

**INFORMACE ČESKÉ SPOLEČNOSTI „DYSLEXIE“
PRO ŠKOLNÍ ROK 2010/2011**



OBSAH

ÚVOD	3
EVIDENCE ČLENŮ	4
CO PŘINESE NOVÝ ŠKOLNÍ ROK V ZAHRANIČÍ	5
POZVÁNKA	6
OHLÉDNUTÍ ZA SEMINÁŘI VE ŠKOLNÍM ROCE 2009/2010	7
ODBORNÉ PŘÍSPĚVKY, KTERÉ ZAZNĚLY NA KONFERENCÍCH	9
IT a jejich využití ve školní praxi	9
KamiNet - výukové stránky především pro žáky se specifickými poruchami učení.....	11
Projekt DYS-Learn	18
Diagnostika dospělých s dyslexií – inspirace ze zemí zapojených do projektu DYS-learn.....	26
Psychosociální aspekty specifických poruch učení u dospělých – závěry výzkumu.....	30
ZŠ profesora Matějčka informuje.....	32
Nebezpečné komunikační techniky	34
Možnosti inovace v analyticko – syntetické metodě, analyticko – syntetická metoda v modifikovaném pojetí	40
Metodika Sfumato [®] (Splývavé čtení [®]).....	48
Eleni Rossides	53
RECENZE.....	59
INFORMACE	63
60. Konference Mezinárodní dyslektické asociace (IDA).....	63
Konference EDA	64
Konference World Dyslexia Forum	65
15th European Learning Styles Information Network Conference	67
Škola jako místo setkávání 2010	68
ODBORNÁ SDĚLENÍ.....	69
Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení u českých dětí.....	69
SDĚLENÍ SPOLUPRACUJÍCÍCH ORGANIZACÍ.....	77
K ZAMÝŠLENÍ	83
DYSKORUNKA 2010 - POZVÁNKA.....	87

ÚVOD

Vážení přátelé,

Do nového školního roku vstupujeme s řadou změn, které jsou podmíněny různými událostmi.

Příjemnou událostí je, že jsme získali dotaci MŠMT, která musí být vyčerpána do konce roku 2010. Je určena na organizaci čtyř konferencí v roce 2010 a vydání brožury ČSD, kterou právě listujete. Podmínkou pro udělení dotace byla naše finanční spoluúčast! To znamená, že nadále musíme vybírat členské příspěvky. Na webových stránkách je zveřejněn seznam členů, kteří v letošním roce uhradili členský příspěvek. Tímto jim ještě jednou velmi děkujeme. Bez jejich pomoci je velmi obtížné jakékoliv aktivity organizovat. Z příspěvků jsou hrazeny náklady na organizaci konferencí (pronájem místností), členské příspěvky do EDA (European Dyslexia Association), částečně také pobyt zahraničních hostů.

Z důvodu čerpání dotace se konají 3 semináře ještě v roce 2010. Ve druhém pololetí školního roku 2010/11 plánujeme pouze jednu konferenci v dubnu.

Co získají platící členové Společnosti:

- ♣ Zdarma brožuru Informace České společnosti „Dyslexie“.
- ♣ Nižší vstup na konferenci se zahraničními hosty.
- ♣ Volný vstup na konference s českými přednášejícími.
- ♣ Informační servis prostřednictvím e-mailu. Bude zřízen nově a jeho obsahem budou odpovědi na otázky: Co se děje? Co nového vyšlo? Jaké jsou nově akreditované kurzy? Další novinky z naší oblasti.

V uplynulém školním roce jsme vyvinuli první kroky směrem k dospělým s dyslexií. Na webových stránkách je výzva pro dospělé s dyslexií. Stále doufáme, že se nám podaří aktivizovat více dospívajících a dospělých ve prospěch jejich lepšího života. V této souvislosti na den 18. 11. připravujeme podvečerní setkání pro dospělé – více viz www.czechdyslexia.cz.

V příštím školním roce bychom také chtěli po vzoru zahraničních dyslektických asociací založit sekci rodičů dětí s dyslexií.

Pro obě akce počítáme s Vaší účastí. Chtěli bychom Vás využít jako prostředníky, aby se informace dostaly k Vaším bývalým klientům a rodičům současných klientů. V zahraničí tyto skupiny osobně zainteresovaných dyslektiků dosáhly změny v legislativě, v postavení dětí ve školách, ve spolupráci s učiteli apod. (viz článek o zkušenostech v zahraničí).

Olga Zelinková

EVIDENCE ČLENŮ

ČSD sdružuje v současné době celkem 125 individuálních členů a 12 organizací.

Ve školním roce 2009/2010 zaplatilo členské příspěvky celkem 23 individuálních členů, 2 organizace zaplatily hromadné členské příspěvky.

Evidenční čísla členů ČSD slouží zároveň jako variabilní symbol při platbě členských příspěvků. Seznam evidenčních čísel je k dispozici k nahlédnutí na stránkách ČSD www.czechdyslexia.cz.

Informace o platbě členských příspěvků získáte na semináři od Mgr. Zuzany Pospíšilové nebo na e-mailu zposp@centrum.cz.

Zájemci o členství ve Společnosti jsou vítáni. Mohou se přihlásit na semináři nebo použít přihlášku zveřejněnou na našich webových stránkách. Je též možné zaslat neformální přihlášku na sídlo Společnosti. Nazpět obdrží oficiální tiskopis přihlášky.

Individuální členský příspěvek zůstává již třetí rok stejný a činí 250 Kč. **Kolektivní členové** i nadále platí členský příspěvek 500,- Kč, který opravňuje 5 pracovníků dané organizace k návštěvě akcí Společnosti. V platbách nezapomínejte uvádět Váš **variabilní symbol!**

Pro nečleny společnosti je možný vstup na každý seminář s **jednorázovým poplatkem** 50,- Kč, v případě zahraničních přednášejících bude vstupné 100 Kč.

Název účtu: Česká společnost „Dyslexie“

Název a sídlo peněžního ústavu: Poštovní spořitelna - Postkonto

Číslo účtu: 197562612

Kód banky: 0300

Konstantní symbol: 379

Variabilní symbol: Vaše členské číslo

CO PŘINESE NOVÝ ŠKOLNÍ ROK V ZAHRANIČÍ

27. – 30. 10. 2010 Konference IDA, Phoenix – Arizona, USA, viz www.interdys.com

5. – 6. 11. 2010 Konference BDA „Dyslexia Explored“, Londýn, UK, viz www.bdadyslexia.org.uk

27. – 30. 4. 2011 Mezinárodní konference BDA, Harrogate – North Yorkshire, UK, viz www.bdadyslexia.org.uk

31. 7. – 3. 8. 2011 17. Evropská konference o čtení organizovaná IRA, Mons, Belgie, viz www.mons2011.eu

POZVÁNKA

Česká společnost „Dyslexie“

si Vás dovoluje pozvat na konferenci ve školním roce 2010/2011.

Program:

29.9. středa – Výjezdní zasedání v Brně (v PPP).

Hledání cest v péči o žáky (nejen) se speciálními vzdělávacími potřebami.

10.11. středa – ZŠ Zdeňka Matějčka Most.

Spolupráce s partnery školy: psycholog, psychiatr, sociální pracovník, pediatr a neurolog.

8.12. středa – Ian Smythe, UK (v PPP pro Prahu 1, 2, 4).

Využití moderních technologií při reedukaci dyslexie, EU projekty zaměřené na práci s jedinci s dyslexií.

20. 4. středa – Konference v Praze (v DYS-centru Praha).

Dyslexie od školní věku po dospělost. Co nového ve výuce čtení

Součástí každého semináře jsou aktuality, zprávy ze zahraničí, novinky z literatury.

Upozorněte laskavě na seminář i další zájemce ze škol a školských zařízení.

Těšíme se na shledanou!

Olga Zelinková,

předsedkyně České společnosti „Dyslexie“

OHLÉDNUTÍ ZA SEMINÁŘI VE ŠKOLNÍM ROCE 2009/2010

Září 2009

V září se uskutečnilo již tradičně setkání v Brně, které bylo věnováno především novinkám v oblasti reedukačních postupů za využití ICT. L. Mikulášek následně prezentoval své zkušenosti z exkurze v poradenských zařízeních ve Švédsku.

Listopad 2009

Listopadová konference se zaměřila na dospělé s dyslexií. Byly na ní prezentovány poznatky a zkušenosti z grantového projektu s názvem DYS-LEARN. Vystoupily L. Krejčová, Z. Pospíšilová a O. Zelinková. Obsah jejich vystoupení je uveden v kapitole Odborné příspěvky, které zazněly na konferencích.

Leden 2010

Lednové setkání pořádala opět ZŠ profesora Zdeňka Matějčka v Mostě. Kromě odborných sdělení byly prezentovány také práce žáků školy a účastníci setkání měli možnost shlédnout ukázkové vyučovací hodiny. O setkání dále hovoří H. Ajmová, Z. Kratochvílová a L. Suchardová.

Březen 2010

Konference byla pořádána ve spolupráci se Společností pro podporu a rozvíjení čtenářství CzechRA. Kromě R. Wildové na ní vystoupily Z. Maňourová a M. Navrátilová, jejichž příspěvky jsou prezentovány v následující části Informací.

Květen 2010

Konference byla celá věnována přednášce Dr. E. Rossides – psycholožky a speciální pedagožky, která na Kypru založila první soukromou základní a střední školu pro žáky se specifickými poruchami učení. Zkrácená verze vystoupení v překladu L. Krejčové je uvedena mezi odbornými příspěvky na následujících stránkách.

ODBORNÉ PŘÍSPĚVKY, KTERÉ ZAZNĚLY NA KONFERENCÍCH

Brno 2009

IT a jejich využití ve školní praxi

Úvodní cyklus seminářů České společnosti „Dyslexie“ započal jako tradičně každý rok konferencí v Brně, tentokrát ve spolupráci s PPP Brno.

Po úvodním seznámení s nezbytnými organizačními věcmi Společnosti uvedla Doc. Zelinková zajímavosti a informace z dění v oblasti problematiky SPU ve světě. Na její vystoupení navázal Mgr. L. Mikulášek s poznatky ze studijní cesty organizované NAEP – Národní agenturou pro evropské vzdělávací programy. Jako součást Domu zahraničních služeb MŠMT koordinuje vzdělávací programy mezinárodní spolupráce. Informuje o možnostech výjezdů a stáží, financovaných z fondů EU a tedy dostupných i pro běžné pedagogické pracovníky v celé unii. V rámci jedné z těchto inzerovaných aktivit (je třeba sledovat na [www stránkách NAEP!](http://www.stránkách.NAEP!)) byla nabídnuta týdenní studijní cesta do švédského Linkopingu s názvem „**Inkluzivní vzdělávání – od teorie k praxi**“.

Protože toto téma je i u nás v poslední době velmi frekventované, neváhal jsem s přihláškou a čekal, zda budu vybrán. Skupina sestává zpravidla z 10-12 účastníků z různých zemí. Je tedy předpoklad procvičení „jazykových kompetencí“, seznámení s příklady praxe v různých zemích a také s kolegy, které tato problematika oslovuje pro případnou budoucí spolupráci, v neposlední řadě také možnost seznámit zahraniční odborníky s praxí a vzdělávacím systémem u nás. Návštěva umožnila srovnat úroveň péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve Švédsku a v ČR. Srovnání to bylo zajímavé a rozhodně nezůstal pocit, že bychom neměli co nabídnout. Snad největší rozdíl lze spatřit ve financích a také přístupu rodičů ke škole. Výrazně lepší podmínky mají běžní učitelé díky systému pomocných učitelů a tutorů, kteří se individuálně věnují handicapovaným nebo žákům s odlišnými vzdělávacími potřebami. Také v oblasti pomůcek a vybavení můžeme některé věci závidět – od různých technických pomůcek pro úpravu a četbu textu po čtecí programy. Na první po-

hled je vidět přirozenou snahu mladých Švédů komunikovat s návštěvníky v angličtině. Individuální přístup se projevuje hlavně když vyvstane problém - okamžitě nastupují různé varianty řešení. Nejprve pomoc spolužáka, dále přes spolupráci s pomocným učitelem po konzultaci ve středisku se službu konajícím speciálním pedagogem. Inkluze je zde vnímána jako takřka úplné začlenění handicapovaných do běžného vzdělávání. Odděleně jsou vzdělávání pouze žáci se sluchovým postižením. Na dotaz, jaké problémy trápí současné švédské školství, bylo sděleno, že je to otázka poměrně masivního přistěhovalectví a s tím spojeného vzdělávání dětí z odlišných koutů světa, mentalitou a zvyklostmi. **Co návštěvníka zvenku nejvíc oslovilo?**

- ✓ Řád a respekt k pravidlům (rodiče – učitelé - žáci)
- ✓ Vyšší spoluodpovědnost žáka a studenta za výsledky
- ✓ Neokázalost a vstřícnost, čistota
- ✓ Přirozená chuť komunikovat (bez bázně)
- ✓ Jazykové dovednosti
- ✓ Důraz na osobnostně silnější stránky
- ✓ Švédové drží své slovo...

Na jedné straně technicky dokonalé pomůcky (zejm. na čtení), ale např. v diagnostice a reedukaci bychom i my měli co nabídnou kolegům švédským speciálním pedagogům.

Rozhodně tento způsob poznávání jiných vzdělávacích systémů hodnotím jako velice přínosný a velmi využitelný v praxi díky získání cenných podnětů, materiálů a kontaktů.

Následovala **prezentace projektu ZŠ Horníkova** (škola s dyslektickými a jednou autistickou třídou, větším množstvím integrovaných žáků a tedy i vyšším zastoupením speciálních pedagogů - prezentaci odpřednášel jeden z rodičů žáků této školy ing. Švarc, který se však na zavedení systému ve škole osobně podílel. Cílem projektu je zdokonalit systém depistáže žáků a tedy včasné podchycení SPU, vytvořit systém reedukačních meto-

dik a docílit tak většího zapojení rodičů a zlepšení celkového klimatu školy.

Předpokládá se zapojení Pedagogicko-psychologické poradny coby partnera a konzultanta a zejména aktivita pedagogů, kteří by měli připravit metodiky v elektronické formě – testy a cvičení podporující reedukaci využitelné jak ve škole, tak i při domácí přípravě, pokud možno „šité na míru“ individuálním potřebám žáka. Z tohoto důvodu proběhne jejich vzdělávání v ICT problematice a vybraných speciálně pedagogických tématech. Na závěr pilotního ověřování proběhne diagnostika klimatu tříd, na níž naváží adaptační pobyty pod supervizí PPP.

Se zajímavým systémem pomoci dětem s SPU v jazycích (čeština a angličtina) vystoupila PhDr. Kamila Balharová (její příspěvek v plném znění viz dále). Dále představila Doc. Zelinková ve spolupráci s nakladatelstvím Tobiáš verzi pro interaktivní tabuli souboru Pavučinka zaměřeného na rozvíjení sluchového vnímání.

Mgr. Libor Mikulášek

KamiNet - výukové stránky především pro žáky se specifickými poruchami učení.

KamiNet (www.kaminet.cz) jsou volně přístupné výukové webové stránky věnované výuce českého a anglického jazyka. Jsou cílené především na žáky se specifickými poruchami učení a jim jsou také přizpůsobovány. Při jejich vytváření jsem vycházela z dostupných zahraničních i našich výzkumů a odborné literatury.

Maďarka Gosyová (1998) ve svém výzkumu dokázala, že velikost písma ovlivňuje pochopení textu, a to nejen u žáků ve 4. třídě, ale i u žáků v 8. třídě. Používala texty psané patkovým písmem Times New Roman. Dokázala, že žáci lépe chápali text napsaný velikostí 12 než text psaný menší velikostí písma. Také zjistila, že se žákům nejhůře četl text napsaný kurzívou. Tento výzkum byl zaměřen na běžnou populaci žáků.

British Dyslexia Association (2008) zveřejnila na svých webových stránkách výzkum zaměřený na osoby s dyslexií. Z těchto výzkumů vyplývá, že osobám s dyslexií se lépe na počítači čte text psaný bezpatkovým písmem (typ Comic Sans, Arial, Verdana). Nejlépe ve výzkumu vyšel text psaný typem Comic Sans. Co se týče barevné kombinace písma a pozadí, respondenti se neshodli na jedné barvě pozadí. Nicméně jim lépe vyhovuje světlé, ale ne bílé, pozadí a na něm kontrastní tmavé písmo.

Krobotová (2001) tvrdí, že barevným řešením lze ucelené texty integrovat i dezintegrovat. Uvádí i stupnici dvojic barev podle viditelnosti a čitelnosti textu. Na prvním místě čitelnosti překvapivě není běžně používané černé písmo na bílém pozadí, ale černé písmo na žlutém pozadí.

Vzhledem k tomu, že se lépe čte text na světlém, ale ne bílém pozadí, je **základní barva pozadí na KamiNetu světle modrá** a na ní černé písmo. Žáci si dnes mohou nastavit i **druhou barevnou kombinaci - černé písmo na žlutém pozadí**. Na dobu jednoho měsíce jsem nastavila dva různé odstíny žluté barvy - sytou a "příjemnější" nevýraznou. Žáci s poruchami učení jednoznačně volili sytější žluté pozadí, které můžete dnes na stránkách najít. Ne vždy se ukáže, že to, co vyhovuje tvůrcům prostředí, vyhovuje také těm, kteří ho používají.

Všechny tyto poznatky postupně ovlivňovaly vývoj KamiNetu, který začal vznikat v roce 2002 a prochází úpravami dosud. V současnosti **najdete na stránkách KamiNetu bezpatkové písmo**, konkrétně Arial. Comic Sans jsem nezvolila proto, že nemusí být podporován ve všech systémech, a na některých počítačích by se tak zobrazoval jiný font.

Při tvorbě webových stránek jsem se snažila dodržovat Weaklyho (2004) webové standardy a závěry z výzkumu autorů Algozzine, Bray, Flowers, Smith (2003) o zpřístupnění webových stránek žákům s různými typy handicapu.

Od samého počátku vzniku KamiNetu se snažím o dostatečně velké písmo. Přesto jsem po zkušenosti se svými žáky některé texty na KamiNetu ještě dodatečně zvětšovala. Mezi další přizpůsobení žákům se SPU patří

minimum rozptylujících prvků a přehlednost a stereotyp jako pomoc v orientaci.

KamiNet obsahuje jednoduchý výklad mluvnických i pravopisných pravidel. Doplnují ho taháky jako pomoc k procvičování učiva. Na výklad navazují testy, které mají několik stupňů náročnosti.

