně a vhodně vytyčené cíle, které plní. Je nezbytné vytvořit žákovi takové podmínky, aby cvičení, které provádí, dělal s porozuměním, protože jen taková práce, které dítě rozumí, jej baví a motivuje. Při nápravě používáme co nejpřirozenější metody a techniky. Musíme si uvědomit, že náprava SPU je dlouhodobá záležitost a vyžaduje dlouhodobý nácvik.

(Mark Selikowitz , Dyslexie a jiné poruchy učení, 2000)

3.2 Pomoc rodičů a psychologická podpora

Je prokázáno, že rodiče dětí, kteří trpí specifickou poruchou učení, mají o dítě strach. Obávají se, zda dítě bude na školu stačit, hrozí se reakce spolužáků, kteří by se mu mohli smát. Někdy se stane, že hledají vinu jinde- na učitelích, doktorech, kteří na ně působí tak, že si neumí vysvětlit potíže dítěte.

Velkým problémem mohou být pocity sourozenců dítěte se specifickou poruchou učení. Mohou si myslet, že rodiče těmto dětem věnují více pozornosti a péče a jim se tolik nevěnují. Již od začátku zjištění, že se jedná o poruchu, je nutné pěstovat u dětí sebeúctu a víru ve vlastní síly. Každý člověk má předpoklady pro něco jiného a tyto děti je třeba vyzdvihovat právě v oblastech, ve kterých mají úspěch a vynikají v nich. Potřeba pochvaly je zde velice na místě.

Každé dítě trpící specifickou poruchou učení by o svém handicapu mělo vědět. Rodiče i učitelé by mu měli ukázat v čem je dobré, povědět mu o lidech, kteří na tom byli stejně, a dnes jsou to známí a slavní lidé, kteří dosáhli obrovských výsledků ať už ve výzkumu, matematice, fyzice, chemii a podobně.

Rodiče je nutné seznámit s tím, jak s dětmi pracovat a jak jim pomoci. Při domácí přípravě je potřebná domluva s učitelem; co je třeba doplnit, jakou formou se učit, jak spolupracovat se školou. Každá škola má zájem o to, aby se jejich žákům dostalo co nejvíce informací a aby s nimi uměli rodiče pracovat. Žáci by měli chodit do školy rádi, protože je učitelé podpoří, vyzdvihnou, i když jejich výsledky v určitých předmětech nejsou takové, jaké by si představovali. Je to proto, že jsou postiženi specifickou poruchou učení. Vhodná je komunikace se školou po celý školní rok, konzultování společných úspěchů i neúspěchů, cíle, kam bychom se chtěli dostat, čeho dosáhnout.

3.3 Četnost výskytu vývojových poruch učení

Při zkoumání výskytu poruch učení u dětí profesor Michael Rutz a jeho kolegové zjistili, že testované děti ve věku 9-10 let se dají rozdělit do dvou skupin. První skupina údajně souvisí s nízkou inteligencí, ale u druhé skupiny s normální inteligencí vysvětlit příčiny neúspěchu při čtení nemohou.

Bylo také zjištěno, že ve druhé skupině bylo více dětí, než by očekávali. Tak bylo konstatováno, že tyto děti mají určitou specifickou poruchu, která zapříčiňuje jejich potíže. Výzkum potvrdil, že ve skupině se vyskytuje třikrát více chlapců, než dívek a že se v rodinách dětí vyskytují ty samé potíže a ještě k tomu se přidává špatná orientace v pravolevém prostoru.

(Mark Selikowitz, Dyslexie a jiné poruchy učení, 2000)

4. SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ

Oblasti učení postižené ve specifických poruchách učení jsou rozděleny do dvou skupin.

Do první skupiny můžeme zařadit základní školní vědomosti-čtení, psaní, matematiku, jazyk, tedy vědomosti, které mají základní význam k úspěchu ve škole.

Do druhé skupiny zařazujeme stejně důležité oblasti a to vytrvalost, sebekontrolu, sociální způsobilost, koordinaci pohybů. Většinou se u dětí s poruchami učení vyskytují zástupci z obou skupin. Poruchy učení bývají diagnostikovány ve věku od osmi let.

4.1 Historické pozadí

Dr. Kussmaul popsal již v roce 1879 muže, který měl neschopnost naučit se číst, ač byl inteligentní. Dr. Kussmaul popsal tento stav jako „čtecí slepota“. O devět let později dostal název dyslexie. Slovo pochází z řečtiny a znamená potíže se slovy.

Ve Velké Británii odhalil jako první potíže s učením oční chirurg dr. James Hinshelwood roku 1895 a nazval tento problém oční slepotou.

V roce 1925 americký neurolog dr. Samuel T. Orton soustředil svůj zájem na poruchy čtení. Při svých výzkumech kladl veliký důraz na vývoj dominance jedné strany mozku.

Tento vědec vyvinul značný počet učebních metod, které jsou dodnes aktuální a používané.

Velkým zlomem bylo schválení zákona z roku 1977 v USA, který upozorňoval na děti s poruchou učení a nabízel vhodné hodnocení a nakládání s těmito dětmi. Podobný zákon vyšel ve Spojeném království r. 1981.

V současné době získávají poruchy učení mnohem více pozornosti a výzkumy prokázaly, že je třeba se takovým dětem věnovat a podat jim pomocnou ruku.

4.2 Výskyt dětí s poruchami učení

Nelze určit počet dětí, které trpí touto poruchou. Výzkumem je prokázáno, že asi deset procent dětí je postiženo. My můžeme s jistotou tvrdit, že mírné poruchy učení jsou u nás více rozšířeny, než těžší formy.

Pokud se správně použije název specifická porucha učení, má to velký přínos. Rodiče se uspokojí, protože ví, že to není jejich chyba, ani chyba dítěte. Přestanou klást důraz na to, že jejich dítě je líné, nebo špatně vychované. Také včasné odhalení problému a realizace nápravy bývá pro dítě i jeho rodiče posilujícím okamžikem.

Specifické poruchy učení se méně vyskytují v některých neevropských zemích. Tato skutečnost se dá vysvětlit odlišností ve způsobu, jakým jsou získávány informace. Velkou roli mohou hrát určité charakteristiky jazyka.

Uklidňující je fakt, že průzkumem byl dokázán výskyt mírných poruch učení ve větší míře, než těžkých forem.

Pokud dítě začne navštěvovat školu, bývá zcela běžným jevem, že zápasí s předměty, jako je čtení, psaní, pravopis během prvního roku, mnohdy i v druhém roce. Pokud se tento stav nezlepší a trápí se dál, může se jednat o poruchu učení. Dítě najednou začne tápat a nevykazuje žádné znaky schopností v základních školních dovednostech. Při čtení je nejisté, čte pomalu, váhavě, domýšlí slova, zaměňuje některé slabiky, nebo písmena, mnohdy není schopné hláskovat slova. Písmo zůstane nezralé, nečitelné, i když snaha dítěte bývá veliká. Někdy si rodiče všimnou neobratnosti, nesoustředění, špatné organizace. Dítě bývá neschopné po určitou dobu, neposedné, roztěkané.

Problémy se vyskytují i v jiných oblastech vývoje. Většinou se jedná o neschopnost soustředit se na jeden úkol během určené doby, neposednost, roztěkanost. Neumí uspořádat věci podle určitého pořádku, problémem je orientace v pravé a levé straně. Bývají potlačeny schopnosti zavázat si tkaničky, nebo orientace v čase. Mnohdy specifické poruchy učení představují problém v chování, dítě odmítá práci na školních úkolech, nebo si vypěstuje záškoláctví.

Právě včasná intervence a pomoc dítěti bývají velikým přínosem po všech stránkách a spolupráce rodiny se školou v tomto ohledu má nezastupitelný smysl.

(*Mark Selikowitz, Dyslexie a jiné poruchy učení, 2000*)

4.3 Vysvětlení příčiny vývojových poruch učení

Vysvětlení vývojových poruch učení je několik. Mezi první patří genetické faktory. Studie ukázaly, že děti trpící poruchami učení mívají blízké příbuzné, kteří byli touto poruchou také postiženi. Ovšem žádný vzorec pro rozdělování těchto potíží nebyl odhalen.

Další je teorie nezjistitelného poškození mozku. Pokud u dítěte proběhla mozková encefalitida, může být poznamenáno obtížemi, které nelze kvalifikovat a rozeznat je od specifických poruch učení.

Teorie LMD: V mozku je obsaženo mnoho chemických látek tzv. neurotransmiterů. Při výzkumu bylo prokázáno, že abnormality neurotransmiterů způsobují potíže se soustředěním. Teorie selhání mozkové dominance. Tato teorie předpokládá, že jedna polovina mozku se stane dominantou a tím způsobí poruchy učení. Zůstává však neprokázanou.

(Mark Selikowitz, Dyslexie a jiné poruchy učení, 2000)

Vraťme se nyní k tomu, co jsou to poruchy učení.

Poruchy učení můžeme rozeznávat podle několika kritérií, nejčastěji je však učitel dělí podle toho, které školní dovednosti jsou postižené.

Dyslexie

Specifická vývojová porucha učení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak tvarově si podobných; má potíže s rychlostí čtení, správností čtení a s porozuměním čtenému textu; často se vyskytuje tzv. dvojí čtení) tiché předčítání slova před jeho vyslovením)

Dysgrafie

Specifická porucha psaní postihující písemný projev, který bývá nečitelný a neuspořádaný; dítě si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a s námahou.

Dysortografie

Specifická porucha pravopisu, která se projevuje tzv. specifickými chybami v pravopisu (např. narušená schopnost rozlišování měkkých a tvrdých slabik nebo sykavek); vyskytuje se často v kombinaci s dyslexií a dysgrafií.

Dyspraxie

Specifická vývojová porucha obratnosti, která se projevuje nejvíce při činnostech náročných na pohybovou rychlost a koordinaci (např. při hrách, sportu, manuálních činnostech, atd.)

Dysmúzie

Specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby; jedinec má problémy v rozlišování tónů, nepamatuje si melodii, není schopen reprodukovat rytmus

Dyskalkulie

Specifická porucha matematických schopností, která postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy apod.

Dyspinxie

Specifická vývojová porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby, potížemi s kombinováním barev apod.

(*Slowík. J., Speciální pedagogika, Praha., Grada, 2010*)

My se budeme více zabývat poruchou čtení, tedy Dyslexií.

5. DYSLEXIE

Dyslexie je jedna z mnoha příčin, proč mají děti problémy se čtením.

Dyslexii nemůžeme chápat jako izolovanou poruchu. Zasahuje celou osobnost a sociální vztahy dítěte. Dyslektik většinou trpí pocitem méněcennosti, nepochopením a ústrky okolí.

Dyslexie je porucha čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst základními metodami, které se v základních školách běžně používají. Dyslektik má porušen vzorec základních schopností pro čtení, některé jsou nevyspělé, nevyzrálé, nebo fungují omezeně, v nejhorším případě chybí úplně. Protože nedochází k souhře jednotlivých složek, výsledkem je omezená schopnost naučit se číst. Dyslexie je problém v práci se slovy. Většinou mají tyto děti problém rozpoznat, nebo zapamatovat si písmena, zvláště jsou-li si tvarově podobná (s-z, b-d, t-j). Také ve zvukové podobě hlásek nastává potíže, a to jde-li o rozlišení zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p.)

Tyto děti mají oslabení mozkových hemisfér a proto je pro ně náročné spojování hlásek v slabiku, souvislé čtení slov.

Podle etiologie rozdělujeme dyslektiky do několika skupin:

První skupina- encefalopatická.

S těmito dětmi se pracuje nejobtížněji. Zároveň s poškozením mozku se u nich projevuje psychomotorický neklid, který jim nedovoluje se soustředit na vykonávanou činnost. Jako časté projevy můžeme pozorovat neobratnost v řeči, slova komolí, zadržává, projevuje se u nich zvýšený neklid, podrážděnost, špatné soustředění a výkyvy v náladách. U těchto dětí se velice často spojuje dyslexie s dysortografií.

Druhá skupina je hereditární (dědičná).

Nejde zde o poškození mozku, ale o nestejněměrné vyžívání a vyspívání. Při anamnéze se odhalí, že stejnou poruchou trpěl někdo z rodičů, či prarodičů. V této skupině bývá porucha lehčí, jde pouze o dyslexii, tedy dysortografie není přidružena. Práce s těmito dětmi není tak náročná, je klidnější a náprava bývá rychlejší a úspěšnější.

Třetí skupina je smíšená, tedy hereditárně-encefalopatická.

U některých dyslektiků této skupiny se vyskytují rysy obou předchozích skupin.

Čtvrtá skupina je neurotická.

Tento případ dyslexie vyvolává špatně použitá metoda počáteční výuky čtení. Ve skutečnosti jde o to, že je dítě neurotické a nejisté v každé manipulaci se čtením. Má v sobě vytvořený ochranný mechanismus, nechce se učit to, co mu nejde. Nápravou je odstranění neurotických potíží.

Pátá skupina je ta, kde nemůžeme přesně stanovit příčinu.

(Tymichová, Hana.; Nauč mě číst a psát. 1985)

Každá práce s dyslektikem znamená dlouhodobé úsilí a vytrvalost, při které se dítě naučí správně číst a hlavně porozumět tomu, co čte a tím vzbuzování zájmu o čtení.

5.1 Čtení

Definice čtení

Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.

Zdroj:(Gramotnosti ve vzdělávání, VÚP Praha)

5.2 Psychologické základy čtení

Úplně prvním momentem čtení je získat motivaci, protože bez ní by se člověk čtením vůbec nezabýval. Dále je nutné zaměřit pozornost na text a nenechat se ničím rozptylovat. Člověk musí vidět písmena, jejich tvar, aby mohly být přeneseny do mozku. Necháte své oči přejíždět zleva doprava po písmenech, ve stejném okamžiku skládáte z řetězců písmen slova, slovní obraty a potom věty. Pokud řetězec písmen postupně přenesete do mozku, musí v něm zůstat jejich přesná pozice. Velice důležitá je ta věc, že slovo např. pes zůstane psem, i když jej obrátíme vzhůru nohama a pokud otočím p, musí můj mozek rozpoznat, že už to není p, ale b. Pokud se jedná o dobrého čtenáře, je tento proces automatický. V mozku má každý čtenář zabudován lexikon na rozpoznávání známých slov a umí rozpoznat i slova doposud neznámá.

Dalším aspektem je umět číst s porozuměním. Lexikon je spojen s jakýmsi druhem mozkového slovníku známý jako „sémantický systém“. Ten významy všech čtenáři známých slov ukládá a přiřazuje jim význam.

Pokud jde o tento proces, znamená to, že si čtenář musí zapamatovat všechny významy slov, která přečetl, aby nezapomněl první slovo odstavce, než dojde na konec. Význam vět si pamatuje, než dojde ze stránky na stránku a tím lze vysvětlit, že člověk porozumí textu.

To vše ovšem platí pouze tehdy, když se jedná o dobrého čtenáře. U dětí, které se učí číst, jde ale o to, že dříve, než dosáhnou automatického čtení, musí projít dvěma fázemi. První fáze je vizuální paměť. V této fázi není obsažen lexikální systém. Mnoho slov je ale podobných tvarem a proto musí být tento systém nahrazen jiným.

Dalším, důležitým obdobím je fonologická fáze. Zde je důležité, že si děti budují svůj vlastní lexikon. Když dítě nemá žádný problém, ani si neuvědomíme, že prochází touto druhou fází. Řeč a čtení spolu úzce souvisí. Proto je někdy důležité, aby děti s poruchou učení navštívily logopeda, který přezkouší jejich řeč.

(Mark Selikowitz, Dyslexie a jiné poruchy učení, 2000)

Metody výuky čtení, které se běžně používají na základních školách k výuce, jsou různé a variace těchto metod jsou analyticko-syntetická metoda, genetická metoda a globální metoda.

5.3 Metody čtení

5.3.1 Metoda analyticko-syntetická

Tato metoda vychází z mluvené řeči a lze ji charakterizovat jako rozklad slov na hlásky a jejich opětovné skládání do slov.

Prvním krokem je vyvození hlásky např. na počátku slova, s tím je spojený přechod v písmeno. Také rozpoznávání, kde se ve slově nachází hláska je velice důležité. Pokud se písmeno a hláska ustálí v paměti žáka, přidá se k němu samohláska a je tvořena slabika. Denním cvičením by mělo být skládání a rozkládání slabik, slov. Jenom tak je možné dostatečné zakotvení tohoto jevu do paměti. Žáci zde pracují se skládací abecedou, skládají slabiky a slova, doplňují do sestavených mřížek písmeno právě tam, kde má ve slově být.