Celé stránky se snažím maximálně přizpůsobit potřebám žáků se specifickými poruchami učení. Testy jsou zaměřeny na jednu dovednost, mají omezený rozsah, což vyhovuje žákům s poruchou pozornosti. Žákům s dysgrafií vyhovuje práce s klávesnicí, ať už při práci v testech vybírají z nabídky odpovědí, nebo dopisují do formulářových polí. Žákům s dyslexií se lépe čtou velká písmena, vyhovuje jim při čtení jiné pozadí než bílé, lépe se jim čte text.

Současně se zde žáci učí pracovat na webu v prostředích, se kterými se mohou běžně setkávat. Zasílají výsledky testů na zadanou mailovou adresu, dopisují odpovědi do formulářových polí. To vše je součástí rozvoje jejich počítačové gramotnosti.

Český jazyk na KamiNetu

KamiNet se skládá ze dvou velkých částí, češtiny a angličtiny, a jedné malé stránky odkazů.

Část češtiny obsahuje pravopis, mluvnici a literaturu.

První část pravopisu je určena **pro začátečníky** - žáky druhé a začátku třetí třídy - a je zpracován hravou formou. Pod jednotlivými obrázky se skrývají testy zaměřené na jednu dovednost, například tvrdé a měkké souhlásky. Po vyplnění testu se ve výsledcích žáci dozvědí, zda odpovídali správně. Za správnou odpověď obdrží obrázek, pokud odpoví špatně, objeví se vedle správné odpovědi i ta jejich chybná. Odstraní se tím dohady: "Ale vždyť jsem to napsal správně." Tyto testy se generují z databáze, každému žákovi jinak. Pokud chce učitel práci s textem žákům vysvětlit, je vhodné použít test označený jedničkou, který se všem zobrazí stejně.

Pravopis pro pokročilé se pak skládá ze dvou částí - výkladu pravidel a

následných testů. Tyto testy jsou odstupňované podle náročnosti. Nejvyšší náročnost mají testy označené jako souhrnné, které obsahují dvacet úkolů. Ostatní testy mají úkolů méně, zpravidla deset.

Mluvnice je rozdělena v současné době na **osm oblastí**:

- ✓ slovní druhy
- ✓ podstatná jména
- ✓ přídavná jména
- ✓ zájmena
- ✓ slovesa
- ✓ stupňování
- ✓ věta jednoduchá
- ✓ souvětí

Ke každé oblasti je pro připomenutí učiva **připojen tahák**. Vedle něj žáci najdou odkazy do jednotlivých testů. Tyto odkazy jsou dvojí. Modré - procvičovací - po vyplnění žák vidí, kde udělal chybu, může se vrátit do testu a pokusit se ji opravit. Fialové - zkoušecí - po vyplnění neukážou, kde žák udělal chybu, pouze zhodnotí procento úspěšnosti. Výsledky lze zaslat na libovolný mail. Tato možnost je zde nejen pro učitele, ale i pro rodiče, kteří tak mohou zadat, které testy si má jejich dítě zopakovat, a výsledky pak mohou zkontrolovat i dodatečně.

Literatura obsahuje literární pojmy, literární historii a literární ukázky. Literární pojmy jsou řazené abecedně. Také je můžete najít pod souhrnnými pojmy epika, lyrika, drama a žurnalistika. Literární historii lze snadno vytisknout a nalepit jako zápis do sešitu, je chronologicky řazená. Na literární pojmy i historii navazují jednotlivé testy, ve kterých si žáci mohou ověřit své znalosti.

Literární ukázky jsou zaměřené na pochopení textu. Protože na 2. stupni základní školy se mi již příliš nedařilo procvičovat se žáky délky, protože "to už cvičili mockrát", vytvořila jsem **literární ukázky ve dvojím prove-**

dení. V jednom se do textu doplňují i/y, ve druhém samohlásky se zaměřením na délky. Každý žák může procvičovat tu dovednost, ve které více chybuje. Doporučuji, aby učitel četl nahlas text, který mají žáci doplňovat, zjednodušuje to jejich první orientaci v textu. Výsledky se automaticky ukládají v procentech do výsledné tabulky k odeslání, která je na další stránce v textu s úkoly. Text je zde celistvý a pod ním jsou otázky zaměřené na pochopení textu. Často žáci říkají: "Ale já si to nepamatuji". Těm je třeba připomenout, že text tam mají, ať si ho znovu přečtou a hledají v něm odpovědi na otázky. Poslední otázky tvoří v podstatě jednoduchý rozbor textu. Ten je u všech ukázek stejný proto, aby se základní znalosti u žáků zautomatizovaly. Odpovědi na otázky vypisují pod nimi do formulářového pole. Formulář je vytvořen tak, aby připomínal základní pravidla e-mailové komunikace.

Anglický jazyk na KamiNetu

Část angličtiny obsahuje mluvnici a testy, procvičování slovní zásoby a sloves, slovníček a výslovnost.

Mluvnice je vyložena česky a na ní navazují velmi jednoduché testy. Pokud ani tyto testy žáci nezvládají, je jim potřeba mluvnické pravidlo znovu vysvětlit.

Slovní zásoba je rozdělená tematicky, slovesa pak podle tabulky v mluvnici. První tabulka nepravidelných sloves tak odpovídá testu Nepravidelná slovesa 1. Tímto způsobem lze zadávat toto učivo po menších částech. Testy jsou založené na dopisování do formulářových polí a obsahují obvykle dvacet slovíček nebo deset sloves. Učitel pak rozhoduje, kolik jich má žák zvládnout.

Slovníček obsahuje více než 2 500 slov a je řazen abecedně. Pro lepší orientaci je nahoře na stránce uvedena celá abeceda. Kliknutím na jednotlivá písmena se žák dostane rovnou do přehledu slovíček od zadaného písmene. U každého slovíčka je uvedena i výslovnost. Jako samostatnou

stránku najdou žáci a rodiče jednotlivé použité výslovnostní znaky i s popisem výslovnosti.

Návštěvnost a názory uživatelů

Od roku 2002 sleduji návštěvnost stránek. Za několik let sledování jsem si ověřila, že se KamiNet používá především ve škole při výuce. Svědčí o tom například zjištění, že je výrazný rozdíl mezi školním rokem a prázdninami, kdy návštěvnost velmi výrazně klesá. V době prázdnin se denní přístupy pohybují kolem 50 oproti školnímu roku, kdy se jedná průměrně o 350 denních přístupů. Také rozdíl mezi všedním dnem a sobotou a nedělí je výrazný ve prospěch všedních dní. Zajímavé je i zjištění, že nejvíce návštěvníků je na KamiNetu mezi 8. – 12. hodinou všedního dne. Návštěvnost v jednotlivých letech postupně stoupá, od roku 2005 zaznamenávám více než 60 % opakovaných návštěv v jednotlivých měsících. Podle návštěvnosti je více navštěvována část češtiny.

Šetření mezi uživateli KamiNetu jsem prováděla v květnu 2008 dotazníkovou formou. Získala jsem vzorek 293 respondentů. Šetření ukázalo, že **29% uživatelů KamiNetu jsou žáci se SPU**. Respondenti používají nejvíce stránky ve škole, ve škole i doma, pouze 20 % je používá pouze doma a nejčastěji se o něm dozvěděli od učitele. Rozdíl se objevily u použití jednotlivých částí KamiNetu. Žáci se SPU používají více angličtinu, kdežto běžní žáci více češtinu. Celkově se ale využití obou částí vyrovnává. Ve využívání jednotlivých částí se obě kategorie respondentů zásadně nelišily. Nejvíce využívají části mluvnice a na ně navazujících testů. Zajímavé bylo zjišťování, proč se žáci na KamiNetu učí. Zde mohli vybrat více možností. Nejvíce odpovědí opět u obou typů respondentů bylo, že jsou jim užitečné. Teprve na druhém místě byla odpověď, že je někdo nutí. Musím, ale podotknout, že se vždy vedle této odpovědi v dotazníku také vyskytovala odpověď, že jsou jim užitečné nebo že lépe pochopí učivo. Pouze jeden dotazník byl naprosto negativně zaměřený.

Uveřejněním dotazníku na webu jsem se snažila získat názor svých uživatelů. Svými odpověďmi mi poskytli alespoň orientační přehled o tom, kdo

výukové stránky používá. Jsem ráda, že se potvrdil můj předpoklad, že tyto stránky budou využívat žáci se SPU. Překvapuje mě však, že je využívá i velké množství běžných žáků, kterým prvoplánově nejsou určeny.

Na základě výsledků si dovoluji tvrdit, že je užitečné vytvářet webové výukové stránky pro žáky se SPU.

Tím vším však moje práce nekončí. Stále pokračuje postupně rozšiřování a zdokonalování KamiNetu na základě získané zpětné vazby od žáků se SPU. Pouze sloh na něm nenajdete. Je to proto, že slohovou výuku, jak jsem ji na 2. stupni učila ve třídách se žáky se SPU, jsem uveřejnila na stránkách nazvaných Kamizdat - <http://kamizdat.wz.cz>

Literatura

ALGOZZINE, R. J., BRAY, M., FLOWERS, C. P., SMITH, S. Accessibility of Elementary Schools Web Sites for Students with Disabilities. *Education*, 2003, roč. 123, č. 4, s. 815-830.

BALHAROVÁ, K. *Kaminet*. 2009. [cit. 2009-09-08] Available from WWW: <<http://www.kaminet.cz>>.

British Dyslexia Association [on line]. *Dyslexia Style Guide*. Bracknell. [cit. 2008-02-02]. Available from WWW: <<http://www.bdadyslexia.org.uk/extra352.html>>.

GOSYOVÁ, M. Závislost pochopení textu na typu a velikosti písma. In Kucharská, A. (Ed.). *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1997-98*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-244-0.

KROBOTOVÁ, M. *Úvod do české stylistiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta, 2001.

WEAKLEY, R. *Web standards checklist*. [on line]. Sydney: Max Design, 2004. [cit. 2007-11-02]. Available from WWW: <<http://maxdesign.com.au/presentation/checklist.htm>>.

PhDr. Kamila Balharová

Kamila Balharová vystudovala PedF UP v Olomouci - obor speciální pedagogika - český jazyk pro 2. st. ZŠ a SpŠl. Rigorózní práci obhájila na PedF UK v oboru speciální pedagogika v roce 2008. Věnuje se nápravám a výuce českého jazyka u žáků se specifickými poruchami učení na základní škole v Praze 4.

kamila.bal@volny.cz

<http://kamilabalharova.wz.cz/>

Listopad 2009

Projekt DYS-Learn

Na základě výběrového řízení aktivity Grundtvig – Projekty partnerství získala v roce 2007 „Česká společnost Dyslexie“ grant nazvaný DYS-LEARN. Jeho cílem byla vzájemná výměna informací mezi zúčastněnými státy. Projektu pod vedením Belgie se dále zúčastnili zástupci Holandska, Itálie, Kypru, Norska, Švédska, Finska a Turecka. Počáteční nadšení z úspěchu vystřídaly obavy, co budeme prezentovat v oblasti dospělých, zda máme co nabídnout. První společné setkání na jaře 2008 v Rotterdamu v Holandsku naše obavy rozptýlilo. Ukázalo se, že naše znalosti v této oblasti jsou minimálně srovnatelné s ostatními státy.

Projektu se za ČSD zúčastnily L. Krejčová, Z. Pospíšilová a O. Zelinková. V průběhu jeho řešení v letech 2007 - 2009 jsme se setkávali a vyměňovali zkušenosti v následujících lokalitách: Rotterdamu (Holandsko), Antverpách (Belgie), Oslu (Norsko), Adaně (Turecko) a Bruselu (Belgie). Některé z prezentací ze setkání jsou umístěny na webových stránkách ČSD. Následující text přináší informace o aktivitách účastníků v jednotlivých zemích.

Holandsko

*Hans van der Velde se svými spolupracovníky založil společnost s názvem *Equisto*, která se zabývá koučováním zaměstnanců. Mění kon-*

cept handicapu od snahy po reedukaci směrem k hledání toho, co člověk umí. Lidé jsou vnímáni jako osobnost s handicapem i talentem. V průběhu koučování získává klient vhled do svých problémů, vnímá své staré neúspěšné strategie i nové možnosti. Sezení se týkají všech oblastí života – situace v práci, osobní historie, situace doma. Kouč pomáhá klientovi akceptovat sám sebe a brát na sebe zodpovědnost za vlastní úspěch či neúspěch, pomáhá uvědomit si obtíže, které jsou brzdou v plném životě. Návčik dovedností zahrnuje nejen čtení, ale též plánování vlastních aktivit, sebehodnocení, stimulování užitečných strategií jednání, získávání sebevědomí. Klient se učí říkat „ne“ a naopak v případě potřeby požádat o pomoc. Koučování není zaměřeno na jednu oblast (např. dyslexie a obtíže s ní spojené), ale na celou osobnost, na všechny obtíže, které se objevují, traumata z mládí a dětství, stejně jako cíle do budoucnosti a profesní kariéru.

Společnost Equisto vyhledává lidi, kteří potřebují pomoc, provádí komplexní profesní diagnostiku. Na ni navazuje trénink, v jehož průběhu se řeší následující tematické okruhy: Co je mým největším problémem? – Co s ním mohu dělat? – Jak požádat o pomoc? – Rozvíjení dovedností nutných v každodenním životě. – Utváření návyků optimální komunikace. – Návčik čtení a psaní.

Zkušenosti z praxe ukazují, že dospělí s dyslexií jsou v opakování zaběhnutých postupů pomalí. Mají tisíce nápadů, které nekoordinovaně chrlí. Jednou z příčin je patrně porucha procesu automatizace.

Základní postupy pro poradenskou práci, resp. koučování, zpravidla zahrnují:

1. Nauč mě měnit, co měnit chci.
2. Nauč mě akceptovat, co nemohu změnit
3. Využívat negativa – „Batoch na tvých zádech je plný traumat, neúspěchů, nespokojených učitelů i rodičů. Jdi od břemena, které tíží k normálnímu zavazadlu. Využij svých zkušeností, to je tvoje bohatství. Stále se můžeš dělit o své zkušenosti. Prodej svůj handicap.

Využij své osobní zkušenosti a vzdělání. “ Jsou to dvě strany mince – úspěch s dyslexií x (batoň) zátěž s písmeny

Společnosti dospělých s dyslexií

O zkušenostech vyprávěla její předsedkyně Sjan Verhoeven. Podle jejích slov je v Holandsku přibližně 500 dospělých s velmi těžkou poruchou, kteří potřebují pomoc, aby nezůstávali se svými problémy sami.

V roce 1993 jí nadřízený řekl, že se sebou musí něco udělat, protože nevládá úkoly, nezapojuje se do kolektivu, píše hrozně. Byla to pravda. Nerozuměla kolegům ani vedoucímu. Vyšetření ukázalo, že trpí dyslexií. Tento objev pro ni byl klíčový – není hloupá ani líná, ale trpí dyslexií. Docházela na terapii, postupně nacházela sama sebe, učila se komunikovat s kolegy, efektivněji pracovat. Začala budovat síť lidí, kteří měli stejné problémy. První setkání proběhlo až v roce 2000. Když se hovořilo o tématech a situacích, o které by byl zájem, nikdo nechtěl číst. Všichni chtěli hovořit o svých problémech.

Co ze setkání vyplynulo? Dospělý člověk s dyslexií si často může pomoci sám, je schopen najít kompenzační mechanismy. Aby sám sobě porozuměl, potřebuje též koučování, tedy vedení, kdy na základě otázek a podnětů sám hledá optimální cestu, která mu vyhovuje.

Přítomní po vzájemném představení odpovídali na otázky: kde pracuješ, jak dlouho víš, že jsi dyslektik, co bys chtěl dělat na tomto setkání.

Dosud probíraná témata zahrnují: Jak přerušit začarovaný kruh strachu z neúspěchu? - Dyslexie je více než obtíže ve čtení a psaní. Symptomy dyslexie. - Jak mohu poznat své kvality? - Mám říci kolegům na pracovišti o své dyslexii? - Sociální a emocionální aspekty dyslexie. - Podceňování a přeceňování – já sám, mé okolí. - Jak se vypořádat se všemi myšlenkami, které jsem slyšel? - Jak využívat myšlenkové mapy? Myšlení v obrazech? - Rytmus života. – Jak upořádat pracoviště? - Jak řešit každodenní konflikty? – Jak dát svůj život do pořádku?

Kypr

Tamní odborníci, kteří se věnují osobám s dyslexií, nemají dosud příliš zkušeností s prací s dospělými vzhledem k poměrně pohnuté historii. V roce 1992 zde byla založena první soukromá škola pro žáky s dyslexií. Její ředitelkou je Eleni Rossides, která vystoupila v Praze na konferenci ČSD v květnu 2010. V roce 1994 byla založena Cyprus Dyslexia Association. (Podrobné informace o vystoupení E.Rossides jsou uvedeny dále.)

Itálie

Zástupci Itálie byli ze Sardinie (město Mesina). V roce 1994 byla v Bologni ustavena Dyslektická společnost a jejím prezidentem se stal Giacomo Stella. V současné době má 400 členů pracujících v 60 sekcích. O dyslexii však nemají mnoho poznatků, děti jsou „léčeny“ v nemocnicích.

Turecko

Povědomí o dyslexii není téměř žádné. Diagnózou dyslexie se zabývají psychiatři. Vlivem účasti v projektu se zástupci Turecka snažili nalézt příklady nesprávných diagnóz. Objevili sedmiletou dívku, která byla označena učitelkou za mentálně retardovanou. Psychologické vyšetření ukázalo vysokou úroveň rozumových schopností a dyslexii.

Další aktivitou Turků bylo vyhledávání úspěšných dospělých s dyslexií. Prostřednictvím jejich autobiografií seznamovali veřejnost s podstatou a projevy této poruchy. Informovanost o dyslexii v Turecku bohužel dokazovali spíše množstvím odkazů na Googlu, ne organizační strukturou nebo publikační činností.

Finsko

Finské kolegyně prezentovaly následující údaje – 20 % Finů má obtíže v učení různého stupně závažnosti (Finů je 5 miliónů, z toho 1 milion má obtíže v učení). Jsou označováni jako Diverse Learners – ti, kteří se učí

odlišně. Speciální vzdělávání je poskytováno od předškolního věku po období profesní přípravy, a to v běžné výuce ve třídě, ve skupinové práci nebo individuálně, v průběhu běžného vyučování nebo mimo výuku. IVP je vypracováván ve spolupráci rodičů, učitelů a odborníků. Soustavně podporuje učební proces dítěte, pozitivně reaguje na zlepšení a vývoj dítěte, podporuje pozitivní učební zkušenost, vyústuje v úspěšnou organizaci učení. Speciální péče je poskytována bezprostředně po objevení obtíží v takové intenzitě, jaká je prospěšná. Nejprve poskytuje pomoc učitel, který posléze zajišťuje spolupráci s rodiči.