Celá tato metoda probíhá ve třech etapách.

1. Předslabikářové období- etapa jazykové přípravy

V této etapě jde převážně o rozvoj mluvené řeči. Lze říci, že se jedná o rozvoj slovní zásoby žáků a jejich komunikačních dovedností. To vše se praktikuje různými didaktickými hrami, cvičením dechu, artikulace, důraz je kladen na správnou výslovnost. Je rozvíjen fonetický sluch a celý průběh vypadá tak, že se rozkládají slabiky na hlásky a ty se zpětně spojují ve slabiky, slova.

Celý proces učení začíná například vyvozením souhlásek s l m p , a samohlásek, a e i o u. Z nich se učí tvořit slabiky a posléze i slova. Pro zvládnutí čtení je třeba rozpoznat písmeno, jako grafický obraz hlásky Pro správné čtení je nutné soustředit se na dýchání a hospodaření s dechem. Čtení je souběžně nacvičováno s psaním. V procesu učení záleží na tom, jaký typ Slabikáře zvolíme, nejsou všechny stejné.

2. Slabikářové období- etapa slabičně-analytického způsobu čtení.

Zde se žáci učí:

- Čtení otevřené slabiky ve slovech
- Čtení zavřené slabiky ve slovech
- Čtení otevřené slabiky trojpísmenné a slov se dvěma souhláskami uprostřed
- Čtení slov se slabikotvorným r, l
- Čtení slov s písmenem ě, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě a skupinami di, ti, ni.

Během tohoto období se žáci učí další hlásky a písmena, určují počet slabik ve slovech, provádějí analýzu a syntézu. Při čtení je nutné učit děti číst nahlas, správně vyslovovat a dýchat. Je nutné dbát na to, aby nevzniklo šeptání si hlásek, nebo opakování již přečtené slabiky, tzv. dvojí, nebo trojí čtení. Také je kladen důraz na interpunkci, zejména ukončování vět.

Jako pomůcka slouží interaktivní tabule, počítačové výukové programy, různé obrázky, karty se slovy, skládací abeceda, pracovní listy. Již v tomto období je nutné sledovat u žáků správné dodržování délky samohlásek, neboť by se mohlo jednat o počáteční projev specifické poruchy učení.

3. Poslabikářové období- etapa plynulého čtení slov

V této etapě dochází k automatizaci čtení, žáci se učí číst plynule a s intonací. Důležité je dávat veliký důraz na pochopení textu, tedy čtení s porozuměním. Zde si musí každý učitel uvědomit, že se ve čtení v tomto období nejedná o kvantitu, ale o čtení s porozuměním, orientaci v textu. Vhodné je zařazovat různé doplňovací materiály jako jsou pohádky, časopisy, nebo si vytvořit tzv. další diakritické materiály.

Pro zvýšení zájmu o čtení se zde může pracovat ve skupinách, mohou se připravit různé soutěže ve čtení, nebo prezentovat přečtené knihy před spolužáky tzv. „ křeslo pro největšího čtenáře“.

Cílem výuky čtení v prvním ročníku je naučit žáky číst správně, s porozuměním, plynule po celých slovech a mluvních taktech jednoduché věty krátkých a přiměřených textů. Žáci mají též umět odpovídat správně na otázky týkající se porozumění obsahu přečteného textu. Důraz se klade i na správný přízvuk a intonaci. (Santlerová, 1995, str.16)

5.3.2 Metoda genetická

Nejedná se o nově objevenou metodu ani o žádný experiment. Jde o efektivní cestu rozvoje čtenářských dovedností. Při ohlédnutí do historie zjistíme, že touto metodou se učilo již v roce 1951, kdy bylo vytvořeno jednotné školství. Tato metoda se dnes pojímá jako přirozená vývoji dítěte. Klade veliký důraz na rozvoj sluchového vnímání, rozkládá slova rovnou na hlásky, nikoli na slabiky. Její snahou je propojení hlásky (zvuku) přímo s písmenem (obrazem). Pěstuje od samého počátku čtení s porozuměním.

V současném školském systému se touto metodou zabývá Jarmila Wágnerová. Učebnice, podle které se touto metodou vyučuje, má název: Učíme se číst. Ve své tvorbě vychází J. Wágnerová z myšlenek Kožíška a Příhody, zároveň však přizpůsobuje svou metodu současným dětem. Nácvik je rozdělen do tří etap.

První etapa

Je přípravná, kdy se děti prostřednictvím hry seznamují s velkou tiskací abecedou. Hlavním cílem první etapy je motivace ke čtení. J. Wágnerová využívá zkušenosti dětí,

protože většina z nich se umí již na začátku školní docházky podepsat hůlkovým písmem. Několik týdnů se seznamují s velkou tiskací abecedou, zkouší nejen číst, ale i zapisovat jednoduché nápisy.

Druhá etapa

Vlastní čtení.

Cílem je vytvoření základních čtenářských návyků. Žáci prostřednictvím hláskování čtou a zároveň si zapisují přečtené, což jim umožňuje lépe si zapamatovat písmena a čtení zároveň pomáhá k lepším výsledkům k psaní. V této etapě pracujeme s velkými tiskacími písmeny a v psaní hůlkovou abecedou.

Třetí etapa

Přechod ke čtení textů malými tiskacími písmeny. Cílem je rozvoj čtenářských dovedností, zvládnutí elementárního čtení, což je vlastně čtení s porozuměním. Již v první etapě nácviku čtení některé děti poznávají malá písmena. Volí se jednoduchá slova, na kterých lze vyvodit a ukázat další písmena.

V poslední etapě uplatňujeme princip globálního čtení. Úroveň čtení žáků může připomínat zkušeného čtenáře. Žák čte svým tempem, měly by být respektovány různé dispozice žáků na čtení.

Já sama nemám s touto metodou osobní zkušenost. Pouze jsem prošla několika školeními. Ze získaných informací mohu podotknout, že některým žákům více vyhovuje to, že se jejich oko nemusí „zastavovat“ na každé slabice a čtou rovnou celé slovo. Většina dětí zvládne celou tiskací abecedu velice brzy a mohou tak číst dříve kvalitnější texty.

Zdroj: (http://old.zskunratice.cz/web/ucitele/skolni_vzdelavaci_program/poc...)

5.3.2 Metoda globální

Tuto metodu zařazujeme mezi metody analytické. Žáci se učí chápat slovo jako celek a přiřazují obrázek ke slovům, resp. slova k obrázkům, např. PES-obrázek psa. Následně jde o rozklad slov na slabiky, slabiky na hlásky a písmena.

Podle Santlerové, 1995, str.18 lze výuka rozdělit do pěti etap.

1.- Období přípravy

Jde o cvičení paměti, pozornosti, upevňování návyků správné výslovnosti, vyprávění podle obrázků. Je to celková příprava na vyučování.

2.-Období paměti

Je to etapa pro děti nejnáročnější. Tady si musí zapamatovat slova, nebo celé věty jako celek a tím jsou později schopny číst slova, aniž by znaly písmena.

3.- Období analýzy

Dochází k rozkladu slov na slabiky, slabik na hlásky a písmena. V tomto období by děti měly rozlišovat stejná začáteční písmena, podobná slova, a umět poznat rozdíly mezi velkou a malou tiskací abecedou.

4.-Období syntézy.

V této etapě se úplně přeruší osvojování nových slov a soustředíme se na procvičování a opakování. Většina práce probíhá formou her.

5.-Období výcviku čtení.

Trénují se slova, která jsou obtížnější a upevňují se již získané vlastnosti.

Touto metodou se u nás neučí, uvádím ji však pro inspiraci.

Byla určena dětem, u kterých převládá vizuální paměť. Teoreticky vychází z tvarové psychologie, podle níž čtenář vnímá celky. Ukázala se vhodná pro děti mentálně retardované a neslyšící v počátečním období výuky.

Zdroj:http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/G/Glob%C3%A1ln%C3%AD_metoda_%C4%8Dten%C3%AD

Zdroj:(<http://www.ptejteseknihovny.cz/search.php>)

PRAKTICKÁ ČÁST

6. DIDAKTICKÁ PRÁCE NA MÁLOTŘÍDNÍ

ŠKOLE

V této části mé práce se zabývám realizací integrace výcviku čtení u žáků s vývojovou poruchou učení v mé třídě a zpracovávám metodický materiál pro výuku čtení

Didaktická práce na málotřídní škole

Z historie můžeme poukázat na fakt, že do roku 1948 se v málotřídních školách učilo podle zkrácených osnov. Po roce 1948 docházelo k výuce střídavé, což v praxi znamenalo, že učitel měl práci rozdělenou po deseti minutách střídavě do každého ročníku. Ke změnám došlo až v 80. a 90. letech minulého století, kdy pronikl konstruktivismus do pedagogiky a didaktiky. Poznatek byl takový, že každé dítě je individuální, s vlastní životní a učební zkušeností, představou o světě i poznatkovou strukturou. Každý jedinec má vytvořenou nějakou poznatkovou strukturu a tu je třeba dále rozvíjet a obohacovat. Hlavním úkolem učitele je vytvářet pozitivní a vstřícné prostředí, které se velice podobá běžnému životu. Pokud se zamyslíme nad touto situací, pak jsou právě málotřídní školy se svými málo početnými třídami a sociálními vazbami ideálním prostředkem. Když srovnáme výuku a hlavně výsledky žáků na plně organizovaných školách a málotřídkách, je výsledek srovnatelný a můžeme s jistotou podotknout, že žáci málotřídních škol nedosahují horších výsledků.

6.1 Obecná charakteristika málotřídní školy

Typická málotřídní škola, se kterou se běžně setkáváme, mívá dvě, nebo tři třídy. Může se stát, že má pouze jednu třídu, avšak tato situace bývá výjimečná. Uspořádání ročníků ve škole kombinuje ředitel školy podle svého uvážení, avšak většinou tak, aby to nejvíce vyhovovalo žákům a potřebám školy. Kombinace bývá 1. a 2. ročník, 3. 4. a 5. ročník, nebo lze spojit 1. a 3. ročník a 2. 4. a 5. ročník. Učitel se většinou věnuje každému ročníku samostatně, pouze v případě, že vysvětluje novou látku, nebo je třeba ověřovat znalosti z probrané látky formou např. diktátu, soustředí svoji pozornost na daný ročník. Ve zbytku hodiny pracují žáci v ročnících samostatně a to tak, aby se vzájemně nerušili při práci. Pochopitelně záleží na materiálním vybavení školy. Pokud je škola dobře vybavená pomůckami, interaktivní tabulí, počítači, má učitel o mnoho více možností pro samostatnou práci žáků.

6.2 Charakteristika sledovaného zařízení

Základní škola Josefa Suka a mateřská škola Křečovice.

Škola je málotřídní, se dvěma třídami. Do první třídy chodí žáci prvního a druhého ročníku, do druhé třídy žáci třetího, čtvrtého a pátého ročníku. Kapacita školy je 50 žáků, ta však již dlouho nebyla naplněna. V průměru posledních let navštěvují školu žáci v počtu 35. Ke škole patří mateřská škola se 30 žáky a školní družina. Vyučování probíhá podle školního vzdělávacího plánu „Škola hrou“, č.j. D 168/08 a v minulosti se vyučovalo podle programu Základní škola.

Personál tvoří ředitelka školy, dvě učitelky mateřské školy, dvě učitelky základní školy, vychovatelka školní družiny. Ve škole je dětem nabízeno mnoho zájmových útvarů,

keré vedou učitelky po vyučování. Jsou to sborový zpěv, kroužek anglického jazyka, hra na zobcovou flétnu, sportovní kroužek, informatika. Škola je materiálově velmi dobře vybavena, v každé třídě je interaktivní tabule, osm počítačů s připojením na internet, velice dobře vybavený kabinet pomůcek. K dispozici mají žáci tělocvičnu nejen na hodinu tělesné výchovy, ale i při sportovním vyžití ve školní družině. V tělocvičně je parketová, neklouzavá podlaha, okna jsou opatřena proti rozbití drátěným systémem. Ke škole patří školní zahrada, kde mají děti prolézačky, houpačky, pískoviště a hned vedle je hřiště na sportování. Na pracovní činnosti je k dispozici školní pozemek se záhonky. Tady žáci při pěstitelských pracích uvádějí do praxe své poznatky, které získali z oblasti Člověk a jeho svět. Školu navštěvuje pět žáků se specifickými poruchami učení, kteří pracují podle individuálního plánu.

Ve školním roce 2010/2011 do druhého ročníku nastoupil žák, který měl již na začátku školního roku projevy, které poukazovaly na možnost výskytu vývojové specifické poruchy učení. Jeho nedostatky se projevovaly zejména ve čtení, pojala jsem tedy podezření na dyslexii. V následující části se budeme zabývat postupem, který je nutné dodržet, aby byla náprava efektivní a pro žáka přínosná.

Představme si nyní, že jako učitel základní školy zjistím, že některý z mých žáků vykazuje nedostatky, které by mohly signalizovat přítomnost některé poruchy učení. Co je nutné udělat a jak dál postupovat.

Problém, který nastal, musím oznámit výchovnému poradci a konzultovat ho s ním. Ten doporučí vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Problém, či zjištěný nedostatek v první řadě oznámím zákonným zástupcům žáka, které je také třeba seznámit s postupem k odstranění, či eliminování poruchy. Každý učitel zváží způsob, kterým sděluje rodičům, že jejich dítě má problémy, měl by být šetrný, protože ne každý rodič přijme tuto věc kladně. Je spousta rodičů, kteří budou tvrdit, že to není možné, protože doma se projevuje jinak. V tom případě je nejvhodnější

navrhnout rodiči, ať se přijde podívat do školy na hodinu a sám uvidí, jak jeho potomek reaguje, jaké má, či nemá problémy. Záleží na učiteli, na jeho taktu a vcítění se do role rodiče, jakým způsobem bude tuto věc oznamovat a jak tedy bude úspěšný. Když rodič souhlasí s vyšetřením dítěte v pedagogicko-psychologické poradně, postup bývá následující:

Postup při zjištění problému ve vyučování:

1.) Vyplním dotazník, který pošlu do PPP. Dotazník musí obsahovat:

- jméno, příjmení dítěte, datum narození
- důvod vyšetření
- dosud realizovaná opatření na zmírnění obtíží žáka
- v čem se projevují výrazné problémy
- jaké jsou čtenářské dovednosti žáka
- psaní podle diktátu, či opisu
- nejzávažnější gramatické chyby
- klady a přednosti žáka
- jak žák reaguje na nedostatky
- jaké má rodinné prostředí
- zda rodina spolupracuje se školou a zajímá se o problémy dítěte
- poslední školní klasifikace
- osobní tempo, pozornost, paměť, vyjadřovací schopnosti, řečová produkce, postoj ke školní práci, celková vyváženost, vyrovnanost.

2.) Žák navštíví pedagogicko-psychologickou poradnu, kde pod dozorem odborníků vypracovává několik testů a na jejich základě lze určit, o jaký konkrétní druh poruchy učení se jedná. Doporučí škole i rodičům postup při nápravě a zařadí žáka do skupiny s integrací. Každá zpráva obsahuje popis konkrétních projevů poruchy a dále doporučení pro učitele, jak by měl postupovat při práci se žákem, co posilovat a procvičovat. Pokud je takový postup dodržen a poradna doporučí integraci, musí třídní učitel vypracovat Individuální vzdělávací plán.

3.) Individuální vzdělávací plán by měl obsahovat ty činnosti,

kteřé rozvíjejí oslabené funkce dítěte. Rozvoj je zaměřen na speciální dovednosti, které částečně eliminují příznaky specifických poruch učení.

Každý individuální plán má charakter smlouvy mezi vedením školy, vyučujícím a rodiči dítěte. Je utvářen na dobu, která je vymezena v Doporučení žáka k integraci. Pokud je přesažen časový horizont jednoho školního roku, přikládají se k plánu dodatky, které pro žáka přináší nový školní rok.