Časná intervence je důležitou součástí podpory jedinců, kteří mají obtíže v učení. 96 % dětí ve věku od 6 let je zařazeno do předškolního vzdělávání. Již zde je věnována dětem v případě potřeby speciální péče, která pokračuje po nástupu do základní školy.

Finder

Finská společnost pro ty, kteří se učí jinak. Byla založena v roce 2001. Má 17 členských organizací.

Příklady aktivit:

1. Vytvoření sítě spolupracujících organizací: sami klienti, rodiče, politici, nadřízené orgány, sociální a profesní organizace, pracovníci ze zdravotní péče, knihovníci, zaměstnavatelé, odboráři, univerzity, výzkumní pracovníci. V roce 1996 tvořilo síť 40 partnerů.
2. Informace a vzdělávání odlišně se učících.
3. Národní a mezinárodní projekty

Úspěšné aktivity společnosti Finder:

1997 – 1999 Kampaň – Právo na vzdělání všech.

Členové společnosti vypracovali materiál o dyslexii, jejích projevech a diskriminaci dospělých s dyslexií pro finský parlament. Získali tak peníze na rozsáhlé akce. Zdarma rozeslali 10 000 knih o dyslexii. V průběhu dvou let se setkalo 25 000 lidí, kteří měli cokoliv společného s dyslexií.

2001 - 2004 „Autobus“

Autobus pro ty, kteří čtou jinak. V letech 2002 – 2004 navštívil 448 měst ve Finsku. Cílem bylo šířit informace o obtížích v učení, utvářet síť mezi odlišnými čtenáři, odborníky v oblasti školství, zdravotní a sociální péči, pracovníky, kteří se zabývají zaměstnaností. Další informace na adrese www.lukibussi.net

2004 - 2008 Založení Centra odlišně se učících a Linky důvěry pro dospělé s dyslexií.

Norsko

Přes značnou vyspělost v oblasti výzkumu i praxe se stále lze setkat s případy, kdy je dítě s dyslexií označováno za líné a hloupé. Přitom je evidentní, že obvinění z lenivosti vede k uzavření se do sebe. Diagnóza „hloupost“ posunuje dítě k horšímu sebehodnocení. Předsedkyně Norské dyslektické asociace sama trpí dyslexií. Chodí po třídách a vypráví dětem o tom, co to znamená být dyslektik. Prosazuje, aby dyslektici měli nejen čas na reedukaci, ale též na rozvíjení základních dovedností (organizace sebe sama, režim dne...). Dítě s dyslexií není líné ani hloupé, musí si pouze najít svoji cestu.

Norsko má velmi precizně vybudovaný systém vzdělávání dospělých, který je dotován ze státního rozpočtu. Po celé zemi existují centra, na něž se mohou obracet dospělí jedinci, kteří se chtějí rekvalifikovat, rozšířit své vzdělání a například dodatečně absolvovat maturitu nebo získat maturitní zkoušku z jiných předmětů, než z jakých ji složili v minulosti. Centra rovněž nabízejí ucelené programy výuky norštiny pro imigranty, neboť osvojení jazyka pokládají za základní předpoklad úspěšného začlenění cizinců do norské společnosti. V neposlední řadě se tato centra věnují také dospělým s různými typy obtíží, včetně dospělých s dyslexií. V současné době jejich služby využívají například mnozí dospělí, kteří v důsledku nedostatečné péče v dětství nezvládli absolvovat střední školu, nebo neměli příležitost získat vzdělávání v takovém oboru, v jakém by chtěli. Součástí

péče o dospělé s dyslexií je kromě vzdělání v příslušném oboru také nabídka pomoci související s podporou čtenářského a písemného projevu.

Norská dyslektická asociace čítá několik tisíc členů a její aktivity se v mnoha ohledech podobají aktivitám ve Finsku. Nespornou výhodou existence asociace je finanční podpora státu.

Švédsko

Švédsko je velmi vyspělou zemí v oblasti výzkumu i aplikace poznatků o dyslexii v praxi. Vzpomeňme na Hallgrena, který již v 50. letech publikoval články o dědičnosti dyslexie na základě sledování výskytu poruchy v rodinách. V současné době existuje Švédská dyslektická společnost (Swedish Dyslexia Association), Společnost pro čtení a psaní (Union of Reading and Writing) a Švédská rada pro výzkum (Swedish Research Council).

Podle předsedkyně Společnosti jsou v současné době klíčovými osobami politici, kteří by měli finančně podpořit výzkumy dospělých dyslektiků, které by se zaměřily na poznání jejich života (jak žijí, jaké mají problémy, jak je řeší). Od 1. 1. 2009 je diagnostika dyslexie a terapie ve Švédsku placena přes zdravotní pojišťovnu. Na diagnostice i poradenství osobám s dyslexií se tradičně podílejí především logopedi.

Švédská princezna Viktorie před deseti lety vystoupila s tím, že má těžkou dyslexií. Ovlivnila tím významně veřejné mínění. Do škol jde hodně peněz na praxi i výzkum. Zkušenosti a názory dospělých dyslektiků jsou využívány v plánování dalších aktivit nejen pro dospělé, ale též školní děti. Od školního věku mohou jedinci s dyslexií absolvovat kurzy, ve kterých se učí rozumět sami sobě, obhajovat své názory, vyjadřovat potřeby. Severské státy spolu intenzivně spolupracují. Jedním z výsledků spolupráce je velmi podrobná diagnostika. Ačkoliv se v jednotlivých zemích liší, získali jsme pro naši práci mnoho podnětů pro zkvalitnění a zintenzivnění poznání dětí i dospělých s dyslexií. (Podrobnější informace o diagnostice jsou uvedeny

v následujícím příspěvku, a rovněž byly publikovány v časopise Psychologie pro praxi, 2010, ročník 45, číslo 1-2.)

Závěry, podněty pro naši praxi.

V průběhu dvou let trvání projektu jsme získali mezi zúčastněnými velmi dobrou pozici. Lenka Krejčová vystoupila v Bruselu na půdě Evropského parlamentu. Její příspěvek se zabýval potřebami dospělých s dyslexií, které se v průběhu konání projektu ukázaly jako nejnaléhavější. Jednalo se přitom o potřeby, které je třeba naplnit, aby dospělí s dyslexií získali možnost využít svůj potenciál, obohatit trh práce a nestali se naopak příteží a problémem, který by musely členské země EU řešit. Olga Zelinková byla pozvána na sérii přednášek na Kypr na podzim 2009. Byli jsme pozváni k účasti na dalších projektech.

Co jsme si uvědomili, co bychom chtěli využít. Kolik dětí s dyslexií je u nás diagnostikováno v PPP a není jim poskytnuta následná péče? Co pro ně můžeme udělat? Je dosavadní systém péče správný? Jedním z kroků bude spolupráce s rodiči, kterou zahájíme v roce 2010/2011. Především rodičům musí jít o to, aby se jejich dítěti dostalo odpovídající péče. Jejich hlas je v zahraničí velmi silný a doufáme, že tomu tak bude i u nás.

Uvědomili jsme si, že pomoc dospělým musíme iniciovat, ale rozhodující slovo budou mít sami dospělí s dyslexií. Proto připravujeme setkání 18. 11. 2010. Budeme rádi, když se ho zúčastní ti, kteří pomoc potřebují.

Závěrečnou aktivitou skupiny byla návštěva Evropského Parlamentu v Bruselu. Předali jsme deklaraci proti diskriminaci dospělých s dyslexií na základě Evropského Anti-diskriminačního zákona. Celé znění deklarace v originále bylo uveřejněno v Informacích pro rok 2009-2010.

Věříme, že se nám podaří uskutečnit alespoň část myšlenek, kterými nás setkávání v průběhu dvouletého projektu obohatilo.

Doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc.

Diagnostika dospělých s dyslexií – inspirace ze zemí zapojených do projektu DYS-learn

V průběhu realizace projektu DYS-learn bylo zorganizováno dvoudenní setkání partnerských zemí, které se věnovalo výměně zkušeností s využíváním různorodých diagnostických nástrojů pro práci s dospělými s dyslexií. Mimo to byly tomuto tématu věnovány i některé další přednášky v průběhu celého projektu. Nutno říci, že mnohé evropské země konstatovaly podobnou situaci, s níž se potýkáme v našich podmínkách – jsme rádi, že diagnostické nástroje již existují, ale stále se domníváme, že by jich mohlo být více. Za Českou republiku jsme představili diagnostickou baterii autorek P.Cimlové, D. Pokorné a E. Chalupové, která rozhodně vzbudila obdiv a ocenění. Následně kolegyně z Finska a Švédska představily metody, s nimiž mají dobré zkušenosti ve svých zemích.

Podíváme-li se na diagnostický proces chronologicky, pak si na prvním místě zaslouží pozornost finský **skupinový screening**, který lze administrovat žákům středních škol i dospělým (využíván je například ve věznicích). Zahrnuje anamnestický dotazník, test porozumění, kdy probandi podtrhávají slova, která do textu logicky nepatří, test technického čtení, který spočívá v opravě gramatických chyb, slovní řetězce (podrobněji viz níže) a diktát předčítaný z CD, které je součástí testu. Na základě údajů ze screeningu jsou posléze doporučovány další postupy, resp. další vyšetření.

Dále nás velmi zaujaly **testy čtenářských dovedností**, které využívají kolegyně ze skandinávských zemí. Na rozdíl od tradičních testových metod známých v našich podmínkách testy zpravidla obsahují různé druhy textů (technické, beletristické, žurnalistické apod.) a jsou různě náročné nejen z hlediska typu textu, ale také z hlediska tematického zpracování. Po přečtení cca jednostránkového textu následují otázky, které zjišťují porozumění přečtenému. Jedná se zpravidla o otázky s nucenou volbou odpovědí, na něž diagnostikovaná osoba odpovídá v písemné podobě. Otázky se týkají obsahu, mají podobu tvrzení, u nichž dotyčný uvádí, zda jsou v souladu s obsahem textu pravdivá či nikoli, spočívají v přiřazení adekvátního názvu každému odstavci v textu apod. Jinými slovy, zjišťují

mnoho různých aspektů porozumění a schopnosti práce s textem na úrovni, která by bezpochyby měla být normou i pro naše klienty (zejména vysokoškolské).

Další zdroj inspirace mohou představovat **testy slovní fluence**, s nimiž jsme se seznámili. Subtest zaměřený na toto téma v české diagnostické baterii vyžaduje jmenování maximálního množství slov za jednu minutu, která začínají stanoveným písmenem. Tyto testy bývají v zahraničí doplněny o jmenování pojmů, které spadají do určité kategorie (např. ovoce, zvířata, nábytek), což je tzv. sémantická fluence. Ukazuje se totiž, že zatímco intaktní populace zpravidla v obou částech zkoušky skóruje velmi podobně, u jedinců s dyslexií nastává signifikantní propad ve výsledcích, když jsou nuceni jmenovat pojmy začínající na stanovené písmeno. Mezi další používané testy slovní fluence kolegové v zahraničí velmi často řadí různé podoby testů rychlého jmenování, které jsou zejména citlivé na automatizaci pojmů, což je další z oblastí, v níž osoby s dyslexií tradičně čelí obtížím.

Jiná kategorie za pozornost stojících testů, s nimiž se u nás setkáváme v omezené míře, byly **testy jazykového citu** a především **testy porozumění mluvenému slovu**. Do této skupiny diagnostických nástrojů patří také výše uvedený test jazykových řetězců, kdy mají probandi za úkol oddělit slova uvedená bez mezer v celku na řádce, resp. určit hranice slov. Test, který jsme měli možnost vidět, obsahoval tři subtesty – v prvním byla všechna slova psána velkými písmeny, v druhém byla slova psána malými písmeny a ve třetím byly celé věty. Zkušenosti z praxe i z celého procesu standardizace naznačily, že dospělí s dyslexií mají obtíže především v prvním a druhém subtestu. Ve třetím jim pomáhá smysl sdělení, díky němuž se orientují v úkolu snáze.

Testy porozumění mluvenému slovu zpravidla probíhají v takové podobě, že odborník čte věty či instrukce. Podle zadání vyšetřovaná osoba určuje, který ze čtyř velice podobných obrázků je uvedenou větou přesně popsán, nebo podle instrukce manipuluje s podnětovým materiálem. Věty v textu jsou odstupňovány podle náročnosti, kdy se posléze kombinuje stále více informací, které musí proband registrovat a uchovat v paměti (v tomto

momentě začíná být test také citlivý na krátkodobou paměť), aby uvedl správnou odpověď.

V neposlední řadě kolegové ze zahraničí využívají v průběhu diagnostiky také **zkoušky krátkodobé paměti**. Jedna z variant, která nám byla představena, spočívala v opakování sdělených vět. Jiná verze vyžadovala od diagnostikovaného jedince, aby se naučil seznam nesouvisejících slov. Seznam mu byl přečten maximálně desetkrát, po každém čtení se ho pokusil zopakovat. Čtení bylo ukončeno, když si proband zapamatoval a byl schopen přesně reprodukovat celý seznam. Zatímco běžná populace toto zpravidla zvládá během prvních pěti pokusů, u osob s dyslexií se ukazuje, že mnohdy úkol nedokážou splnit ani po deseti opakováních.

V průběhu standardního vyšetření pochopitelně probíhají také zkoušky čtení, fonemického uvědomění, zrakové diferenciacce, využívány jsou testy nesmyslných slov. V textu byla však pozornost zaměřena na metody, které v našich podmínkách běžně využívány nejsou, případně jsou využívány v odlišné podobě, a mohou představovat užitečnou inspiraci pro tvůrce diagnostických nástrojů.

V souvislosti s komplexním vyšetřením stojí za pozornost, že např. ve Švédsku zpravidla u dospělých vůbec **nerealizují měření intelektových schopností**. Za dostačující pokládají informace z anamnestického rozhovoru. Dokonce na setkání zaznělo, že diagnostika rozumových schopností dospělých je pokládána za poněkud citlivé téma. Pokud není nezbytně nutná, nevyužívá se.

Kromě výše popsané diagnostiky je v případě práce s dospělou klientelou využívána také tzv. **funkční diagnostika pracovního místa**. Inspiraci může být komplexní diagnostický proces aplikovaný v Belgii. Cílem tohoto typu diagnostiky, kterou zpravidla realizují speciální pedagogové, ergoterapeuti nebo sociální pracovníci, je vymezit silné stránky příslušného zaměstnance, které souvisejí primárně s výkonem jeho profese na zcela konkrétní pozici v příslušném podniku, a naopak případná omezení, která pramení v našem případě z jeho dyslexie a promítají se do pracovního výkonu.

Celý diagnostický proces se zaměřuje na čtyři klíčové oblasti profesního života daného klienta:

1. Pracovní výkon – v této složce je mapována úroveň koncentrace pozornosti, motivace k práci, míra frustrační tolerance, způsoby řešení problémů a s tím vším související charakteristiky konkrétního pracovního místa.
2. Postoje k práci – zde je věnována pozornost vyjadřovacím schopnostem jedince, jeho schopnosti pracovat nezávisle, zodpovědně, je sledována jeho flexibilita i ochota ujmout se iniciativy při výkonu profese.
3. Sociální dovednosti – tedy úroveň asertivity, schopnost týmové spolupráce, spolupráce s autoritou, schopnost akceptovat a přizpůsobit se pravidlům pracovního prostředí a vzájemným dohodám.
4. Projevy dyslexie v kontextu pracovního místa – pozornost je v této oblasti zaměřována na míru čtenářských dovedností a nutnost aktivně je využívat při výkonu práce, totéž se týká písemného projevu, dále se diagnostika zaměřuje na schopnost klienta organizovat svůj pracovní čas, pracovní úkoly, orientaci v prostoru, zvládnutí více úkolů současně a nutnost využívání krátkodobé paměti.

Celý diagnostický proces probíhá na několika úrovních. Jedince je pozorován přímo při výkonu své profese na pracovišti. Dále jsou mu cíleně zadávány určité pracovní úkoly, které musí plnit, a je hodnoceno, jak je zvládá. Třetí možností je simulace různých pracovních situací v poradenském zařízení, na něž musí diagnostikovaný klient reagovat.

Veškeré získané informace jsou následně využity pro doporučení postupů, jimiž lze modifikovat pracovní prostředí tak, aby byly primárně využity silné stránky zaměstnance a jeho potenciál. Po určité době od implementace doporučených postupů je funkční diagnostika zopakována a výsledky obou částí vyšetření jsou vzájemně porovnávány. V tomto okamžiku jsou stanovena závěrečná doporučení týkající se uzpůsobení pracovních podmínek.

Nutno říci, že představa takto komplexního vyšetření, které jednak mapuje problematiku dyslexie jedince, jednak se zaměřuje na výkon jeho profese, se v našich podmínkách stále zdá jako z říše fantazie. Pravděpodobně jednou z nejdůležitějších proměnných, které vedly k ustanovení těchto postupů v zahraničí, byla legislativa, která stanovila, že dospělí s dyslexií mají nárok na adekvátní přizpůsobení pracovních podmínek. Každopádně pro oblast poradenské praxe může být již dnes zajímavé, jakým způsobem lze s dospělými s dyslexií pracovat a která témata se jeví jako klíčová při spolupráci s touto klientelou.

PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.

Psychosociální aspekty specifických poruch učení u dospělých – závěry výzkumu

Příspěvek se týkal výzkumného šetření s dospělými jedinci se specifickými poruchami učení, kterého se účastnily celkem 4 osoby (2 ženy a 2 muži) ve věku od 28 do 35 let s dokončeným vysokoškolským vzděláním. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru a následně kvalitativně zpracována.

Mezi hlavní cíle výzkumu patřil popis průběhu vysokoškolského studia jedinců se specifickými poruchami učení, zaměstnání osob se specifickými poruchami učení a „pozitivní aspekty“ specifických poruch učení.