Vypracovaný vzdělávací plán- příloha č. 1

Individuální plán vypadá takto:

Škola:		
Individuální vzdělávací plán		
Jméno a příjmení žáka		
Datum narození		
Bydliště		
Třída	Školní rok	
Diagnóza, závěry		
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka		
Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP		
Podílení žáka na řešení problému		
Učební dokumenty		
Pedagogické postupy, metody a formy práce		
Používané učební materiály a kompenzační pomůcky		
Způsob zadávání a plnění úkolů		
Způsob ověřování vědomostí a dovedností		
Způsob hodnocení		
Speciálně pedagogická a psychologická péče		
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka		

Období	
Český jazyk	
Cizí jazyk	
Matematika	
Další předměty	

Osoby zodpovědné za odbornou

péči o žáka

Jméno a příjmení

Podpis

Třídní učitelka		
Vyučující		
Český jazyk		
Cizí jazyk		
Matematika		
Ostatní předměty		
Školský poradenský pracovník(výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog)		
Pedagogický pracovník školského poradenského zařízení		
Datum		
Zákonný zástupe žáka		
Žák		

6.3 Pomůcky, didaktické materiály

Je důležité, že se kladně k problému postavil nejen učitel, zákonný zástupce, ale také sám žák. Didaktickým materiálem pro reedukaci dyslexie mohou být: bzučák, měkké a tvrdé kostičky, skládací abeceda, prostředky k rytmizaci (např. malou plastovou láhev s několika korálky, pouzdro od Kinder vajíčka), pracovní listy, výukové programy na PC.

Na posilování funkce mozkových hemisfér a nápravě příznaků specifických poruch učení se doporučuje:

Sluchové vnímání:

- návčik naslouchání a reprodukce rytmu
- sluchová diferenciacie délek samohlásek pomocí bzučáku
- sluchová diferenciacie znělých a neznělých hlásek
- cvičení analýzy a syntézy-rozklad a sklad slov ze slabik a naopak, rozklad a sklad hlásek

Zrakové vnímání

- celek a jeho části- rozklad a sklad různých částí obrázku
- diferenciacie-vyhledávání shodných a rozdílných obrazů
- vyhledávání shod a rozdílů číslic a písmen
- postřehování a vyhledávání často zaměňovaných písmen
- cvičení očních pohybů pro čtení

Jako didaktický materiál slouží různé skládky, postřehovadlo, písmena z různých materiálů, dyslektické okénko na čtení)

Taktilní a kinetické vnímání

- poznávání hmatem
- uvědomění si dotekových pocitů

Pomůckou při posilování těchto funkcí jsou předměty různých velikostí, písmena z různých materiálů, modelovací hmota na modelování písmen), atd.

Prostorová orientace

- vnímání polohy předmětu v prostoru
- upevňování a rozlišení pojmů nahoře, dole, vlevo, vpravo, pod nad, atd.
- vnímání polohy dvou předmětů v prostoru

Zařazujeme obrázky, na kterých dítě určí, co se kde nachází, počítačové výukové programy, pracovní listy, magnetickou tabuli, interaktivní tabuli s výukovým materiálem.

Rozvoj řeči

- rozvíjení motoriky mluvidel, zdokonalování artikulačních schopností
- rozvíjení slovní zásoby
- tvoření vět a vyprávění
- rozvíjení plynulosti řeči a komunikace

Výukovou pomůckou na tyto cviky jsou různé obrázky, obrázkové knihy, pracovní listy, krátké pohádky vhodné k reprodukci, interaktivní tabule, komunikativní kruh.

Orientace v čase, posloupnosti a nácvik sekvencí.

- orientace v průběhu dne, týdne, roku
- plánování činností
- určování pořadí
- práce s řadou informací

Didaktickým materiálem může být Interaktivní tabule, doplňovací obrázky, pracovní listy, různé předměty na určování pořadí.

Pokud budeme posilovat jakoukoli funkci, můžeme k tomu využít mnoho pomůcek, které si snadno vyrobíme sami, nebo spolu s dětmi v hodinách výtvarné, či pracovní výchovy. Není vůbec nutné, aby pomůcka, kterou použijeme byla draze zakoupená. Námí vyrobená jednoduchá věc, která nám dá trochu námahy, ale nestojí nás hodně peněz, může splnit stejnou úlohu, jako ta, která je zakoupená a nebyla vůbec levná. Mnoho nápadů najdeme v různých publikacích, mnoho jich získáme od našich kolegyň. Pokud si vyrobíme pomůcku, můžeme ji používat řadu let a poskytneme nám nemalou službu.

1.- Vzbuzení zájmu o čtení

Při posilování zájmu o čtení je velice důležitá motivace, kterou se dá zájem vyvolat. Není důležité, jaký způsob zvolíme, ale je na místě, aby naše snaha byla úspěšná a žákovi ku prospěchu. Doporučuji vybírat texty kratší, různě doplňované obrázkovým materiálem, kde žák bude číst pomalu, kratší úseky, doplňované různými otázkami, které umožní rozeznat, jestli dobře rozumí textu. Jako odpočinkovou činnost zařazujeme během čtení plnění různých úkolů, které se k textu vztahují, žáky povzbuzujeme kladným hodnocením a podporujeme u nich třeba i malou snahu. Pro domácí přípravu volíme krátké texty, kdy po přečtení žák zapíše do sešitu slova, která se mu špatně četla, zdála se mu těžká, nebo jim neporozuměl. Druhý den se ke sloům vracíme, různě s nimi pracujeme a vysvětlujeme si je. Velice vhodné je zařazovat cvičení na orientaci v textu, kdy žák podtrhává slova podle zadání, hledá slova stejná, jména atd.

Příloha č.2, 3

Cvičení pravolevé orientace, zrakového a sluchového vnímání

Při cvičení orientace v prostoru se dají použít jakékoli obrázky, na kterých žáci ukazují umístění věcí, které zadává učitel.

Pro posilování zrakového a sluchového vnímání lze použít jakékoli smyslové hry, na posílení sluchového vnímání používám hru: „Hláska tě probudí“, kdy mají žáci položenou hlavu na lavici, společně si určíme, jaké písmeno nás probudí, když bude na začátku slova. Je velice důležité posilovat mluvními cviky rozvoj řeči, procvičovat slovní zásobu. Dbáme na správné vyjadřování, odpovídání celou větou.

Pro rozvoj pravolevé orientace použijeme obrázky s osou souměrnosti, kdy žáci určují, co je vlevo, vpravo, hledají stejné tvary, které spojují.

Rozvoj jemné motoriky procvičujeme uchopováním a navlékáním drobných korálek, prací s modelovací hmotou, prací s papírem, kdy vytrháváme a nalepujeme kousky papíru, nebo drobné papírové kuličky. Nápravná péče v tomto směru tak prolíná všemi předměty, jako je výtvarná výchova, pracovní činnosti, prvouka, literatura. Při cvičení grafomotoriky uvolňujeme zápěstí kresebnými cviky ve stoje na velkém archu papíru, obkreslováním jedním tahem, nebo obtahováním.

Rozlišování zřakově podobných písmen

Při dyslexii činí velké potíže rozlišování zřakově podobných písmen. Jedná o zrcadlově symetrická písmena (b-d, t-j, z-s, a-e), písmena tvarově podobná(e-f, m-n, h-k)a písmena zvukově podobná, většinou se jedná o znělé a neznělé hlásky (h-ch, t-d). Na procvičování zrcadlově symetrických písmen je vhodné používat text, ve kterém je mnoho těchto jevů, a žáci podtrhávají určená písmena, kroužkují je, barevně spojují stejná. Žáci si vyrobí kartičky s písmeny a obrázky a ty používáme během celého školního roku, nebo alespoň do odeznění neznalosti. Praktickou pomůckou je vystřižené písmeno p, kdy si žák uvědomí při různé manipulaci, že po otočení vznikne d, nebo b. S tímto písmenem pracujeme tak dlouho, dokud si žák dobře neuvědomuje, jaké písmeno má.

Příloha č. 4,5

Vazba čtení, psaní

Správné rozlišování a utvrzování písmen psací a tiskací abecedy je nutné spojovat při procvičování čtení a psaní. K tomuto nácviku lze použít psaní na tabuli, kde žáci obtahují písmena a poté je přepisují do sešitu, přepisují slova a věty. Je nutné dávat pozor na diakritická znaménka. Na nácvik dlouhé, či krátké samohlásky používám již v začátku bzučák a tím si žák velice dobře upevňuje zvukovou podobu dlouhé, či krátké samohlásky. Zejména je vhodné používat tento přístroj k nácviku délky ve slabikách. Při dyslexii, nebo dysortografii, žáci délku slabiky neslyší.

Doplňování písmen a slabik do slov při čtení i psaní je možné také na interaktivní tabuli, kde práce děti velice baví, při výuce se hodně pohybují, což jim umožňuje aktivní odpočinek.