Nejprve byla věnována pozornost problémům vyplývajícím ze specifických poruch učení, které se u jedinců, kteří se účastnili výzkumného šetření, objevovaly při studiu na vysoké škole. Mezi nejčastější problémy ztěžující plnění studijních povinností patřily oslabená paměť, obtíže při čteních odborných textů, výskyt gramatických chyb v písemném projevu, složení zkoušky z cizích jazyků a problém s organizací studijních povinností. Dále bylo výzkumné šetření zaměřeno na **nepříjemné pocity vyskytující se při studiu na vysoké škole**, které mohou vyplývat ze specifických poruch učení. Účastníci výzkumu uvedli stres a nervozitu při plnění zkoušek a

sebepodceňování, které mohlo mít často negativní vliv na úspěšné zvládnutí studijních povinností. Značnou část výzkumného šetření tvořila **oblast strategií překování problémů** vyskytujících se při studiu na vysoké škole. Zde uváděli dospělí jedinci se specifickými poruchami učení následující strategie: psaní seminárních prací pomocí druhé osoby, důkladná příprava na zkoušky, vyhledávání zajímavostí při učení, zřehlednění učiva (přehledy, kategorie) a využití různých smyslů při učení. Studium na vysoké škole bylo osobami participujícími na výzkumu hodnoceno jako bezproblémovější, úspěšnější, zábavnější a jednodušší než studium na základní škole.

Mezi **problémy, které se vyskytují při výkonu povolání**, patří podle dospělých jedinců se specifickými poruchami učení především problémy s koncentrací pozornosti a zvýšená unavitelnost, oblast komunikace (expresivní i receptivní složka), zhoršená paměť, aplikace gramatických jevů, čtení (pomalé tempo, porozumění textu), snížená schopnost prostorové orientace (nalezení místa schůzky, orientace na webových stránkách) a problémy s organizací práce. Účastníci výzkumného šetření dále uváděli nepříjemné pocity spojené se zaměstnáním. Byly to stres a nervozita, pocity rozzlobenosti, sebelítost, strach ze selhání, pocit bezmoci, sebepodceňování a nízké sebevědomí. Dospělé osoby se specifickými poruchami učení účastníci se výzkumu **disponují širokou škálou strategií sloužících k překonávání problémů souvisejících s výkonem povolání**. Strategie týkající se psaného projevu zahrnovaly redukci gramatických chyb pomocí textového editoru a kontrolu textu prostřednictvím předem stanovených problematických kategorií, smíření se s chybovostí v psaném projevu, vyhýbání se psanému projevu a kontrolu chyb druhou osobou. Následovaly strategie týkající se překonávání nepříjemných pocitů spojených s působením v zaměstnání – ztotožnění s obdivovanou osobou, snaha zpracovat úkol co nejlépe, umístění úspěšně zpracovaných úkolů do pracovního prostoru a výkon odlišné formy práce, která přináší úspěch a uspokojení.

Poslední sledovanou oblastí byly „**pozitivní aspekty**“ **specifických poruch učení**, kde se účastníci výzkumného šetření zamýšleli nad tím, co

dobrého jim diagnóza specifických poruch učení přinesla. Dospělými jedinci se specifickými poruchami učení byly udávány následující „pozitivní aspekty“: schopnost přesného pojmenování problémů, využívání množství strategií k překonání problémů, problémy vyplývající ze specifických poruch učení jako motivace k dalšímu zdokonalování, věnování učení i práci hodně času, „zocelení“ osobnosti, schopnost uvědomění si vlastních předností, přínos specifických poruch učení v podobě talentu.

Mgr. et Bc. Zuzana Pospíšilová

Leden 2010

ZŠ profesora Matějčka informuje

Nejvýznamnějším obdobím školního roku lze označit pro Základní školu profesora Zdeňka Matějčka, Zdeňka Štěpánka 340, Most dny konce ledna a počátek února 2010. Toto období nazýváme DNY DYSLEXIE. 25. 1. Proběhla vernisáž výstavy „Poznávejme Mostecko“ spolu s půvabným vystoupením žáků, kteří dramaticky předvedli procházku po Mostě a jeho okolí a seznámili přítomné s významnými místy.

27. 1. 2010 se ve škole konala Konference ČESKÉ SPOLEČNOSTI DYSLEXIE, kdy měli návštěvníci od rána možnost shlédnout ukázkové hodiny v jednotlivých předmětech, po té bylo žáků připraveno občerstvení a v poledních hodinách jsme si zopakovali na VŠFS Most pondělní vystoupení žáků a prohlédli výstavu prací s tématem projektu „Poznávejme Mostecko“.

Od 2. – 6. února 2010 se konalo v Paříži světové FORUM DYSLEXIE, které organizovalo oddělení UNESCO a patronem byla Royal Highness Princess Margaretha of Liechtenstein.

Na tuto světovou akci byla pozvána ředitelka školy Hana Ajmová a učitelka Ivana Hůrková, které školu prezentovaly filmem o škole, o práci s žáky a o úspěších působení ve škole.

Mezinárodní dyslektická konference byla zahájena princeznou Marií Teresí z Lucemburska, která přivítala všechny účastníky a hovořila o důležitosti vzdělávání pro všechny.

Úvodní přednášky byly zaměřené na neuro-komponenty, které ovlivňují proces čtení. Mluvčí hovořili o diagnostikování, o působení vnějších vlivů při procesu učení, o problémech dětí vyčleněných z kolektivu. Zvláštní důraz byl kladen na metody učení, používání vizuálních pomůcek. Byly uvedeny konkrétní příklady pro práci s dětmi, které mají problémy s učením.

Dr. Franck Ramus upozornil na fonologické problémy dětí, problémy s pamětí.

Professor John Stein hovořil o tom, že pro 10 % dětí je nečekaně obtížné naučit se plynule číst i přes normální inteligenci a zdravotním stavu. Děti mohou mít vizuální problémy způsobené poruchou vývoje nervových buněk. Dyslektické problémy mohou být způsobeny geny, možnou roli hrají mateřské protilátky a nedostatek rybího tuku.

Účastníci konference byli seznámeni s nejnovějšími výzkumy týkající se významu pravé a levé mozkové hemisféry při procesu učení. Bylo uvedeno rozdělení dětí s dyslexií na různé typy a podle nich stanoveno efektivní vyučování.

Na konferenci vystoupila řada odborníků z různých zemí, kteří se shodli, že podstatné je včas diagnostikovat děti s poruchami učení, vzdělávání učitelů v oblasti dyslexie a spolupráce s odborníky s pokročilejšími znalostmi. V některých zemích již probíhají preventivní programy s cílem identifikovat včas děti s poruchami učení (Kanada).

Velmi důležitou roli hraje používání digitálních technologií, internetu a interaktivních programů. Účastníkům byly doporučeny internetové stránky, které mohou být přínosem pro rychlé získávání nových informací nebo ověřování dosavadních např. formou testu.

Po každé přednášce následovalo diskusní fórum. Od delegátů z celého světa zazněly např. tyto otázky:

Mají problémy s učením více chlapci nebo děvčata?

V kterých zemích je více dětí s poruchami učení?

Proč se problémy s učením nazývají *poruchy učení* ?

Jakou roli hraje výživa dětí?

Jaký význam má dědičnost a kdy začít s diagnostikováním dětí k odhalování poruch učení?

PhDr. Hana Ajmová

ZŠ prof. Zdeňka Matějčka

Most

Nebezpečné komunikační techniky

Součástí konference na Základní škole profesora Zdeňka Matějčka byla také přednáška týkající se problematiky prevence kyberšikany. Celá přednáška nesla název „Nebezpečné komunikační techniky“.

Nejprve byli hosté seznámeni s teoretickými východisky celé problematiky. Co je kyberšikana?¹ Jaké druhy² kyberšikany mohou být? Jak taková kyberšikana může vypadat?³ Zodpovězeny byly nejen tyto otázky. Další zajímavou součástí byly i rady pro rodiče⁴ a děti⁵, v případě, že se sami stanou obětí kyberšikany, kam a na koho se mají obrátit⁶, jak ji řešit.

Dále přednáška pojednávala o závislosti na počítačových hrách⁷. Posluchači byli seznámeni, v čem tkví přitažlivost⁸ těchto her, jaké jsou charakteristické znaky⁹ nebo jaká možná rizika¹⁰ lze v počítačových hrách spatřovat.

Poslední část byla věnována prevenci, neboť jediné tak lze nebezpečí komunikačních technik předcházet. Jakým způsobem se snaží škola tomuto nebezpečí bránit nebo alespoň problém eliminovat?¹¹ Posluchači byli seznámeni s konkrétními výsledky dotazníků na škole - čemu se žáci

věnují na internetu, jak často hrají počítačové hry či kolik žáků se samo setkalo s kyberšikanou. Hlavním úkolem prevence je nabídnout jiný způsob trávení volného času než na počítači. Škola nabízí dětem širokou nabídku zájmových kroužků¹², možnost navštěvovat školní klub¹³ s nabídkou různých akcí. Škola se také snaží rozšířit nabídku kroužků do víkendů (pravidelné spaní ve škole, turistický kroužek nebo nově vodácký kurz).

¹ **Kyberšikanu** (cyberbullying) definujeme jako zneužití ICT (informačních komunikačních technologií), zejména pak mobilních telefonů a internetu k takovým činnostem, které mají někoho záměrně vyvést z rovnováhy. Je to tedy jedna z forem šikany.

² **Druhy kyberšikany**

CYBERGROOMING je termín, který označuje chování uživatelů internetu, které má v dítěti vyvolat falešnou důvěru a připravit ho na schůzku, jejímž cílem je oběť pohlavně zneužít.

CYBERSEX komunikace skrze internet, jejímž účelem je sexuální vzrušení, zjednodušeně řečeno vzájemné posílání zpráv sexuálního charakteru.

FLAMING nepřátelské chování uživatelů na internetu, které obvykle doprovází urážky, nadávky, vyhrožování, je obvykle spojen s prostředím diskusních fór.

STALKING pronásledování a stupňované obtěžování SMS zprávami, e-maily, telefonáty, nejčastějšími oběťmi jsou celebrity, ex-partneři, politici, zhrzení v lásce apod.

³ **Jak může vypadat kyberšikana**

Posluchači shlédli ukázkou amatérsky natočeného videa, jehož tvorbu lze užít v prevenci.

⁴ **Rady pro rodiče**

Buďte vnímaví.

Mluvte se svými dětmi a sledujte, k čemu používají internet a mobilní telefon.

Připomínejte svým dětem, aby se nemstily.

Uchovávejte textové zprávy nebo záznamy online komunikace, které porušují zákon, jako důkazy.

⁵ Rady pro děti

Vždy respektujte ostatní.

Přemýšlejte, než něco pošlete.

Nakládejte se svým heslem jako s vlastním životem.

Nikdy nikomu neznámému nesdělujte své osobní údaje!

Nikdy nikomu neznámému nedávejte své fotografie, či fotografie své rodiny!

Braňte se útočníkům.

Nikdy se nemstěte nebo neopětujte podobný způsob komunikace!

Schovejte si důkazy.

Pokud zjistíte, že se něco takového děje někomu jinému, nebuďte nevšimaví.

⁶ To, že se vaše dítě stalo obětí kyberšikany, byste měli nahlásit:

a) škole, do které vaše dítě chodí, protože kyberšikana se může týkat také dalších žáků školy, kteří se problém bojí nahlásit,

b) správcům internetové služby (například administrátorům chatu apod.),

c) policii (pokud je kyberšikana natolik závažná, že by mohla být klasifikována jako trestný čin).

⁷ Závislost na počítačových hrách

Je potřeba si uvědomit rozdíly mezi tím, když hraje počítačové hry dospělý člověk, vyzrálý a s utvořenou osobností a vlastními názory, nebo dítě, které je snadno ovlivnitelné, rozvíjí se jeho osobnost i tělesná schránka. Zde platí úměra, čím menší dítě je, tím větší nebezpečí hrozí. Je velice důležité znát možná rizika, která může hraní počítačových her přinášet.

⁸ Proč jsou počítačové hry přitažlivé

- ✓ jsou snadno dostupné
- ✓ mají pochopitelná a jasná pravidla
- ✓ nabízejí zjednodušení světa
- ✓ nabízejí různé „zkoušky“ a „životní situace“
- ✓ umožňují poznání neznámého, nového, netradičního
- ✓ nevyžadují specifické sociální či fyzické schopnosti a dovednosti
- ✓ umožňují, resp. vyžadují vnoření se, které vede k odpoutání se od reality a zprostředkování pocitu přesunutí se do „jiného“ světa
- ✓ poskytují možnost hrát různé role; to umožňuje do jisté míry, ale někdy i zcela, ztotožnit se s postavou
- ✓ umožňují činnosti, které v reálném životě nejsou běžné, případně společensky sankcionované
- ✓ poskytují uspokojení z výhry
- ✓ dávají prožitek pocitu moci z možnosti vytvářet svou novou identitu, svůj jiný svět

⁹ Znaky počítačových her

Počítačové hry vyžadují od hráče pochopení postaty hry a jejích pravidel.

Výrazná většina her má individuální charakter.

Specifický druh her umožňuje konstrukci „reality“.

Většina her umožňuje nekonečné opakování.

Závislí tráví celé dny před monitorem, špatně jedí a spí.

Postupně dochází ke zpřetrhání společenských vazeb až k úplné absenci kontaktů s lidmi.

Může se objevit podvýživa a různé zdravotní problémy.

¹⁰ Rizika počítačových her

- ✓ v oblasti násilí a agresivity
- ✓ v oblasti sociálního vývoje
- ✓ do prostředí hry může jedinec utíkat před problémy v reálném životě
- ✓ nedostatečný pohyb
- ✓ problémy s řečí
- ✓ vytěsnění ostatních běžných aktivit z okruhu zájmů hráče
- ✓ simulovaný svět hry se pro hráče může stát tím „pravým“ světem
- ✓ Nutnost být v realitě sám sebou a ve hře postavou umožňuje „žít“ dva životy. Pro vyvíjejícího se a vyzrávajícího jedince to nakonec může být velmi náročné a matoucí.
- ✓ Simulovaný svět umožňuje specifický prožitek, zážitek dobrodružství, sounáležitost, odpovědi na výzvu, vítězství, zkušenost, kterou jedinec následně disponuje, a to na rozdíl od jiných lidí (jakkoliv získanou ve virtuální realitě), osvědčení a ověření schopností (jakkoliv simulovaných). To vše se společně s řadou dalších skutečností velmi úzce váže k procesům získávání vlastní identity, která se může budovat v simulovaném světě.

11 Prevence na ZŠ prof. Zdeňka Matějčka

Naším úkolem není ZAKAZOVAT či HLÍDAT činnost dětí při práci s internetem či mobilem, ale podpořit zdravou a zodpovědnou práci s těmito nástroji a komunikačními platformami.

- ✓ od 5. do 9. ročníků je promítán film o nástrahách internetu „Seznam se bezpečně“ a následuje diskuze
- ✓ v rámci hodin výchovy ke zdraví a dalších předmětů jsou probírány sexuální deviace, možné zneužití a jak se mu vyhnout; v rámci šikany také kyberšikana
- ✓ žáci mají hodiny brainstormingu - učí se komunikovat, vyjadřovat své pocity, diskutovat (někteří tráví čas převážně doma chatováním a s vrstevníky komunikují jen ve škole)

- ✓ přístup na internet je žákům umožněn v celé budově školy
- ✓ v každé třídě je minimálně 1 PC, obvykle 2 PC; ve škole je učebna PC, jazyková laboratoř – všude je zákaz her s násilím, o přestávkách se pouštějí zejména výukové programy
- ✓ správcem jsou blokovány stránky s nevhodným obsahem (i v průběhu školního roku)
- ✓ žáci mají zakázáno mít v prostorách školy zapnutý telefon (tím minimalizována kyberšikana v podobě nahrávání žáků na mobil a následná distribuce snímku)
- ✓ vedení žáků k využívání internetu, avšak k výukovým účelům (vyhledávání informací v rámci hodin, DÚ na stránkách školy, v rámci projektu Poznávejme Mostecko získávání informací z internetu)

¹² **Zájmové kroužky**

logopedické hry; keramika; víkendové spaní ve škole; rozkopnutý hrnec; knihovna; hravé čtení; informatika; vaření; basketbal; víkendová turistika; aerobik; dramatický kroužek; hra na kytaru; zpěv s kytarou; hra na flétnu; volejbal; pohybové hry; relaxační odpoledne; vyrábíme...; fantazie; školní časopis; šikovné prsty

¹³ **Školní klub**

Kromě své pravidelné činnosti nabízí klub také různé akce jako návštěvu kina, planetária, solné jeskyně, aquadromu, spolupracuje např. s Centrem volnočasových aktivit.

Mgr. Zdeňka Kratochvílová

Školní metodik prevence patologických jevů

Mgr. Lenka Suchardová

Školní psycholog

Možnosti inovace v analyticko – syntetické metodě, analyticko – syntetická metoda v modifikovaném pojetí

Osvojování si psané řeči je dominantní a stěžejní složkou elementárního vzdělávání a jeví se také jako nezbytná podmínka a klíčový nástroj dalšího vzdělávání. Dovednost funkčního čtení a psaní dále podmiňuje úspěšný osobní (duševní a duchovní) i profesní život člověka. Již několik let se v pedagogických kruzích na všech úrovních vzdělávání otevírají diskuse, jejichž předmětem se stává **téma čtenářské gramotnosti**, a to především problematika čtení s porozuměním a **ovládání funkčního čtení a psaní**, které je stavěno do protikladu k pouze tzv. technickému ovládnutí těchto dovedností, kdy žák není schopen funkční aplikace. V této souvislosti se začíná také mluvit o **tzv. „skryté negramotnosti“**, kdy člověk ovládá pouze technickou stránku procesu čtení (tedy dekódování) a psaní (transformace mluveného jazyka do písemné podoby). Tito lidé nedokážou reprodukovat informace z čteného textu, nejsou schopni vlastní písemné produkce.

Jak ukazují pedagogické (psychologické) výzkumy (informace čerpám z našich i zahraniční zdrojů), **dítě si velice brzy vytváří koncepci o čtení a psaní**. Klíčový vliv na vytváření žákovy vlastní koncepce má také demonstrace přístupu k výuce čtení a psaní ze strany vyučujícího. Čtení tedy může žák vnímat pouze jako mechanický proces, anebo si může již v raném věku vytvořit koncepci čtení jako koncepci komunikačního procesu přijímání a předávání smysluplných informací. Koncepce, kterou si dítě osvojí v raném věku (období 1. třídy), může dále ovlivňovat jeho přístup a vnímání funkce čtení a psaní také v pozdějším věku (Gavora, 2003; Zápotočná, 2001; Menzel, 2000; Spittová, 2000; Wildová, 2005).

Důležitým sdělením se tedy stává skutečnost, že přístup k výuce počátečního čtení a psaní, tedy volba vhodného metodického postupu, může mít pozitivní vliv na další vývoj kognitivních funkcí nezbytných pro rozvoj schopnosti číst a psát a to také ve smyslu funkčního užívání těchto dovedností. Jak např. upozorňuje Zápotočná (2001), pokud se výuka počá-

tečního čtení a psaní zaměří pouze na nácvik technického procesu a práce s textem ve smyslu porozumění textu se odkládá na později (až do dalšího ročníku), může to mít negativní dopad na rozvoj schopnosti číst s porozuměním a rozvoj vyšších čtenářských dovedností dítěte.

Předmětem mého příspěvku je tedy **nastínění jedné z cest řešení problému čtenářské gramotnosti žáků**. Tímto řešením by se mohla stát výuka upravenou (modifikovanou) analyticko – syntetickou metodou, do které jsou začleněny také další postupy, a to postupy z metod analytických a celostních, kdy důraz je kladen na vytváření funkční koncepce o čtení a psaní. Jedním ze stěžejních postupů se pak stává psaní vlastních textů, kdy se žáci prostřednictvím psaní učí nejen číst, ale od počátku obě činnosti vnímají jako vzájemně se propojující komunikační (funkční) dovednosti.

Obecně, z hlediska psychologického pohledu na vlastní proces čtení, je čtení složitý proces, ve kterém se uplatňuje řada komponentů a subkomponentů, a odehrává se na mnoha úrovních. Mluvíme jednak o bazálních úrovních (zrak, sluch, paměť), dále o vyšších čtenářských úrovních (tj. dosavadní znalosti o tématu, emoce, znalost kontextu, vytváření hypotéz o následujícím textu, atd.). Jako důležitá se jeví skutečnost, že za každou z vyučovacích metod (metody analytické, syntetické, celostní), za každým z uplatňovaných výukových modelů, stojí teoretická představa o dominantním podílu jednotlivých složek, tedy podílu významu základních přístupových cest (vizuální cesty versus fonologické cesty) a o upřednostňování rozhodujícího vlivu jednotlivých úrovní čtení - bazálních versus vyšších čtenářských úrovní - na vlastní proces dekodování. V této souvislosti je třeba také zmínit dávný spor o metody, jehož cílem bylo na základě škály nejrůznějších argumentů především z oblasti psychologie ustanovit a obhájit tu „jedinou správnou výukovou metodu“. Jak se však ukazuje, děti nepoužívají ani čistě analytický, ani čistě syntetický postup, dále mění svoje přístupy a čtenářské strategie podle aktuální potřeby a situace (Fijalkow, 1994; Menzel, 2000; Křivánek, 1998).

Pro tzv. **kompromisní řešení** (využívání více přístupů v rámci jedné metody) dále svědčí skutečnost, která vyplynula z výsledků výzkumu, který

prováděl v 80. letech na Pedagogické fakultě University Karlovy v Praze tým pod vedením dr. Křivánka. Tento výzkum potvrdil platnost existence typologie a diferenciaci mezi žáky z hlediska preference zrakového či sluchového vnímání. Výzkumy potvrdily, že mezi žáky lze vysledovat typy, které inklinují spíše k analytickému přístupu (převažuje u nich zraková percepce), dále typy, které směřují spíše k syntetickému přístupu (posílena sluchová percepce) (Křivánek, 1998).

Z hlediska pedagogické praxe by to znamenalo přijmout skutečnost, že jediná vhodná, správná a všem dětem vyhovující metoda prostě neexistuje. Řešení této otázky se tak nabízí v kombinaci různých přístupů (analytických a syntetických) v rámci jedné metody, a to dle aktuálních výukových i žákových individuálních potřeb, což znamená odklon od čistě analytického, či syntetického přístupu a uplatňování variabilních postupů při výuce počátečního čtení a psaní. Jak z uvedeného dále vyplývá, i samotný proces dekodování je tedy z hlediska volby přístupů, cest a strategií zcela individuální záležitost každého žáka.

Tradiční analyticko – syntetická metoda (metoda hlásková), která je z hlediska přístupu k dekodování řazena mezi metody syntetické, je stále stěžejní výukovou metodou počátečního čtení a psaní, která je v České republice uplatňována. Jak bylo výše uvedeno, tato metoda (jako ostatně každá z metod, která se striktně drží pouze jednoho z modelů), ve své tradiční a klasické podobě, se stává z hlediska nového pohledu a z hlediska požadavků, které jsou kladeny na moderní výuku počátečního čtení a psaní, ne zcela vyhovující. Na druhou stranu je nutné říci, že je metodou léty prověřenou a v našich podmínkách osvědčenou (přestože k výuce čtení a psaní užívá ten nejnáročnější a nejabstraktnější postup), a že z hlediska ortografického přístupu vyhovuje struktuře českého jazyka. Jak se ukazuje, její problém tkví především v rigidnosti a dá se říci určité zkonstnatělosti. Metoda ve svém tradičním pojetí uplatňuje jednostranný syntetický přístup k výuce čtení a psaní, dogmaticky lpí na posloupnosti a závaznosti metodických kroků a postupů.

Výuka písmen je rozložena do celého školního roku a žáci se novým písmenům učí v přesně daném sledu, který koresponduje s obsahem slabiká-

ře. Žáci tedy čtou texty, jejichž didaktickým cílem je především procvičení nově zaváděného písmene; text tedy nezahrnuje grafémy, které doposud nebyly slabikářově procvičeny. Tím se samozřejmě snižuje variabilita obsahově zajímavých, hodnotných a pro žáky přitažlivých textů, které by je motivovaly pro čtení.

Tato metoda se především orientuje na technickou stránku procesu čtení a psaní - obojí se procvičuje bez více patrného funkčního smyslu; čtení s porozuměním a vlastní písemná produkce je tedy ponechávána až na dobu, kdy děti bravurně ovládají techniku čtení a psaní. Jak již bylo řečeno, žák si tak buduje koncepci o smyslu a významu čtení a psaní, která je v rozporu se skutečnou funkcí obou činností. V přístupu k technickému procesu výuky klade tradiční analyticko – syntetická metoda nepřiměřený důraz na nácvik čtení izolovaných slabik, slabika se tedy stává prvním fonologickým celkem, který děti čtou, čímž se čtení odklání od mluvené řeči a posouvá se spíše do oblasti abstrakce. Jak ukazuje také pedagogická praxe, postup slabikování se jeví z hlediska nutných mentálních operací jako poměrně náročný a vyžaduje ze strany malých čtenářů velké úsilí. Troufám si říct, že pro některé děti je tento přístup tak obtížně uchopitelný, že prodlužuje dobu jejich nácviku čtenářské techniky. Náročnost mentálních operací v průběhu slabikování také snižuje u dítěte schopnost porozumět smyslu čteného textu. Žák, který slova (věty) „porcuje“ na slabiky, má čtení s porozuměním ztížené a to nemluví o situaci, kterou znám z vlastní třídy, kdy žák čte slabikováním např. slovo ME-LE jako LE-ME – tedy neuchová v paměti první přečtenou slabiku, přestože ji vyslovil nahlas. Po přečtení druhé slabiky se tedy vrací k první slabice, čímž dojde k záměně pořadí obou slabik. Pokud je umožněno, aby žák dané slovo hláskoval (M-E-L-E), přečte slovo správně.

Analyticko – syntetická metoda v modifikované podobě vychází z tradičního přístupu, avšak do základní linie didaktického postupu jsou včleněny také další postupy, které vychází z metod celostních a analytických. Žáci se tak již v předslabikářovém období učí také dalším písmenům, a to nad rámec písmen, která jsou zaváděna Živou abecedou. Těmto písmenům se učí v procesu přirozeného zacházení se slovy jako

s celky (aplikace postupů z metod celostních a analytických). V průběhu práce s celými slovy se žáci seznamují s různými strategiemi, jak přistupovat k vlastnímu dekodování. Je jim nabízen postup hláskování, pracují ale také se slabikami, a to prostřednictvím Živé abecedy a slabikáře. Žáci se učí jak postupu hláskování (při analýze nových písmen z celých slov), tak i slabikování, které naopak nabízí Živá abeceda a vybírají (volí) vlastní strategii přístupu k technice čtení. Jak je z výše uvedeného patrné, žáci pracují s Živou abecedou, posléze se slabikářem, dále se učí psát psacím písmem prostřednictvím písanek, využívají tedy všech materiálů příslušných k analyticko – syntetické metodě.

Pokud bych měla ve stručnosti obecně charakterizovat nové pojetí metody, tak se metoda analyticko – syntetická ve své modifikované podobě stává metodou otevřenou novým postupům, metodou integrativní, propojující postupy tradiční s postupy z dalších metod (analytických a celostních), metodou podporující aktivní přístup žáka, metodou tolerantní k žakovým interním postupům, v konečném důsledku metodou, která naučí žáka nejen velice rychle principům pravidel ortografie a ovládnutí grafického kódu, ale také metodou, která prezentuje čtení a psaní jako dovednosti funkční, neboť žáci velice brzy čtou (pracují také s celými slovy nad rámec slov nabízených Živou abecedou) a od počátku školní docházky píšou hůlkovým písmem vlastní texty, kdy si vytvářejí portfolia s vlastní písemnou produkcí.

Jak již bylo naznačeno, jednou ze stěžejních aktivit didaktického postupu, kterými je oživen postup tradiční, je **vyvozování písmen ze slov jako z celků**. Učitel, na základě různých hledisek (např. zavádění nového písmene jako náslovné hlásky, tedy slova obsahující aktuální náslovnou hlásku; vyprávění na dané téma atd.) vybírá několik slov, která jsou zaváděna jako celky. Tato vybraná slova jsou analyzována nejen fonematicky na slabiky a hlásky (tradiční přístup), ale jsou také zapisována hůlkovým písmem na tabuli a zpětně podrobována vizuální analýze jednotlivých grafémů a následně žáky opět „přečtena“, a to přesto, že tato aktivita probíhá již od prvního týdne a žáci ještě neznají dostatečné množství písmen a neovládají korespondenci mezi grafémem a fonémem (analytický při-

stup). Zpočátku děti fixují slova do paměti spíše jako obrazy (celostní přístup), zpětně pak slova čtou tak, že si jednotlivá slova prohlížejí, porovnávají je s obrazy uloženými v paměti, přičemž vnímají tvar, délku slova, orientují se také podle již známých grafémů atd. Každý z žáků však přistupuje ke čtení obrazů slov vlastním způsobem, vytváří si tedy již v této fázi vlastní kognitivní strategii „rozluštění“ slova. Analýzou písmen z celých slov se pak děti rychle učí novým písmenům, avšak rychlost jakou se učí, je zcela v jejich kompetenci. Tyto aktivity probíhají nad rámec slabikářové výuky, pracuje se tedy se slabikářem, který se stává jakýmsi opěrným bodem a zárukou, že budou nakonec všechna písmena zavedena, procvičena a upevněna. Jak ukazují výsledky výzkumu, který provádím již třetím rokem ve své třídě (u prvňáčků), tím, že děti od prvního týdne v září pracují také s celými slovy, se naučí velmi rychle ovládat grafický kód a skládat písmena do slov.

Slova z tabule nezůstávají pouze zapsána, analyzována (žáci např. na pokyn učitele chodí k tabuli a barevnými rámečky vyznačují jednotlivá písmena ve slově) a zpětně čtena. **Se slovy se dále pracuje**, žáci tvoří věty, kde se dané slovo vyskytne, slova zakomponují do svých vyprávění atd. Věta, kterou vytvořil žák, může být posléze také učitelem zapsána na tabuli, a to v okamžiku, kdy děti již ovládají rozklad slov na hlásky (říjen). Děti rozdělí větu na jednotlivá slova, každé slovo pak hláskují a učitel podle diktátu dětí slova zapisuje, takže fonemická analýza slova je opět propojena s vizualizací.

Zapsaná věta je pak žáky zpětně čtena a současně analyzována na jednotlivá slova, písmena, žáci vyhledávají písmena ve slovech, označují je, zpětně čtou. Větu žáci opisují na volné listy a doplňují obrázkem, vlastními pokusy o zapsání dalších slov nebo věty.

Jak již bylo uvedeno, **žáci se učí číst prostřednictvím psaní hůlkovým písmem na volné listy**. Pokud žák psát ještě nechce, může malovat pouze obrázek, jehož obsah koresponduje s obsahem slova (slov) napsaných na tabuli. Z toho, co již bylo řečeno, vyplývá, že všechny aktivity probíhají přirozeně, nenuceně, bez předem stanoveného plánu objemu zvládnutého učiva, protože žák pracuje svým vlastním tempem podle svých momentál-

ních možností a schopností. Některý žák opíše všechna slova, někdo zatím upřednostní spíše výtvarné ztvárnění a opíše jedno slovo. Obě takové práce jsou z hlediska funkčního psaní cenné a také oceněné. Z vlastní zkušenosti však mohu říct, že většina dětí se k možnosti psát od prvního týdne školní docházky slova staví velice pozitivně a psaní zkoušejí všichni. Hůlkové písmo, se kterým pracujeme, je pro děti lehce uchopitelné a snadno napodobitelné, navíc většina dětí, které přicházejí do 1. třídy, již zná tvary některých písmen, umějí se např. hůlkovým písmem podepsat atd.

Pokud bych měla systematizovat **didaktický přístup**, který využívá psaní žáků a který jsem včlenila do tradičního přístupu, rozdělila bych jej do třech základních oblastí:

1. Žáci se pokoušejí o vlastní produkci, která se váže na dané téma. Zpočátku malují spíše obrázky, které doplňují písmeny, popř. shluky písmen. Jedná se o první pokusy o psaní slov, kdy je ve slově např. správně umístěna pouze náslovná hláska. Žáci, kteří při nástupu do 1. třídy již ovládají princip čtení a psaní, tak mají možnost prezentovat a rozvíjet svoji dovednost a nenudí se!
2. Žáci opisují slova z tabule a doplňují je vhodnými obrázky. Tato slova byla předtím společně přečtena, analyzována, se slovy se pracovalo také na úrovni lexikální. Žáci opisují také věty, které učitelé naidiktovali a které byly zapsány na tabuli.
3. Žáci píšou vlastní texty, přičemž využívají svých dosavadních znalostí a zkušeností. Ptají se po správném psaní slov, ptají se na písmena, která ještě neznají, posléze je zajímá i oblast pravopisu. Zjišťují například, že věta začíná vždy velkým písmenem, že psaní i/y se váže určitými pravidly atd.

Prověřování efektivnosti modifikované analyticko – syntetické metody je předmětem interního výzkumu, který se již třetím rokem uskutečňuje ve třídě, kde se žáci učí prezentovanou analyticko – syntetickou metodou, dále ve dvou kontrolních třídách, kde je vyučováno tradiční formou metody. Výsledky výzkumu budou zveřejněny v disertační práci, kde budou

také podrobně rozpracovány a formulovány návrhy úprav tradičního didaktického postupu. Již dílčí výsledky (školní rok 2008 – 2009 a školní rok 2009 – 2010) však ukazují spíše na pozitivní vliv modifikované metody z hlediska požadavků na rozvíjení funkční gramotnosti žáků. Z kolektivní případové studie žáků testované třídy již nyní vyplývá, že žáci v procesu přirozeného učení vnímají čtení a psaní jako činnosti smysluplné, činnosti, které jim přinášejí radost a prožitek z vlastní tvorby, což je důležitý motivační prvek pro další učení. Jak ukazují portfolia žáků, již v období na přelomu listopadu a prosince jsou žáci schopni na různá témata zapsat hůlkovým písmem krátký text s rozpoznatelným, čitelným sdělením. Většina z žáků v tomto období čte také jednoduché texty, které obsahují všechna písmena abecedy.

Literatura

FIJALKOW, J. Čtení. Vyučování a metody čtení. In Champy, P, Étévé, C. (Eds.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formativ*. Paris: Édition Nathan, 1994.

GAVORA, P. *Gramotnosť – vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Universita Komenského, 2003.

KŘIVÁNEK, Z. Typologie a diferenciacie ve výuce elementárního čtení. In Kolektiv autorů. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998.

MENZEL, W. *Lesen lernen – schreiben lernen*. Braunschweig: Westermann, 2000.

SPITTA, G. *Kinder Schreiben eigne Text : Klasse 1 und 2*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2000

WILDOVÁ, R. *Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005

ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti: In Kolláriková, Z., Pupala, B. (Eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál 2001.

PhDr. Ing. Zuzana Maňourová

Zuzana Maňourová pracuje jako učitelka základní školy malotřídního typu a je doktorandkou katedry primární pedagogiky Pedf UK Praha, kde se pod vedením školitele PhDr. Zdeňka Křivánka, CSc. zabývá možnostmi inovativních přístupů ve výuce počátečního čtení a psaní.

Metodika Sfumato[®] (Splývavé čtení[®])

Zhoršující se čtenářská gramotnost je fakt, který potvrzují mezinárodní srovnávací výzkumy i zkušenosti pedagogů ve školách.

Kde hledat příčiny současného nepříznivého stavu? Lze si vše vysvětlit jako důsledek zvýšeného zájmu dětí o počítače, televizi? Je na vině výchova v rodině, jež předává svým potomkům vzorce chování a tedy i vztah ke kultuře, literatuře a umění vůbec? Anebo děti nechtou, protože jim to nejde, a proto je to nebaví a od čtení je to hned na začátku odrazuje?

Příčiny současného neuspokojivého stavu

O tom, jak podpořit čtenářskou gramotnost, bylo řečeno a napsáno již mnoho, včetně zmíněných výzkumů a projektů. Vše, co jsme vyjmenovali, má více či méně dopad na kvalitu čtenářství.

V poslední době však přibývá i případů dětí, které přes všestrannou péči vykazují značné obtíže při čtení nebo psaní, v horším případě kombinované, i když intelekt mají zcela normální, můžou jej mít i nadprůměrný.

Odhlédněme nyní od toho, že hranice mezi skutečnou (resp. diagnostikovanou) dyslexií, úrovní osvojení si fonologického uvědomění, fonematického vnímání a obecnou nezralostí centrální nervové soustavy jsou nejasné a prozatím dostatečně neprobádané, že definice dyslexie existuje na čtyři desítky, a nelze tedy hovořit o přesné, jednoznačné diagnóze, a sou-

středíme se na odstranění problému samotného: totiž naučme všechny děti číst!

Máme recept jak na to?

Ano. Můžeme je to naučit takovou metodou, jež zaručí, že budou číst správně, a zároveň tak, aby měly radost z výsledků své práce.

Co znamená číst správně?

To znamená číst bezchybně, plynule, se správnou intonací při respektování individuálního tempa a – samozřejmě – s plným porozuměním. Právě zde hraje klíčovou roli zvolená čtecí technika, ale i celá metodika čtení. Tady se zakládá a formuje vztah k (celoživotnímu) vzdělávání. Jinak řečeno, bude-li dítě při čtení dosahovat úspěchů a denně je prožívat, bude mít radost, bude se těšit do školy, bude mít silnou motivaci.