Procvičování abecedy

Souběžně s odstraňováním symptomů dyslexie opakují písmena tiskací i psací abecedy, protože s vybavením písmen mívají tito žáci potíže. Jako vhodnou pomůcku volím karty se všemi písmeny na jedné straně a s obrázky na straně druhé. Pomocí těchto karet určíme počáteční písmeno obrázku na straně druhé. Aby si žák dobře zapamatoval všechny tvary písmen, píše ve vzduchu rukou tvary jak psací, tak tiskací. Protože tito žáci bývají snadno unavitelní a nevydrží dlouho v klidu, osvědčila se mi hra, kdy na různých místech ve třídě jsou rozmístěna písmena v podobě psací i tiskací, žák dostane číslo, aby věděl, kolik písmen musí najít a poté se vydá po třídě, kde vyhledá všechna písmena, ta obtáhne a vrátí se do lavice. Dobrou pomůckou jsou také destičky na psaní s popisovači, které se dají použít na mnoho činností, včetně her. Velice dobré je vyžití časopisů, kdy se kroužkuje procvičované písmeno, nebo vyrobené pexeso, kde žák vyhledává dvojice.

Analýza a syntéza otevřených slabik

V úplných začátcích použijeme pro analýzu a syntézu krychličky s písmeny, žáci současně mohou používat skládací abecedu. K postřehování slabik použijeme slabiky, které začínají stejným počátečním písmenem, ale končí jinou samohláskou. Žáci na povel musí co nejrychleji najít určenou slabiku. Po procvičení se dá použít tabulka pro nácvik čtení, kdy se sloupečky různě posunují a tak se mění neustále slabiky.

Příloha č.6

Na tabuli děláme denně cvičení, kde obměňujeme slova, která trénují.

Volíme slova:

donese	zelený	večeří
přinese	koníci	nemele
češe	rozumí	uskočí
volá	soutěží	vyrobí
sedí	děláme	zamete

Analýza a syntéza zavřených slabik

Postupujeme stejným způsobem, jako u otevřených slabik, na tento úsek máme vyrobený rybníček s rybičkami, kdy žák vyloví slabiku a nahlas ji přečte. Celé cvičení může probíhat formou soutěže, když máme individuální výuku, hraje učitelka. Je vhodné nechat žákovi zažít úspěch, ten jej posune dál.

Čtení víceslabičných slov

Na nácvik používáme postřehovadlo, kdy se objeví v okénku slovo, které žák přečte. Vhodné je barevně odlišit okénko a pole, aby bylo možné dobře rozeznat slovo.

Nácvik čtení slov s písmeny d', t', ň, di, ti, ni

Na čtení těchto slabik si žáci uvědomují, jak důležité je změkčení slabiky. Stejně jako při nácviku psaní volím dvoje kostičky, jedny dřevěné a druhé z molitanu. Na kostce je slabika, pokud ji žák přečte, zároveň si zmáčkne kostku a ta mu napoví, jestli má slabiku změkčit. Zároveň s tímto nácvikem je důležité dodržovat správnou délku. Používáme také kartičky s obrázky, kde k obrázku přiřazujeme správnou slabiku a řekneme si ji nahlas, abychom se ubezpečili o správnosti.

Rozlišování délky samohlásky ve slabikách

Je známé, že dyslektici mají s rozlišováním délky slabik ve slově veliký problém, protože díky jejich poruše jim chybí dostatek citu. Důležitá je ta skutečnost, aby si uvědomili, že změnou délky samohlásky se může změnit význam slova. Např. rada-ráda, milá- Míla, líbá- libá. Délku samohlásky si žáci vyznačují tečkou, nebo vodorovnou čárkou, anebo bzučákem, tleskáním, píšťalkou, ukazováním rukou apod.

Také vyhledáváme slova postřehem z tabulky, můžeme na slovo tvořit větu a tím cvičíme rozvíjení řeči. V tabulce jsou slova řazená podle délky pod sebe.

Nácvik čtení vět

Postupujeme od jednoduchých vět oznamovacích a tázacích s otevřenou slabikou a víceslabičnými slovy až po uzavřenou slabiku a shluk souhlásek. U dětí dbáme na výslovnost a intonaci ve větách, nespěcháme a klademe důraz na porozumění textu. Pokud je čtení pro žáka obtížné, použijeme výbornou pomůcku- „*dyslektické*“ okénko. Tuto pomůcku používáme k usměrňování očních pohybů při čtení, ke správnému zaměření pozornosti na čtený text. Jedná se o malý výřez v kartičce, pomocí nějž si žák odkrývá právě čtenou slabiku, nebo slovo. Toto okénko slouží také jako odrušovač, protože mnozí dyslektici se velice špatně soustředí. Při orientaci v textu dostávají žáci kartičku se slovem, které má v textu najít.

Na málotřídní škole je velikou výhodou, že se mohou při výuce používat skupinové hry, kterých se účastní všichni žáci, jejich používání je vhodné nejen na začátku, ale kdykoli, v průběhu hodiny, jakmile učitelka uzná za vhodné. Těchto her se účastní všichni žáci, takže pro žáky s vývojovou poruchou učení je to náprava, u ostatních žáků opakování učiva, nebo dokonce dostupnost nových informací, ke kterým by přišli v dalším postupném ročníku.

Jazykolamy- slova, která při jejich čtení musí dávat smysl v obou směrech, trénování výslovnosti, procvičování mluvidel.

Hledej a najdi- Každé dítě dostane stejný text, učitel přečte větu a děti mají za úkol najít co nejdříve její pokračování a bezchybně následující větu přečíst. Za každou správně přečtenou větu dostane žeton, ten na konci hodiny promění za odměnu.

Hledej nová slova- na tabuli napíše slabiku a děti musí vytvořit co nejvíce slov s touto slabikou (dal- prodal, předal, rozdal, další,...)

Slož co nejvíce vět – Na koberci mají děti rozstříhané věty do slov, musí sestavit co nejvíce vět i se znaménky na konci.

Slovní kopaná- tvoření slov z posledního písmene předcházejícího slova
(les-sen-nese- Ema-ananas-sama-Auto-otec-cedule...)

Jednoduché skrývačky-Ve větách jsou ukrytá slova, která mají děti za úkol najít
(Hoši jeli domů.- šije, Košile se šije.-les)

Kdo již prošel pedagogickou praxí ví, že takových her na zpestření výuky je nezměrné množství a je dobré průběhem praxe udělat si svůj zásobník, který se dá využívat po celý školní rok.

7. PŘÍPADOVÉ STUDIE

Dílčím úkole mé práce je zpracovat problematiku žáků s vývojovou poruchou čtení-dyslexií a na případových studiích ukázat jejich posun od zjištění prvních příznaků až po současný stav. Reedukační péče je realizována během vyučování, žáci pracují podle Individuálního vzdělávacího plánu, v hodinové dotaci jedné hodiny týdně navštěvují speciální nápravnou péči, kterou vede proškolený pedagog, a využívají speciální didaktické materiály při hodinách.

7.1 Kazuistika č.1 - Lenka- 8,8

Rodinná anamnéza - rodina úplná, oba rodiče zaměstnaní, jeden starší sourozenec, výchova nedůsledná

Důvod vyšetření: podezření na poruchu učení

Vyšetření bylo realizováno z podnětu školy. Na začátku druhého ročníku má dívka potíže hlavně ve čtení. Z ČJ měla na vysvědčení trojku, v ostatních předmětech prospívá na jedničky a dvojky. Matka vidí problém v nepozornosti a uvádí, že dívka vůbec nechce doma číst. Učitelka po rozhovoru s matkou doporučila vyšetření v PPP Benešov.

Z vyšetření:

Psychologické vyšetření:

Kontakt navázala bez problémů, při vyšetření spolupracovala. Má chudší slovní zásobu, obtížněji se vyjadřuje. Aktuální úroveň intelektových schopností se pohybuje v pásmu populačního průměru. Velice kvalitní je všeobecný přehled vědomostí a oblast psychomotorického tempa. Ostatní schopnosti jsou průměrné, pracovní tempo je pomalejší, dívka je zvýšeně unavitelná, ke konci vyšetření již značně kolísala pozornost a soustředění. Při práci se projevuje zbrkllost a dělá chyby z nepozornosti.

Speciální pedagogické vyšetření ve čtení:

Výkon ve čtení je dyslektický, oproti ostatním schopnostem jsou výkony snižené. Čtení je namáhavé, kostrbaté, občas slabikuje a domýšlí slova. Porozumění textu je slabé, nedokáže reprodukovat, co četla, vzpomene si pouze na několik základních údajů, má sklón k fabulaci.

Ve specifických zkouškách je výrazné oslabení ve všech oblastech impresivní řeči. Artikulačně je neobratná, občasné sykavkové asimilace. Pravolevá orientace je ještě nezafixovaná, vizuální diferenciací v pořádku.

Závěr a doporučení:

Specifická porucha učení- dyslexie ve středně těžké formě, mírná porucha koncentrace pozornosti.

Dle zákona č. 561/2004 Sb. §16 a dle vyhlášky č. 73/2005 Sb. Opravňuje charakter obtíží k zařazení dívky mezi žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, k individuální integraci v běžné třídě ZŠ a výuce podle IVP.

Lenčiny obtíže se promítají zejména do čtení, ČJ a psaní. Ve čtení respektujte aktuální úroveň čtenářských dovedností, netrvejte na rychlém čtení a zaměřte se spíše na porozumění textu. Lenka je více unavitelná, zatěžujte ji tedy více na počátku hodiny a to v ranních hodinách.

Hodnocení integrace a výsledků ve školním roce 2010/2011

Čtení:

Lenka nastoupila do druhého ročníku a již na počátku října byly při čtení patrné problémy. Lenku čtení nebavilo, četla přerývavě, domýšlela slova, pokud se vyskytlo slovo víceslabičné, musela si jej pomalu slabikovat, aby byla schopna jeho přečtení. Při čtení docházelo k záměně písmen b x d, n x m, o x e x a. Ve škole se její nechuť ke čtení přesouvala i do ostatních předmětů. Četla bez porozumění a to se projevovalo i ve slovních úlohách. Byla kontaktována matka, vysvětlen důvod vyšetření v poradně.

Po vyšetření měla Lenka vypracován Individuální vzdělávací plán a bylo postupováno dle instrukcí pedagogické poradny. Na škole je speciální skupina pro nápravu poruch učení, kam docházela pravidelně jednou za týden. Při čtení jsme používali kratší texty, více se střídala činnost učení a odpočinku. Při výuce četla s dyslektickým okénkem. Po použití této pomůcky se začala více orientovat v textu a neztrácela pozornost. Lenka měla k ruce pomůcky, se kterými si mohla pomáhat v hodinách čtení i českého jazyka. Na vypracování úkolů měla dostatek času, a hlavně bylo nutné přimět ji k větší kontrole odevzdávané práce. Postupem času se nám podařilo odstranit nechuť ke čtení, a během druhého pololetí již přečetla sama svou pílí několik knížek. Po přečtení vždy před celou třídou prezentovala svou knihu, což ji nesmírně povzbuzovalo a motivovalo. Na konci druhé třídy měla Lenka z ČJ dvojku, z ostatních předmětů jedničky.

Ve školním roce 2011/2012 již na této škole nevyučuji, avšak spolupracuji s pedagogy a nepřestávám sledovat tyto žáky. Lenka se potýká s vyjmenovanými slovy, má neustále problémy ve čtení slovních úloh, kterým nepochopí. Při výuce pracuje s pomocným materiálem, má speciální program na PC. Její prospěch se příliš nezměnil, udržuje si stále výborné vysvědčení.

7.2 Kazuistika č.2- Marek, 8,6

Rodinná anamnéza - rodina úplná, starší bratr, který má diagnostikovanou dyslexii a dysortografií, matka v domácnosti, výchova přecitlivělá, matka se v mladším synovi vidí.

Důvod vyšetření: podezření na poruchu učení

Vyšetření realizováno z podnětu třídní učitelky a doporučení školy. Má problémy ve čtení i v psaném projevu, obtížně si vzpomíná na některé tvary písmen, vynechává a přehazuje písmeny při čtení i psaní. V kolektivu je velice oblíbený, milý, pracovitý, obtíže ve škole špatně nese, stresují jej.

Z vyšetření:

Psychologické vyšetření:

Při práci je patrná mírná tenze, nejistota z neznámé situace. Na zkuškovou situaci se ale rychle adaptuje. Při odpovědích se spokojí s první variantou, která ho napadne. Slovní zásoba je bohatá, vyjadřovací schopnosti jsou výborné. Kognitivní schopnosti jsou nevyrovnané, kolísají z pásma průměru do nadprůměru. Vědomosti, abstraktní slovně-logické myšlení, sociální dovednosti, jsou nadprůměrné. Schopnost postřehování, doplňování prvků, vizuomotorická koordinace, krátkodobá paměť jsou průměrné.

Speciálně pedagogické vyšetření:

Ve čtení se hůře orientuje, čte přerývavě po skupinách slov, těžší slova slabikuje, hezky intonuje. Ve čtení se objevují občasné zárazy. Textu kratšímu rozumí, v delším textu se ztrácí a reprodukuje pouze hlavní myšlenky. V oblasti sluchového vnímání je oslabení. Sluchová analýza i syntéza zapadají do podprůměru, zrakové vnímání je průměrné. Pravolevou orientaci zvládl.

Závěr a doporučení:

Z vyšetření je patrné oslabení dílčích funkcí a schopností, dyslexie ve středně těžké formě, dysortografické potíže. Při výuce doporučujeme uplatňovat individuální přístup s využitím vhodných reedukačních a kompenzačních opatření. Tolerantněji klasifikovat, využívat různých forem hodnocení, tolerovat aktuální úroveň čtenářských dovedností, používat pozitivní motivace, empatický a trpělivý přístup.

Hodnocení integrace a výsledků ve školním roce 2010/2011

Čtení:

Marek začal mít problémy v učení v listopadu, kdy navštěvoval druhý ročník. Zprvu se zdálo, že se jedná pouze o nervozitu při výuce, jelikož byl velice ctižádostivý a nepřipustil si horší výsledky. Poté nastoupila nemoc a on celý měsíc chyběl. Jakmile se vrátil, začaly se u něj projevovat nedostatky ve čtení, nemohl přečíst slovo víceslabičné, zadržával, špatně se soustředil. Své výsledky bral velice vážně a každý neúspěch ho srážel. Začal být roztěkaný, při čtení nevěděl, kde právě čteme, nerozuměl přečtenému textu. Po rozhovoru s matkou vyšlo najevo, že poslední dobou nechce chodit do školy. Po vyšetření v poradně začal pracovat podle IVP, měl k dispozici speciální pomůcky na výuku, četl s dyslektickým „okénkem“. Jeho práce se začala zlepšovat. Každý den jsme procvičovali na začátku hodiny abecedu, měl potíže s vybavením písmen. Při čtení četl krátké texty a plnil úkoly, kde si kontroloval porozumění čtenému textu. Jeho potíže se pomalu zmenšovaly. Na konci druhého ročníku měl na vysvědčení z ČJ dvojku, z ostatních předmětů samé jedničky.

V tomto školním roce si udržuje stejné výsledky, pracuje dál podle individuálního plánu. Je neustále velice snaživý a pracovitý. Jeho velikým problémem se stalo psaní diktátů, proto byly nahrazeny doplňovacími cvičeními. Začal mít zájem o přírodu a sám si studuje Encyklopedie.

7.3 Kazuistika č.3 –Adélka, 8,5

Rodinná anamnéza – rodina úplná, oba rodiče zaměstnaní, tři sourozenci mladší, matka velice ambiciózní, máneadekvátní požadavky na dceru (mnoho zájmových útvarů a jiných aktivit).

Důvod vyšetření:

Podezření na poruchu učení. Vyšetření realizováno z podnětu třídní učitelky, kdy se Adélka zhoršila v prospěchu, pracuje velmi nesoustředěně, je roztěkaná, zaměňuje písmena, zvýšila se neúměrnou formou chybovost při čtení i psaní.

Z vyšetření:

Během vyšetření spolupracuje, na činnost se soustředí, ale je nervózní. V závěru vyšetření patrné známky únavy. Čte po skupinách slov, reprodukuje s pomocí navozujících otázek, někdy domýšlí text, zaměňuje písmena. Je zvýšená chybovost při psaní, chybuje v hranici slov, v diakritických znaménkách, vynechává písmena. Ve sluchové a zrakové analýze je patrné oslabení, obtíže činí delší slova se shlukem souhlásek. Aktuální úroveň intelektových schopností je mírně nevyrovnaná, celkově odpovídá pásmu populační normy.