Sfumato a Splývavé čtení jsou tedy příkladem toho jak úspěšně a zároveň přirozeně uvést děti do světa aktivního čtenářství.

Technika Splývavého čtení staví na poznacích neurofyziologických zákonitostí, jimiž se řídí orgány zraku, sluchu a hlasu, a respektuje způsob, jak pracuje lidský mozek a jak funguje dětské vnímání. Při vytváření čtecích návyků se pracuje se zrakem a sluchem zároveň, a to v přesné posloupnosti, za dostatečné podpory dechového aparátu a s podmínkou správného tvoření hlásek (např. bez zbytečných přídavných zvuků). Rozlišování prvků řeči se spojuje se sluchovou a zrakovou pamětí a následně s představivostí.

Splývavé čtení je dále založeno na levopravé orientaci: čtenář očima snímá v předstihu jedno, dvě či více slov ještě před hlasovou expozicí. Má tedy čas na nezbytnou bezchybnou analýzu písmene. Slovo nevysloví dříve, než ho správně přečte očima. Cílem je tedy synchronizace několika procesů. Výsledkem je pak bezchybné čtení.

Ale nejen to – jde také o metodiku Sfumato jako celek. Při čtení se učí zároveň jazyk vnímat, prožívat a konečně mu hlavně porozumět. Cestu k porozumění usnadňuje doprovodná dramatizace prožitků. Velký důraz je kladen na vlastní tvořivost dětí.

Nevyčerpatelné možnosti se zároveň skrývají ve využívání mezipředmětových vztahů s výtvarnou či hudební a tělesnou výchovou, ale i matematikou a prvoukou. Tady všude je netušený prostor pro práci s pamětí – krátkodobou postupně měnit v paměť dlouhodobou – nebo pro systematické rozvíjení slovní zásoby a vyjadřovacích schopností dětí. Do výtvarné výchovy je rovněž přímo zakomponováno psaní (návčik švihů a postupný přechod k tahům).

Metod používaných v českém školství při výuce prvopočátečního čtení je několik.

Metody počátečního čtení u nás používané jsou čtyři: analyticko-syntetická, genetická, globální a Sfumato. Po stránce techniky zpracování analyticko-syntetickou metodou se čtou slova skládáním slabik, genetickou metodou se slovo čte po písmenkách a potom znovu vysloví najednou, globální metodou čteme slovo ihned ‚najednou‘ jako celek, přičemž u Sfumata se jednotlivé grafémy zrakem periferně načítají a všechny fonémy v celém slově se vyslovují hlasitě a legatem (tj. vázaně).

Techniku čtení je vhodné posuzovat nejen z hlediska psychologického či neuropsychologického, ale i z hlediska neurofyzilogického – tedy jak se chovají v procesu učení zrak, dech, hlas a sluch. A z tohoto úhlu pohledu bych argumentovala, že jedině Sfumato respektuje neurofyzilogické procesy ve všech zúčastněných orgánech a vzájemnou koordinaci jejich činností při vytváření čtenářského návyku. Nevznikají špatně čtoucí děti (ať již s diagnózou dyslexie či bez ní).

V českém školství je však kvalita čtenářského výkonu stále hodnocena podle rychlosti – čím rychlejší čtení, tím kvalitnější. Ostatní čtecí metody při expozici hlásky pracují pouze s nejrychlejším provedením, zatímco

Sfumato klade důraz na koordinaci a na dostatek času pro dokonalé zpracování a zafixování.

Metoda je zajímavá, ale na druhé straně klade nemalé nároky na učitele. Musí si tuto metodu dokonale osvojit.

Samozřejmě podmínkou úspěchu (ostatně jako při každé činnosti) je dokonalé zvládnutí metodiky, bezchybná technika. To obnáší především dodržování jednotlivých metodických kroků a jejich návaznosti: např. učit písmena v předepsaném pořadí, aby se u dítěte vytvořila základní citlivost pro grafém i foném (písmeno a hlásku); zároveň připravovat dechový a hlasový aparát dětí na hlasité a plynulé čtení; dbát na správné tvoření hlásek a výslovnost atd. Čili náročná je, o to víc, že přísně dbá na individuální potřeby dítěte, jeho tempo práce. Avšak výsledky v podobě hmatatelných úspěchů a společné radostné práce jsou dostatečným zadostiučiněním. Na učitele mnohdy funguje jako účinná prevence před vyhořením. A věřte, že v mé dlouholeté praxi se snad nevyskytl případ, kdy by se po seznámení se Sfumatem učitel vrátil ke svému předchozímu stylu výuky čtení.

V čem spočívá jedinečnost metodiky Sfumato?

Nesporný přínos vidím v uplatnění práva každého dítěte naučit se dobře číst, aniž by bylo diskriminováno. Sfumato klade důraz na individuální potřeby každého jedince tak, aby nebyl vydělen z procesu učení. Tedy je stejně úspěšné jak při výuce dětí s logopedickými problémy, tak dětí nadaných či dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, dětí se sníženým intelektem, dětí autistických či dětí cizinců. Tím logicky zajišťuje celoplošnou prevenci před vznikem dyslektických projevů, navíc zlepšuje výslovnost dětí.

Jak jsem se již zmínila, každá náprava (redukace) je totiž mnohem obtížnější než vytváření počátečních čtecích návyků; staré vazby se nejprve musí zpřetrhat a je nutné vytvořit a upevnit nové. Společnost by se měla

k tomuto problému zodpovědně postavit a rozhodnout, co je pro ni ekonomicky výhodnější – zakládání nebo rozšiřování reedukačních center, stoupající počet dyslektických tříd či nárůst počtu speciálních pedagogů ve třídách anebo volba takové metodiky prvopočátečního čtení, která vyhovuje všem dětem, která přináší radost a úspěchy na obou stranách vzdělávacího procesu a která zcela přirozeně motivuje děti se stále zlepšovat. Samozřejmě mně nezbyvá než pevně věřit, že se rozhodne správně.

A co námitka, že každému vyhovuje jiná metoda?

Ano, tu slýchávám a dnes ji už považuji za pouhou alibistickou berličku některých učitelů ZŠ i odborníků z VŠ či MŠMT. Ti ale již 20 let ignorují výsledky mezinárodních výzkumů renomovaných expertů v oblasti čtení. Můj názor je takový: dobře, ale potom má každý jedinec právo na takovou metodu, která je pro něj nejvýhodnější. Pokud mu to neumožníme, pak jej v zásadě diskriminujeme. Vžijme se do role rodiče, jehož potomek se učí číst metodou pro něj krajně nevhodnou, tedy je mu znemožněno vytvořit si správné čtenářské návyky. Vy byste se nebránili? Tím chci jen vysvětlit, že se domnívám, že zde již opravdu není čas a prostor k tomu, aby si učitel sám mohl zvolit svou vlastní metodu výuky čtení.

Metodika Sfumato má prokazatelné výsledky, a proto usilujeme o její jednotné zavedení do škol. Předejdeme tak situacím, kdy učitel učící zvolenou metodou onemocní a zastupující učitel ji neovládá, tedy v ní nepokračuje a začne učit jinak. Chudáci děti! Podobný efekt často vzniká i při přestupu dítěte z jedné školy na druhou – v takovém případě pak samozřejmě nejde pouze o čtení.

Jakých konkrétních výsledků se metodikou Sfumato dosáhlo?

U metodiky Sfumato byly v oblasti reedukace špatně čtoucí dětí prokázány nesporné výsledky, kterých jsem dosáhla v průběhu 30 let na stovkách dětí; mnoho případů je zdokumentováno a jsou plně k dispozici. Techniku Splývavého čtení jsem propracovávala již v 70. – 80. letech. Po

roce 1989 jsem ji na radu prof. Matějčka propojila s procesem psaní a následně ji ověřovala v organizačních podmínkách školy. Jedenáct let jsem touto metodou učila na škole soukromé i státní, včetně školy matřídlní (1992–2003). Tak se postupem času vytvořila holistická metodika postavená na komplexnosti procesu čtení a psaní: *čtení a psaní jedno jsou!*

V průběhu let se ukázalo, že metodika Sfumato může být univerzálně využívána v rozvoji čtenářské gramotnosti v různých jazycích – velké zkušenosti máme např. s polštinou. Použitelnost, vhodnost a účinnost metody byly také potvrzeny výzkumným projektem financovaným VEGA MŠ SR a Slovenské akademie věd, zaměřeným na porovnávání efektivnosti Sfumata a jiných metod v podmínkách 1. stupně ZŠ na Slovensku. V roce 2008 nám udělilo MŠMT již pátou akreditaci k provádění vzdělávacích programů v rámci DVPP. V témže roce byla naší praktické práci v oblasti elementární pedagogiky udělena pocta na mezinárodním poli, kdy jsme byli vybráni jako jediná instituce z ČR k účasti na Evropské konferenci Dekády gramotnosti OSN v Baku.

Samozřejmě částí mé práce je pečlivá dokumentace, tzn. systematické pořizování videozáznamů (od r. 2003), a písemný materiál obsahující hodnotící zprávy pedagogů, pochvalné dopisy rodičů, vyjádření odborníků z řad pedagogů VŠ, psychologů či zaměstnanců ČŠI. Některé z nich jsou zveřejněny na internetových stránkách naší organizace: www.abcmusic.cz.

PaedDr. Mária Navrátilová

Květen 2010

Eleni Rossides

12. května 2010 byla konference ČSD tradičně věnována zahraničnímu hostovi. V loňském školním roce přijala pozvání **psycholožka a speciální pedagožka Dr. Eleni Rossides z Kypru**. E. Rossides patří mezi přední

kyperské autority v oblasti specifických poruch učení a přibližně před dvaceti lety založila první soukromou školu pro žáky s dyslexií na Kypru. Mimo to je aktivní členkou Kyperské dyslektické asociace a podílela se na tvorbě kyperské legislativy, která se žáků s dyslexií týká. Její škola, nazvaná New Hope, je určena pro žáky na úrovni naší základní i střední školy a mnozí absolventi úspěšně pokračují ve studiu na řeckých a anglických vysokých školách. E. Rossides (nejen) pro své žáky také vytvořilo speciální reedukační metodu nácviku čtení nazvanou LifeLexia, která využívá moderní technologie. Konkrétně vychází z principu neonových nápisů, které můžeme vidět v ulicích měst. Ač celá metoda vypadá velmi netradičně, sama autorka uvádí, že se s ní u žáků dosahuje značných úspěchů. Kromě vedení školy se žákům věnuje také prostřednictvím diagnostiky a individuálního poradenství (včetně práce s rodiči).

V úvodu semináře E. Rossides shrnula nejnovější poznatky o problematice dyslexie, které utřídila do kategorie biologických, resp. neurofyziologických, a genetických příčin dyslexie, a dále hovořila o kognitivních oslabeních, která dyslexii tradičně provázejí. Pro české posluchače stála za pozornost informace o **screeningovém testu dyslexie, který je určen pro populaci žáků ve věku 6 – 16 let a mají ho k dispozici učitelé škol**. Test zahrnuje tři tzv. znalostní subtesty zaměřené na čtení, gramatiku a psaní a 7 tzv. diagnostických subtestů, které se věnují např. rychlému jmenování, jemné i hrubé motorice, sluchové analýze a syntéze, opakování čísel, čtení nesmyslného textu a verbální a sémantické fluenci. Pro české prostředí je inspirující, že učitelé jsou vyškolení ve využívání uvedeného testu, který sám o sobě vyžaduje několikahodinovou diagnostickou práci. V souladu s výsledky svých vyšetření pak doporučují komplexní psychologické a speciálně pedagogické vyšetření. Současně ovšem sami již mají alespoň přibližnou představu, co je nutné s žákem posilovat, jak s ním pracovat a které speciální vzdělávací potřeby má.

Další rozsáhlá část přednášky se věnovala doporučeným výukovým postupům na úrovni základní i střední školy. Především v **prostředí středních škol** stále narážíme na rezervy, které se týkají **práce se žáky**

s dyslexií. Proto bylo velmi užitečné vyslechnout si, které postupy se osvědčují pro tuto cílovou skupinu. Zde jsou pouze některé z nich:

- ✓ Na úrovni komunikace o problematice dyslexie se osvědčuje, když učitelé se žáky i jejich rodiči hovoří o tom, co dyslexie znamená, s jakými symptomy se můžeme setkat a co je nutné ze strany žáka i rodiny podniknout pro zmírnění obtíží.
- ✓ Také ve středních školách realizují učitelé případný screening učebních obtíží žáků a následně navrhují další diagnostiku a intervenční postupy.
- ✓ Je důležité nepředpokládat, že žáci pouhým čtením textů získají znalosti, které jsou daným textem běžně osvojovány. Při výuce proto učitelé poskytují shrnutí v ústní nebo písemné podobě formou klíčových slov, sémantických map nebo dotazování na téma výuky, jež se následně věnuje i čtení textů nebo písemná práce studentů.
- ✓ Se žáky je věnována pozornost práci se slovníky a encyklopediemi (včetně velmi přesného a automatizovaného osvojení pořadí písmen abecedy, což je předpokladem úspěšného vyhledávání v těchto dokumentech).
- ✓ Ve třídách jsou využívány prostředky moderní technologie, mj. diktafony, počítače a notebooky se specializovaným softwarem, který umožňuje automatické opravy textů, hlasový výstup z počítače, který jednak umí číst veškeré dokumenty, které si uživatel v počítači otevře, jednak čte texty, které dotyčný právě píše.
- ✓ S využíváním počítačů také souvisí nácvik psaní na počítači všemi deseti prsty rychlým tempem bez nutnosti dívání na klávesnici, což je rovněž součástí výukových postupů při práci s dospívajícími s dyslexií.
- ✓ Další vymožeností moderních technologií je využívání audioknih pro žáky s dyslexií, jejichž seznamy učitelé dávají žákům k dispozici.

- ✓ Mezi doporučení patří také méně časté užívání bílého pozadí, resp. bílých tabulí, a zářivých, příliš jasných barev při prezentacích, psaní nápisů na nástěnky apod. Tyto barvy mohou komplikovat čtení.
- ✓ Mezi běžnými učebními postupy ve třídě je doporučováno skupinové učení, vysvětlování učiva vrstevníky (ve dvojicích nebo menších skupinách) a tzv. reciproční učení, kdy se spolužáci vzájemně doučují.
- ✓ Učitelům je doporučováno, aby veškeré informace – ať již v podobě instrukcí nebo učební látky – poskytovali strukturovaně. Zpravidla platí, že méně znamená více, tzn. je vhodné zadávat jednu instrukci po druhé, nikoli vše současně. Také při zápisech na tabuli si zaslouží pozornost, zda je vše zapsáno srozumitelně a zbytečně neuvádíme mnoho informací, které spolu nesouvisejí. Žáci se v tom nezvládají orientovat, proto je vhodnější chvíli počkat a smazat již zapsané, než budeme se zápisem pokračovat.
- ✓ Při výuce je rovněž doporučováno maximálně využívat grafická znázornění informací prostřednictvím ilustrací, tabulek, grafů, fotografií, plakátů apod. Pro učitele je však současně důležité, aby žáky naučili číst v těchto materiálech a prezentovaná data interpretovat.
- ✓ Při zadávání písemných prací je vždy nezbytné instrukce prezentovat ústně i písemně. Formát testů by se měl průběžně měnit, resp. jeho části mohou obsahovat různé typy úkolů (např. doplňování, psaní souvislých odpovědí, výběr z více možných odpovědí, odpovědi na tvrzení typu „pravda – nepravda“, grafické znázorňování znalostí.) Při delším psaní je u žáků s dyslexií kromě tradičního prodloužení času doporučováno využít někoho, kdo bude zapisovat odpovědi místo žáka, případně možnost využití diktafonu, na němž budou nahrány otázky z testu a žák může nahrávat i své odpovědi.
- ✓ Podobně také zadávání domácích úkolů by mělo být co nejpestřejší, čili kromě tradičního písemného zpracování mohou žáci zpracovávat myšlenkové mapy, grafické prezentace, koláže apod.

- ✓ Pro žáky středních škol se ukazuje jako nezbytné osvojit si základní učební postupy (neboli naučit se učit), ale také postupy plánování práce, způsoby zpracování písemných prací, včetně seminárních prací, strategie účinného odpovídání na otázky v testech apod.
- ✓ V neposlední řadě veškeré tištěné materiály určené žákům s dyslexií mají být psány bezpatkovým písmem přiměřené velikosti (alespoň font 12) a přiměřeného řádkování (zpravidla 1,5), srozumitelně členěné (např. za využití odrážek) a je také vhodné nezarovnávat text k pravému okraji.

Veškeré postupy práce ve třídě je třeba aplikovat s rozvahou a společně se žáky čas od času diskutovat, co jim skutečně pomáhá a co naopak shledávají neužitečné, nebo jim to práci dokonce komplikuje.

Kromě výuky žáků s dyslexií prezentovala v závěru své přednášky E. Rossides sedm případových studií žáků její školy, kteří se úspěšně uplatnili v životě, resp. studují prestižní vysoké školy a sbírají ocenění v oborech, jimž se věnují. Na těchto studiích chtěla nejen manifestovat skutečnost, že je nesmírně důležité podpořit potenciál žáků s dyslexií, který může být jejich obtížemi překryt, ale také poukázat na vysokou kreativitu a nadání mnohých jedinců s dyslexií. Toto téma je v současném odborném světě velmi často diskutováno v souvislosti s problematikou dyslexie – tj. **jaké „přínosy“ může dyslexie mít...**

Na zcela opačném pólu spektra stojí poslední doposud nejmenované téma přednášky E. Rossides. V roce 1999 uskutečnila **výzkum v kyperských věznicích**, jehož cílem bylo zmapovat výskyt symptomů dyslexie u odsouzených. V té době bylo uváděno, že přibližně 65 % odsouzených jsou funkčně negramotní. E. Rossides vyšetřila 80 náhodně vybraných jedinců a zjistila, že dvě třetiny z nich dosahovaly velmi nízkých výsledků v testech porozumění čtenému materiálu. Více než polovina respondentů měla výrazné obtíže při sluchové analýze a syntéze a popisovaly pět a více symptomů dyslexie, jež jsou stanoveny jako klíčové pro screening za využití Dotazníku pro dospělé vytvořeného Britskou dyslektickou asociací (jeho česká verze je součástí diagnostické baterie SPU pro

dospívající a dospělé autork P. Cimlerové, D. Pokorné a E. Chalupové). Výsledky svého výzkumu hodnotí jako spíše mapující, avšak rozhodně stojí za pozornost. Stále však zůstává otázkou, zda se mezi odsouzenými skutečně nachází vyšší procento jedinců se specifickými poruchami učení a chování (tedy těch, kterým se nepodařilo uspět), nebo je jejich zastoupení shodné s běžnou populací.

Přestože některé z prezentovaných informací se posluchačům mohly zdát již povědomé, přednáška poskytla velmi inspirativní a cenné poznatky o problematice dyslexie v zahraničí ve skupině dětí, dospívajících i dospělých.

Podle přednášky E. Rossides zpracovala L. Krejčová

RECENZE

Hargreaves, S. (Ed.). Study skills for dyslexic students. London: Sage, 2007.

V roce 2007 vydalo londýnské nakladatelství Sage publikaci, která si bezpochyby zaslouží naši pozornost a do značné míry může být také zdrojem inspirace pro obdobný počín v České republice. Překlad názvu do češtiny zní „Studijní dovednosti studentů s dyslexií“. Iniciátorem jejího vzniku, autorem několika kapitol i hlavním editorem celé knihy byla Sandra Hargreaves, která přednáší na London Metropolitan University témata spojená s problematikou specifických poruch učení a současně se věnuje poradenské činnosti vysokoškolským studentům s dyslexií na několika vysokých školách. S. Hargreaves zorganizovala tým dalších šesti odborníků, kteří působí jako tzv. tutoři vysokoškolských studentů s dyslexií na různých britských univerzitách. Společně vytvořili knihu, jejímž cílem je pomoci vysokoškolákům, kteří čelí studijním obtížím v souvislosti se svojí dyslexií, aby nároky školy a studia zvládli. Za čtenáře této knihy jsou tedy primárně považováni studenti vysokých škol s diagnózou dyslexie, resp. specifické poruchy učení. Může se ovšem hodit i poradenským pracovníkům, kteří v této oblasti působí.

Publikace je členěna do jedenácti kapitol, které stručně, avšak výstižně, věnují pozornost různým aspektům vysokoškolského studia. Každá kapitola je uvedena stručným nástinem, o čem pojednává. Následně jsou obecné informace v úvodu vždy rozvíjeny za využití příkladů z poradenské praxe, které čtenářům ukazují, jak konkrétní jedinci řešili právě probírané téma. Značnou část každé kapitoly pak zahrnují především návrhy postupů, tabulek, grafů či jiných praktických materiálů (např. odkazy na webové stránky, návrhy postupů práce, návrhy formulářů), seznamy užitečných kontaktů, případně seznamy produktů, které s tématem souvisejí a studentům s dyslexií se osvědčují. V závěru každé kapitoly je posléze shrnuto, co si čtenáři mají pamatovat.

První kapitola se zaměřuje na častou obtíž nejen vysokoškoláků s dyslexií – organizaci času, plánování a určování priorit. Vysokoškolské studium

vyžaduje poměrně přísnou sebedisciplínu, jinak se může zvrtnout v dlouhé nicnedělání a užívání studentského života a následný enormní stres v době zkouškového období, které pro některé končí nezdarem či dokonce ukončením studia, neboť své povinnosti jednoduše nezvládnou. Čtenáři jsou nenásilně vedeni, jak mají se svým časem na učení nakládat. Je jim nabídnuto několik různých variant, jak lze plánovat čas, resp. průběh práce, abychom na nic nezapomněli, nedostali se do zbytečného stresu a stále měli také možnost odpočinku. Text je doplněn několika příklady různorodých tabulek pro plánování úkolů, včetně odkazů na internetové stránky, které nabízejí podobné materiály pro plánování ke stažení.

Druhá kapitola se stále ještě věnuje spíše obecným studijním záležitostem a hovoří o stylech učení a kognitivních stylech. Autoři zdůrazňují, jak důležité je pro studenty s dyslexií uvědomit si své studijní preference a celý proces učení vyladit takovým způsobem, který jim nejvíce vyhovuje. Vysvětlují nejen jednotlivé typy zmíněných stylů, ale také prezentují mnoho návrhů jak konkrétně daný styl využívat a jak se učit.

Následující kapitoly se zaměřují na dílčí aktivity, s nimiž se studenti s dyslexií při svém vysokoškolském studiu potýkají. Nejprve se text věnuje příjmu informací, které je posléze třeba se naučit. Čtenáři se ve dvou kapitolách seznamují s různými metodami či užitečnými a osvědčenými postupy, jak si mají zapisovat poznámky z přednášek i vypisovat poznámky při učení z učebnic, skript či odborné literatury. S tímto souvisí také strategie čtení s porozuměním. Je představeno hned několik postupů, aby si studenti mohli vyzkoušet různé možnosti a posléze zvolit variantu, která jim samotným nejlépe vyhovuje. Mimo to je text doplněn užitečnými informacemi o práci v knihovně, resp. práci s odbornou literaturou.

Další dvě kapitoly jsou věnovány procesu získávání atestací, resp. přípravy na ně. Jedna z nich ukazuje studentům, jaké různé formy testů mohou existovat a jak se v písemných pracích efektivně orientovat, aby měli dostatek času na práci, věděli, co se od nich očekává a zvládli přečíst zadání i vypracovat výsledky. Další kapitola se naopak zaměřuje na získávání atestací formou seminárních prací a rozebírá různé žánry a postupy psaní těchto prací. Její součástí je také soupis užitečných frází a příklady osnov

prací, které napomáhají zachovat požadovanou strukturu a přehlednost písemného sdělení. Samostatná kapitola je věnována také opakování ke zkouškám a přípravě na písemné i ústní zkoušení.

Dvě kapitoly, ač nás to v knize určené studentům vysokých škol může překvapit, se věnují nácviku čtení, psaní (resp. gramatiky) a počítání. Čtenářům jsou opět poskytnuty různorodé postupy, didaktické návrhy a ucelené metody, které mohou napomoci zvýšit efektivitu čtení, zajistit, že písemný projev bude mít veškeré náležitosti vysokoškolské práce, anebo se umožní orientovat v matematických postupech, s nimiž se lze na vysoké škole setkat.

Předposlední kapitola hovoří o hraní rolí. Ačkoli nás opět může překvapit, jak toto téma souvisí s vysokoškolským studiem, dočítáme se, jak užitečný může být pro studenty s dyslexií předchozí nácvik různých projevů, dovedností, pracovních postupů formou hraní rolí. Mohou tak odbourat své obavy z veřejných vystoupení, zmírnit trému a ujistit se, že příslušnou činnost zvládají.

Poslední kapitola v souladu s aktuálními trendy představuje vymoženosti počítačového světa i další elektronické pomůcky, které mohou studentům s dyslexií jejich studium ulehčit.

Kromě užitečných informací je kniha obohacena CD-ROMem, na němž jsou texty všech kapitol ve wordu, aby si je čtenáři mohli nahrát do počítače a následně využít hlasový výstup při „čtení“, případně aby si je čtenáři vytiskli typem písma a velikostí písma, které jim pro čtení vyhovuje. S výjimkou kapitoly o hraní rolí je na CD-ROMu ke každé kapitole připojeno několik dalších užitečných materiálů – buď ve formě odkazů na webové stránky, které s tématem kapitoly souvisejí, nebo v podobě různých tabulek, přehledů, seznamů apod. Vše, co je formou příkladů uváděno v textu (např. tabulky na plánování práce), je na CD-ROMu následně nahráno v samostatných souborech, aby mohli studenti materiály využít – ať už v jejich přesné podobě, nebo po úpravách, které jim vyhovují. Takové vybavení běžné knihy lze pokládat za oceněnihodné a je patrné, že autoři o

svých čtenářích skutečně přemýšleli, aby jim publikaci maximálně zpřístupnili.

Snad jedinou stinnou stránkou celé publikace je její anglická verze, takže pro mnohé české čtenáře není snadno dostupná. Mimo to některé příklady pochopitelně využívají britské reálie, takže by je nebylo možné převzít v nezměněné podobě pro české studenty. Přesto si kniha S. Hargreaves a jejích kolegů zaslouží naší zvýšenou pozornost. Můžeme doufat, že se stane inspirací pro vznik podobné publikace v našich podmínkách. Studenti středních i vysokých škol by si ji bezpochyby zasloužili.

PhDr. L. Krejčová, Ph.D.

INFORMACE

60. Konference Mezinárodní dyslektické asociace (IDA)

Konala se ve dnech 11. - 14. 11. 2009 v Orlandu na Floridě. České republika získala spolu s asociacemi z Indie, Brazílie, Velké Británie a Německa ocenění za dosavadní práci a spolupráci s IDA.

Pozitivní hodnocení České republiky se odvíjí od aktivit v těchto sledovaných oblastech:

- ✓ Právní normy v školském systému považují žáky a studenty se SPU za jedince se speciálními vzdělávacími potřebami
- ✓ Školský systém respektuje speciální potřeby těchto žáků
- ✓ Probíhá výzkum v oblasti specifických poruch učení a chování (SPUCH)
- ✓ Dyslexie a další poruchy jsou sledovány v rozpětí celého života, tj. od předškolního věku po dospělost
- ✓ V pregraduálním i postgraduálním vzdělávání pedagogů je zastoupena oblast SPUCH

Na základě tohoto pozitivního hodnocení jsme byli požádáni o zaslání příspěvku o aktivitách České společnosti dyslexie do časopisu Perspectives. Článek autorek L. Krejčové a O. Zelinkové byl přijat do letního čísla. Bude zveřejněn na stránkách www.czechdyslexia.cz

Několik podnětů z konference

Je nemorální a nerespektuje práva dítěte nechávat žáky, u kterých se začínají projevovat obtíže ve čtení bez pomoci až do doby, kdy je zřejmé, že jde z hlediska závažnosti obtíží o poruchu. Moderní přístup prosazuje reakci na intervenci. To znamená, že na základě krátké diagnostiky může učitel odhalit možné příčiny obtíží a okamžitě zahájit intervenci. Následně sleduje odpověď dítěte na intervenci. Jestliže nedochází po opakovaných intervencích ke zlepšení, je dítě odesláno na komplexní vyšetření na od-

borné pracoviště. (pozn. Na téma „Reakce na intervenci“ hovořil v listopadu 2008 V. Mertin.)

Opět přicházejí ke slovu deficity ve vývoji zrakové percepce. Na minulých konferencích nejen v USA ale i dalších státech dominovaly deficity ve vývoji fonemického sluchu, které jsou považovány za jednu z hlavních příčin dyslexie. Na této konferenci v hlavním referátu zazněly výsledky staršího výzkumu, který význam sluchové percepce pro nácvik čtení prokazoval.

Hodně referujících propagovalo soukromé speciální školy pro dyslektiky, nabízelo letní tábory, pracovní materiály apod.

Doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc.

Konference EDA (Bruges, Belgie)

Ve dnech 21. – 24. dubna 2010 se tradičně po dvouletém intervalu konala konference European Dyslexia Association (EDA). V letošním roce se na pořádání kromě EDA podílela také Katolická univerzita (HKBO) se sídlem v Bruges (Belgie), což bylo také místo konání konference. Navzdory povětrnostním podmínkám a omezení letového provozu, které jen několik dní před zahájením konference způsobila islandská sopka, se v Bruges sešli odborníci snad ze všech evropských zemí. V průběhu tří dnů se v paralelních sekcích vystřídaloby bezmála sto dvacet přednášejících. Velkým přínosem konference byl časový rozsah přednášek, neboť každá byla vedena samostatně a včetně diskuse trvala více než půl hodiny (běžně bývají na konferencích příspěvků omezeny na patnáct, maximálně dvacet minut). Posluchači tak získali příležitost seznámit se velmi detailně s prací přednášejícího a dále s ním o jeho práci mohli rozsáhle diskutovat. Kromě přednášek v paralelních sekcích se dále konaly sedm přednášek v plénu, jejichž řečníci prezentovali komplexní výzkumné studie. Mimo jiné zde hovořila M. Snowling z Velké Británie, K. Landern z Rakouska, J. Ziegler z Francie nebo I. Lundberg ze Švédska. Bylo nesmírně zajímavé vidět, jak je problematika dyslexie nahlížena v různých koutech Evropy, v zemích

s různými typy jazyků. Přestože se na jednu stranu ukazují odlišnosti závislé na transparentnosti jazyka i systému vzdělávání, na druhou stranu je zjevné, že obtíže osob s dyslexií v jejich životě mají obdobnou povahu bez ohledu na zemi původu.

Stejně jako na uplynulé konferenci jsme měli příležitost vyslechnout si příspěvky z praxe poradenských pracovníků, kteří se věnují dětem, dospívajícím i dospělým se specifickými poruchami učení a chování, a současně slyšet výsledky aktuálních výzkumných studií. Především tato oblast si zaslouží naší zvýšenou pozornost, neboť na rozdíl od intervenčních a reedukačních postupů, které máme v současné době rozvinuty na úrovni srovnatelné s jinými vyspělými zeměmi, ve výzkumu bohužel poněkud zaostáváme. V zahraničí je dnes již zcela samozřejmé realizovat výzkumy za využití moderních snímcích metodách jako fMRI či PET a mnoho studií se primárně věnuje neurofyziologickým základům dyslexie. Dalším významným tématem, o němž bychom rozhodně měli začít více hovořit také v našich podmínkách, je práce s dospívajícími a dospělými s dyslexií a naopak tvorba screeningových diagnostických metod pro děti předškolního věku a v rané etapě povinné školní docházky. Z přednášek jednoznačně vyplývalo, že je zcela nezbytné, aby učitelé dokázali ihned volit vhodné intervenční postupy a pracovat se žáky, jestliže běžné metody výuky nejsou dostačující. Diskrepanční kritérium (IQ versus ČQ) stejně jako postupy „nejprve diagnostika, pak intervence“ se dnes již ukazují jako překonané.

PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.
Mgr. et. Bc. Zuzana Pospíšilová

Konference World Dyslexia Forum (Paříž, Francie)

Ve dnech 3. - 5. února 2010 pořádala mezinárodní organizace Dyslexia International, která je od roku 2006 součástí organizace UNESCO, konferenci World Dyslexia Forum. Cílem celé akce byla výměna zkušeností a příležitost k setkání profesionálů ze všech koutů světa. Prostřednictvím

významné dotace, kterou Dyslexia International pro konání konference získala, bylo možné podpořit účast reprezentantů většiny států světa, včetně odborníků ze zemí, s nimiž se tradičně na podobných akcích neseťkáváme (např. afrických států, arabských zemí, Číny).

Jedním z významných témat konference bylo shrnutí dosavadního stavu poznání na jednotlivých kontinentech (tzv. State of the Art). Účastníci měli příležitost vyslechnout si informace o tom, jak se problematika dyslexie řeší v arabském světě, v Číně, v anglicky hovořících zemích, ve španělsky hovořících zemích (resp. oblasti Pyrenejského poloostrova a Jižní Ameriky), ve francouzsky hovořících zemích a v Rusku. Zajímavé poznatky přednesli také autoři zastupující německy mluvící země (ač se nejednalo přímo o celkové shrnutí dosavadního stavu poznání v daných zemích). Významným tématem přednášky H. Wimmera byla užitečnost, resp. neužitečnost anglo-amerického přístupu k dyslexii v zemích s transparentními jazyky. Za pozornost stojí, že H. Wimmer rovněž přednášel před několika lety v Praze. Jeho tehdejší vystoupení se týkalo výzkumů v prostředí základních škol, kde je mateřským jazykem němčina.

Ze zcela jiného úhlu pohledu prezentovala příklady dobré praxe zástupkyně Finska, která hovořila o finské školské reformě (mimočodem v mnoha ohledem podobné naší stávající), o počátečních „porodních bolestech“ reformy i o její současné účinnosti pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jiné významné téma, jež se na konferenci otevřelo, se věnovalo současným vědeckým studiím, které se zabývají etiologií dyslexie. Lze říci, že v současné době se výzkum orientuje na tři klíčové teorie – 1. oslabení fonemického uvědomění neboli deficity v oblastech řečových center v mozku, 2. oslabení ve složce magnocelulárního systému, což se promítá zejména do úrovně zrakové percepce, 3. cerebelární deficit, neboli oslabení funkcí mozečku, což souvisí s obtížemi ve složce motoriky. Ačkoli představitelé jednotlivých přístupů na jednu stranu hájili své výzkumy i doklady o významu svých teorií, ve společných diskusích se shodli, že se mohou vzájemně velmi dobře doplňovat a je velmi dobře, že výzkumná oblast pokrývá tak bohaté spektrum.

Jedním z dalších, nesmírně zajímavých momentů konference bylo promítání filmu indické tzv. bollywoodské produkce nazvaného Taare zameen par (neboli anglicky Like Stars on Earth). Jedná se o příběh chlapce, který v indické základní škole čelí obtížím s dyslexií a potýká se s neporozuměním učitelů i rodiny, až narazí na mladého učitele, který se mu začne věnovat a postupně mu odhaluje systém písmen, čtení a porozumění přečtenému. Zároveň také objeví chlapcův bohatý fantazijní život i jeho výtvarné nadání, kterému umožní vyniknout. Film nebyl promítán v plném rozsahu (více než dvě hodiny), avšak ukázky z něj byly doplněny komentářem režiséra, producentky a zástupkyně indické dyslektické asociace. Ti nejen vysvětlili, jak film vznikal, ale také hovořili o jeho přínosu pro osoby s dyslexií, když došlo k jeho promítání v Indii. Indická dyslektická asociace film oficiálně podpořila. (Pozn. Indie byla jednou ze zemí, která byla oceněna na výroční 60. konferenci IDA na Floridě v listopadu 2010 za podporu lidí s dyslexií v Indii. O.Z.)

V případě zájmu lze powerpointové prezentace jednotlivých přednášejících získat na stránkách World Dyslexia Forum – <http://www.worlddyslexiaforum.org/>.

PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.

15th European Learning Styles Information Network Conference (Aveiro, Portugalsko)

Zcela v závěru loňského školního roku (28. – 30. Června 2010) se v malém univerzitním městečku na severozápadě Portugalska konala jubilejní patnáctá konference společnosti ELSIN, která sdružuje odborníky se zájmem o styly učení, kognitivní styly, učební preference a podobné oblasti. Přestože uvedené téma je velmi úzce spojeno s výukou žáků a studentů s dyslexií, je zajímavé, že většina příspěvků byla zaměřena na vysokoškolské studenty, potažmo dospělé na pracovišti a jejich styly zpracování informací v souvislosti s výkonem profese. Přesto si konference zaslouží naší pozornost. V příštím roce se bude šestnáctý ročník konat na přelomu června a července v Antwerpách, v Belgii.

(Pozn. L. Krejčová byla jediným aktivním účastníkem z ČR a současně jediným odborníkem připomínajícím specifika stylů učení u dyslektiků. O.Z.)

PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.