Závěr a doporučení:

Písmo s rysy dysgrafie, oslabení dílčích schopností a funkcí- sluchové a zrakové vnímání. Podezření na počínající dyslexii, která je ovšem kompenzována intelektem. Doporučujeme individuální přístup s využitím vhodných reedukačních a kompenzačních pomůcek, tolerantněji hodnotit specifickou chybovost v písemném projevu, častěji střídat činnosti, procvičovat rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.

Hodnocení integrace a výsledků ve školním roce 2010/2011

Adélka nastoupila do druhého ročníku s výborným prospěchem. Při vyučování byla snaživá, pracovitá, někdy se projevovала až příliš sebekriticky. V druhém pololetí došlo náhle ke zvratu v prospěchu, dívka byla unavená, nesoustředěná, pracovala s nezájmem. Při rozhovoru s matkou vyplynulo, že má spoustu jiných aktivit po vyučování a je velice vytížená. Adélka na zájmové kroužky chodila ráda, ale sama přiznávala velkou únavu a málo času na domácí přípravu. Matka však trvala na všech aktivitách. Po vyšetření v pedagogické poradně jsme začali pracovat s většími pauzami v hodinách, pracovala s okénkem na čtení, připravovala jsem pracovní listy. Na práci měla dostatek času, psala většinou doplňovací cvičení místo diktátu. Adélce velice pomáhalo kladné hodnocení, motivoval ji jakýkoli i malý úspěch. V druhém ročníku se jí podařilo přes všechny nezdary dosáhnout před koncem školního roku opět výborných výsledků.

Ve třetím ročníku postupně slábl její výkon, šlo však o její opětovné vytížení zájmovými útvary, ze kterých matka nesleví.

Po konzultaci s třídním učitelem Adélka od druhého pololetí přestoupila na jinou školu.

6.4 Shrnutí výsledků empirického šetření

Práce s žáky, kteří trpí vývojovou poruchou učení je náročná nejen v plně organizované škole, ale tím více ve škole málotřídní, kde učí pedagog spojené dva ročníky.

Včasně rozpoznání příznaků poruchy vede k psychologickému uvolnění dětí a tím se nabízí lepší cesta k nápravě. Práce s dětmi, které trpí specifickou poruchou učení- dyslexií je zdoluhavá a pro ně obtížná. Správný učitel by se měl snažit vzbuzovat u těchto dětí zájem a chuť ke čtení a tím je posunoval stále vpřed k lepším výsledkům.

Na málotřídní škole má jeden učitel stejné žáky nejen jeden školní rok, ale většinou si je vede do dalšího ročníku. Žáci jsou tak na něj zvyklí a mají k němu větší důvěru. Kolektiv složený z žáků věkově různých skupin umožňuje pomoc učitelů v korigování mladších dětí staršími a to má nemalý výchovný účel.

Závěry šetření vycházejí z cíle diplomové práce, která se zaměřuje na pojem málotřídní škola, ukazuje tyto školy jako plnohodnotné, které se zcela vyrovnají plně organizovaným školám, plní stejné výchovně vzdělávací cíle a žáci dosahují efektivních výsledků a nejsou nijak odlišní od žáků velkých škol.

Na případových studiích bylo mým cílem ukázat, že je možné vzdělávat děti s poruchami učení kvalitně i na málotřídní škole. Na výběrovém souboru tří žáků jsem ověřila metodický materiál, který byl přijat pozitivně a naznačil, že se žáci posunují tímto vyučováním vpřed a eliminují se příznaky vývojové poruchy učení- dyslexie. Na naší škole není dostatečný počet žáků, aby bylo možné vyvodit zásadnější závěry, ale doufám, že má diplomová práce je malým návodem, jak pracovat s žáky, kteří trpí specifickou poruchou učení- dyslexií, motivovat je a dosáhnout tak vytyčených cílů.

Závěr

Málotřídní školy lze vnímat jako těžko uchopitelné téma, které vyvolává řadu různých názorů. Naše veřejnost bohužel tyto školy srovnává se školami plně organizovanými a mnozí rodiče neustále propagují názor, že se takovým školám nemohou rovnat. Plně organizovaná škola je jim jakousi zárukou kvalitní, všestranné výuky.

Na druhé straně jsou ale názory protichůdné, které naopak tyto školy propagují. Rodičům se líbí rodinné prostředí takové školy, mají záruku, že v malém počtu dětí se lépe eliminují patologické jevy, jako je šikana, drogová závislost a násilí.

Výuka žáků v menším počtu umožňuje individuální přístup, kolektiv dětí složený z žáků různých věkových skupin má nezanedbatelný výchovný vliv, kdy starší korigují chování mladších.

Nicméně musím konstatovat, že práce na málotřídní škole s dětmi, které mají specifickou poruchu učení je náročná pro každého učitele. Nutnost znát teoretické a praktické metody nejen vyučovací, ale i výchovné, být neustále připraven na zadávání samostatné práce, na základě individuálního přístupu ke všem žákům. Učitel musí být plně soustředěný, odpovědný, tvořivý a své žáky vést kladnou motivací k nejlepším výsledkům. Stejně, jako v naší škole, kde máme školní vzdělávací program nazván podle odkazu J. A. Komenského - „Škola hrou“.

Seznam použité literatury

BALŠÍKOVÁ, O.; DAN, J.; *Náprava čtení a psaní*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25079-3.

EMMEROVÁ, K.; *Malotřídky v současném prostředí venkova*. Studia Paedagogica Sborník prací Filosofické fakulty Brněnské university, Řada pedagogická. 2000..

HELUS, Z.; *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

MATĚJČEK, Z.; *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1974.č. 0-72-11/4

MUSIL,F.; SEDLÁČEK, J.; *Naše málotřídní školy. Příručka ke studiu a praxi*. Praha: SPN. 1964.

MELICHÁRKOVÁ, I.; *Český jazyk pro 2. Ročník*. Liberec: Dialog, 2003. ISBN 80-86218-94-5.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J; *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J.; *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4

PRŮCHA, J.; *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. 2004. ISBN 80-7178-977-1

PRŮCHA, J.; *Moderní pedagogika*. 2. Přepřacované a aktualiz. v. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-631-4.

PŘÍHODA, Václav.; *Problém málotřídní školy*. Komenský, 64, 1936/37

- SEDLÁKOVÁ, M. ; *Alternativní metody čtení na malotřídní škole*. Brno, 2008.
- SELIKOWITZ, M.; *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada. 2000. ISBN 80-7169-773-7
- SINDELAROVÁ, B.; *Předcházíme poruchám učení*. Praha, Portál. 1996. ISBN 80-85282-70
- SLOWÍK, J.; *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3
- SPIPKOVÁ, V. a kol.; *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- ŠTEFLOVÁ, J.; *Zachráníme málotřídky?. Učitelské noviny*. 1998, č.3
- TRNKOVÁ, K.; KNOTOVÁ, D.; CHALOUPKOVÁ, L.; *Malotřídní školy v České republice*. Brno, Paido. 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.
- TREUOVÁ, H.; *Čítanka pro dyslektiky*. Havlíčkův Brod: Nakladatelství TOBIÁŠ, 1994. ISBN 80-85808-22-6.
- TYMICHOVÁ, H.; *Nauč mě číst a psát*. Praha, SPN. 1985
- WAGNEROVÁ, J.; *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-7235-001-3.
- WILDOVÁ, R.; *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-103-6.

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H.; A KOLEKTIV.; *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada. 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

ZELINKOVÁ, O.; *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.

Zákon č.561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání,. Dostupný z WWW: <http://msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>

WWW: (http://old.zskunratice.cz/web/ucitele/skolni_vzdelavaci_program/poc...)

WWW: (<http://www.ptejteseknihovny.cz/search.php>)

Školní vzdělávací program „Škola hrou“ č.j. D-168/07

WWWj: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/G/Glob%C3%A1ln%C3%AD_metoda_%C4%8Dten%C3%AD

WWW: http://theses.cz/id/jp11ll/Dominika_Stolinsk_-_Interakce_uitelk_v_promnch_primrnho_.pdf

Seznam příloh:

Příloha č.1-Individuální vzdělávací plán

Příloha č.2- Vzbuzení zájmu o čtení – článek proč maminka Adámka nechce

Příloha č. 3 –Vzbuzení zájmu o čtení-článek nehoda

Příloha č.4- Čtení zřakově podobných písmen-kroužkování

Příloha č. 5-Čtení zřakově podobných písmen

Příloha č. 6- Analýza a syntéza otevřených slabik