**Škola jako místo setkávání 2010
(Katedra psychologie FF UK, Praha)**

19. dubna 2010 pořádala Katedra psychologie na FF UK v Praze již třetí ročník konference pro učitele i pracovníky školských poradenských zařízení s názvem Škola jako místo setkávání. Podnětem ke vzniku konference byla snaha vytvořit atmosféru, kde se školy podělí o zkušenosti z realizace různých úspěšných projektů, navážou kontakty, naleznou vzájemnou podporu a spolupráci a ukážou, že navzdory různým obtížím v našem školství lze ve školách i školských zařízeních mnohé dokázat.

Řada příspěvků konference se týkala také práce se žáky a středoškolskými studenty s dyslexií. Mimo jiné prezentovaly práci školních poradenských pracovišť kolegyně ze Soukromé základní školy Intergrál a ze Základní školy T.G.M. z Opavy, K. Balharová měla přednášku o svých webových stránkách Kaminet.cz, Z. Pospíšilová představila nově vznikající komplexní rozvíjející program pro studenty středních škol s dyslexií.

Účastníci konference stejně jako v uplynulých letech velmi oceňovali především inspirativní a přátelskou atmosféru, která zde tradičně vzniká a podněcuje k další práci. V letošním roce akci navštívilo již více než 150 odborníků a organizátoři věří, že jejich počet v dalších letech bude ještě narůstat.

PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.

ODBORNÁ SDĚLENÍ

Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení u českých dětí.

Podpořeno GAČR 406/09/0185

Předkládané výsledky mapují první část výzkumu, který je realizován v letech 2009 - 2011 pod hlavičkou Grantové agentury České republiky. V současné době zveřejňujeme výsledky přípravy, první a druhé etapy testování. Před námi stojí ještě dvě etapy a závěrečné zpracování výsledků. Naším cílem není preferování jedné z metod vyučování čtení, ale co nejobektivnější posouzení účinnosti tradiční metody analyticko-syntetické a metody genetické, která se v současné podobě objevila na počátku 90. let.

Během dosavadních fází výzkumu bylo realizováno šetření v prvních ročnících na začátku a na konci školního roku, komparace funkcí a výkonů žáků druhých ročníků vyučovaných sledovanými metodami a dotazníkové šetření u učitelů zaměřené na prvopočáteční čtení.

Výzkumné metody a výzkumný vzorek:

V přípravné fázi výzkumu vznikly tři výzkumné baterie pro žáky – pro počátek a konec 1. roč. a pro 2. ročník. Výzkum byl realizován u vzorků, které budou v příštím roce rozšiřovány. Jejich rozsah byl následující:

Baterie	počty žáků vyučov- ných AS	počty žáků vyučov- ných G
1. roč. podzim	196	74
1. roč. jaro	127	52
2. roč.	73	72

Zastoupení chlapců a dívek bylo srovnatelné.

Dále byl připraven dotazník pro učitele, který vyplnilo 60 respondentů.

Výsledky šetření v 1. ročnících

V prvních ročnících na počátku školní docházky byly u žáků sledovány funkce, které jsou nejčastěji považovány za důležité pro počáteční čtení, tedy sluchová a zraková percepce a řeč. Lepších výsledků (v šesti zkouškách z osmi) dosáhli žáci, kteří byli zařazeni do tříd vyučovaných metodou genetickou. Tato situace není z pohledu dalšího sledování příliš výhodná, protože ukazuje lepší vstupní předpoklady pro čtení u žáků vyučovaných genetickou metodou.

Na konci 1. ročníků byly zjišťovány výkonové rozdíly mezi oběma skupinami. Sledováním výkonu ve čtení, který byl vyjádřen počtem správně přečtených slov v 1. minutě textu Kořátko, zjišťujeme, že děti vyučované AS metodou četly průměrně 33 slov za minutu a děti vyučované G metodou pouze 27, rozdíl však není statisticky významný. Podle norem uvedených v manuálu Zkoušky čtení (Matějček, Šturma, Vágnerová) se oba výkony nacházejí v intervalu 5. stenu. Rozdíly ale byly shledány v úrovni porozumění čtenému textu, které bylo kvalitnější u dětí vyučovaných genetickou metodou.

Signifikantní rozdíly byly zjištěny v percepčních zkouškách, ve sluchové analýze a syntéze ve prospěch dětí vyučovaných genetickou metodou a ve zrakovém vnímání ve prospěch dětí vyučovaných analyticko-syntetickou metodou. Z diagnostického pohledu je zajímavé, že průměrné výkony ve sluchové analýze a syntéze u dětí vyučovaných oběma metodami dosahovaly na konci 1. ročníku již většinou 80% úrovně, která je v poradenské praxi předpokládána až na konci 2. a začátku třetího ročníku.

Celkově můžeme o vývoji sledovaných skupin během 1. ročníku konstatovat, že přes méně výhodné předpoklady pro čtení zjištěné v podzimním testování u dětí vyučovaných AS metodou, **byly na jaře u všech dětí zjištěny srovnatelné čtenářské výkony.**

Lepší výkony dětí z G metody v porozumění a ve zkouškách sluchové percepce mohou být interpretovány zaměřením na brzkou práci s textem v genetické metodě a zřejmě intenzivnější stimulací analytických a syntetických sluchových funkcí při této metodě.

Vzhledem k tomu, že bylo možné během prvního ročníku sledovat stejné žáky, bude v dalším statistickém zpracování zajímavé sledovat korelace mezi jednotlivými fenomény.

Výsledky šetření ve 2. ročnících

Ve druhých ročnících byly porovnávány odlišné skupiny žáků, o kterých jsme kromě údaje o vyučovací metodě neměli žádné další informace z 1. ročníku.

Při srovnávání výsledků skupin vyučovaných oběma metodami zjišťujeme, že statisticky významné rozdíly jsou patrné v 1. minutě čtení standardizovaného textu Zajíček i ve zkoušce porozumění tomuto textu. Lepších výsledků dosáhli žáci vyučovaní metodou analyticko-syntetickou.

Nebyl zjištěn významný rozdíl ve zkoušce sluchové analýzy, ve sluchové syntéze byli lepší žáci vyučovaní genetickou metodou. Ve zkoušce Čtení pseudoslov z Baterie Caravolas, Volín četly děti vyučované genetickou metodou významně pomaleji (slova např. kroník, stáločný, visahévá). Zajímavé bylo zjištění, že některé děti vyučované metodou genetickou si pomáhaly při čtení pseudoslov slabikováním. Z téže baterie testů jsme zadávali čtení s porozuměním, kde dítě doplňuje do vět jedno z pěti slov podle obsahu. I zde dosáhli lepších výsledků žáci vyučovaní metodou AS.

Vyhodnocení dotazníků pro učitele

Výzkumný vzorek šetření sestával z 60 respondentek (100% zastoupení žen učitelek). Jednalo se o nenáhodný výběr účastníků vzdělávacích kurzů DVPP a studentek KS učitelství 1. st. ZŠ na FPE ZČU v Plzni, které ve

většině případů učí v prvních ročnících. Výzkumnou metodou byl dotazník vlastní konstrukce distribuovaný v elektronické nebo papírové podobě.

Z odpovědí vyllynuly následující údaje. Průměrná doba pedagogické praxe je 17 let.

Zajímavé je 13% zastoupení pedagogů se speciálně pedagogickým vzděláním, které se zřejmě v kombinaci se vzděláním pro 1. st. jeví jako užitečné. 66 % oslovených učitelek se vzdělává v oblasti didaktiky prvopočátečního čtení. Nejčastější formou jsou kurzy DVPP - to především u genetické metody a Splývavého čtení a celkových nových koncepcí vzdělávání na 1. st., dále je uváděno čtení časopisů, knih a konzultace s kolegy. Zmiňovány jsou často i akce a publikace zaměřené na práci s dyslektiky. Více jak třetina učitelek se však ve sledované oblasti nevzdělává nebo uvádí zcela formální, nevěrohodné zdroje.

Sledováním výukové metody čtení na školách bylo zjištěno, že v 65 % škol je využívána metoda analyticko-syntetická (AS) a v 38 % škol pak metoda genetická (G). Procenta přesahující 100 vznikla proto, že na dvou školách jsou užívány metody obě, podle volby učitelek. V ojedinělých případech jsou kromě klasické AS a G metody využívány specifické postupy jako např. AS metoda bez tvorby slabik, G metoda s postupnou tvorbou slabik, tzv. Splývané čtení apod.

Z výsledků odpovědí na otevřenou otázku „Proč ke změně výukové metody došlo?“ se nejčastěji dozvídáme, že motivem změny ke genetické metodě byla nejčastěji tendence zkusit něco netradičního, přesvědčení o lepší efektivitě, spolupráce na výzkumném projektu, zaujetí z kurzu DVPP nebo jen zajímavější nabídka čítanek.

Ve 12 % škol se učitelé vrátili k metodě AS. Návrat byl nejčastěji zdůvodňován problémy v plynulosti čtení žáků, obtížemi s dvojitým čtením, obtížností G metody pro slabší žáky nebo pouze rozhodnutím vedení školy.

Dvě otázky dotazníku byly zaměřeny na specifický přístup k dyslektickým žákům. V jedné jsme se ptali, zda se liší výukové postupy užívané u dyslektiků od výuky ostatních žáků. 1/3 respondentek odpověděla, že ano,

zbytek se vyjádřil, že ne nebo na otázku neodpověděl. Nejčastější odlišnosti jsou spatřovány v individualizaci přístupu, pomalejším tempu, práci podle doporučení poradny, úpravách příslušné metody (G) apod. 10 % učitelek referuje přímo užití odlišné metody čtení u dyslektiků. V jednom případě je paušálně užívaná G metoda nahrazena u dyslektiků AS metodou a v 5 případech je naopak většinová AS metoda nahrazena u dyslektiků metodou genetickou. V těchto případech by jistě bylo přínosné zjistit konkrétní důvody této změny a podrobnosti z její realizace.

Porovnání sledovaných metod z hlediska zapojení kognitivních procesů

Osvojování čtení metodou analyticko-syntetickou i genetickou probíhají ve dvou oblastech, tj. dekódování a porozumění. **Dekódování** (též technika čtení) zahrnuje poznávání písmen, jejich syntézu do slov, poznávání slov. Je popsáno v následujících bodech 1. – 5., **porozumění** v bodech 6 - 7. Obě aktivity se vzájemně ovlivňují. **Čím lepší je dekódování, tím snazší je porozumění.** Úroveň řeči, slovní zásoba, předběžná znalost obsahu napomáhají lepšímu porozumění, které může kompenzovat slabší dekódování. Přestože je proces čtení mnohem složitější, můžeme s určitým zjednodušením uvést následující rozbor.

Při čtení metodou analyticko-syntetickou a genetickou se zapojují následující funkce:

1. Zrakové vnímání tvarů, jejich umístění v prostoru, vybavování tvarů ze zrakové paměti.

Probíhá na úrovni zrakové percepce a prostorového vnímání již v předškolním věku. Ještě nejde o poznávání písmen ale zrakové rozlišování tvarů. Zvládnutí dovednosti je nutné zcela stejně pro obě metody.

2. Spojení tvaru s odpovídajícím písmenem (rozpomenutí se na tvar písmene).

V analyticko-syntetické metodě je tento krok náročnější, protože si děti osvojují 4 tvary písmen, které jsou v některých případech shodné (písmene-

no „o“), jindy se tvary výrazně liší. V metodě genetické dítě zrakem vnímá pouze jeden tvar např. K a tomu odpovídá jedno písmeno K.

3. Spojení písmene s odpovídající hláskou.

V genetické metodě se děti v krátké době seznamují se všemi písmeny velké tiskací abecedy. Děti učící se metodou analyticko syntetickou spojují jednu hlásku se 4 tvary písmen. Přestože je tento krok náročný pro obě skupiny dětí, velká část populace nemá obtíže.

4. Spojení písmen do slabik, čtení slabik.

Objevuje se pouze v AS metodě. Slabika vzniká spojením 2-3 písmen (výjimečně více). To znamená, že si dítě osvojuje syntézu poměrně snadným způsobem ($m+a=ma$). Přitom slabika je přirozenou jednotkou ve vývoji řeči. První slova ve vývoji dítěte mají charakter slabik (pá, ham...). V předškolním věku dítě dělí slova na slabiky v rozpočítadlech, říkadlech i písničkách. „Metoda normálních slabik“ byla jednou z metod osvojování čtení, která měla koncem 19. století rozřešit problém spojování hlásek a písmen ve slabiku. Otázkou zůstává, nakolik čtení slabik brzdí proces zmocňování se obsahu slov.

5. Čtení slov. Probíhá dvěma cestami opět v obou metodách téměř shodně.

a) Spojování písmen do slov.

V metodě AS jsou písmena spojována do slov přes slabiky, v G metodě přímo. Problém může nastat v případě oslabení krátkodobé paměti (dítě si písmena nepamatuje) nebo oslabení sluchové syntézy (písmena sice izolovaně přečte, ale neumí je spojit do slova).

b) Poznávání celých slov.

Probíhá v obou metodách shodně. Slova jsou na základě opakovaného čtení uložena do paměti a při opětovném vnímání si je dítě vybavuje.

6. Vybavení obsahu slova.

Lze předpokládat, že při hbitém hláskování se obsah slova vybaví rychle. Podobně rychle se může vybavovat obsah při hbitém slabikování. Důležitou roli hraje automatizace procesu dekódování a vybavování obsahu pojmů.

7. Spojení slov včetně jejich obsahu do vět, čtení se správnou intonací.

Úspěšné zvládnutí tohoto kroku je závislé na stupni automatizace dekódování, tj. bod 1 – 5, na úrovni vývoje řeči, rychlosti a koordinaci zapojených psychických funkcí.

Z uvedeného vyplývá, že se výsledky výuky oběma metoda nemohou příliš lišit, protože postupy nejsou diametrálně odlišné. Většina kognitivních funkcí je předpokladem pro nácvik čtení v obou metodách.

Obdobný výzkum menších rozměrů byl již publikován ve Zpravodaji IPPP č.48/2007 - Nečilová A., Dubová O., Kabelková H.: Genetická nebo analytická metoda? Autorky došly k závěru, že rozdíly mezi žáky vyučovanými rozdílnými metodami nejsou významné.

Přestože výzkum není u konce, na základě dosavadních výsledků a naší praxe se domníváme, že u běžné populace není rozdíl, je-li dítě vyučováno metodou AS nebo G. Mnohem větší význam má motivace učitelky, její přesvědčení o vhodnosti té které metody, její pedagogické umění.

Jiná je situace u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud nastupuje dítě s vývojovou dysfázií do 1. ročníku a obtížně sluchem poznává první a poslední hlásku ve slově, potom se domníváme, že pro něj není metoda genetická vhodná. Ještě ve 3. ročníku říká hlásky, které není schopno složit do slova. Obdobná situace bude u dětí s mnohočetnou dyslálií, jejichž výslovnost je natolik patologická, že řeč je nesrozumitelná. (Dle sdělení klinického logopeda.)

Mnohem intenzivnější sledování bude nutné v případě dětí s rizikem dyslexie. Nesouhlasíme s názorem, že genetická metoda odstraní každou dyslexii. Dyslexie má většinou genetické příčiny, je charakteristická změnami aktivity CNS, není to pouze defekt čtení, její projevy jsou mnohem masivnější a zasahují celou osobnost člověka, je označována jako celoži-

votní handicap. Současně však může být při výuce metodou genetickou výskyt dětí s příznaky dyslexie nižší vzhledem k intenzivnějšímu a cílenému rozvíjení sluchové percepce.

Věříme, že po ukončení výzkumu budeme umět lépe zodpovědět mnohé otázky než dosud. Pokud máte zkušenosti s dětmi s dyslexií nebo s vadami řeči, které jsou vyučovány metodou genetickou, napište. Nechceme kritizovat metodu ale využít to pozitivní, co přináší, a případné negativní momenty kompenzovat jinými postupy.

Doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc.
Doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.

SDĚLENÍ SPOLUPRACUJÍCÍCH ORGANIZACÍ

DYS-centrum[®] Praha o.s.

Korunovační 8, Praha 7, 170 00

www.dyscentrum.org, dyscentrum@dyscentrum.org

tel., zázn., fax: 233 370 262, mobil 603 399 889

DYS-centrum[®] Praha o.s. je dobrovolné nezávislé sdružení občanů a právnických osob, kteří se ve svém profesním nebo osobním životě setkávají s problematikou specifických poruch učení a chování.

V roce 2009 iniciovalo spolupráci s DYS-centrem 46 nových klientů. **Pří-
mé práci s dětmi** bylo v průběhu roku 2009 věnováno 1.658 hodin, které v různém rozsahu navštívilo 198 klientů, 36 z nich uskutečnilo pouze jednu návštěvu. V těchto případech se nejčastěji jednalo o komplexní vyšetření, o která zažádaly i mimopražské rodiny ze vzdálenějších lokalit bez možnosti další spolupráce. Nejvyšší počet návštěv v průběhu roku u jednoho klienta činil 50 hodin.

Iniciátorem kontaktu s DYS – centrem byli především rodiče klientů, dále pedagogové z kmenové školy dítěte a pracovníci pedagogicko – psychologických poraden, kteří žádali DYS – centrum[®] ve většině případů o speciálně pedagogickou péči.

Většinu činností zejména s dětmi předškolního a mladšího školního věku absolvují i jejich **rodiče**, neboť jejich zapojení do práce s těmito klienty pokládáme za klíčové pro úspěšné zvládnutí obtíží. Děti navštěvují DYS-centrum[®] v nejkratším intervalu 2x týdně, maximálně pak 1x za měsíc. V mezidobí je nesmírně důležitá průběžná domácí práce rodičů s dětmi, která by měla probíhat nenásilnou, převážně hravou formou a využívat metod, které přispívají k rozvoji dětí, pokud se tradiční školní postupy vzhledem k deficitům dětí stanou neúspěšnými. Na nápravu dojíždějí rodiče se svými dětmi nejen z různých pražských obvodů, ale i mimopražští.

DYS-centrum[®] je **akreditované pracoviště MŠMT** a v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nabízí každoročně několik desítek

kurzů, seminářů i pracovních dílen v různém rozsahu. Lektory kurzů jsou především psychologové a speciální pedagogové s dlouholetou praxí a zkušenostmi v oblasti specifických poruch učení a chování.

Vzdělávací akce navštěvují nejen učitelé, ale také školští poradenští pracovníci, rodiče našich klientů a studenti vysokých škol. Studenti psychologie, speciální pedagogiky a sociální práce v roce 2009 rovněž využili nabídky stáží a následků v průběhu diagnostiky a reedukace.

DYS - centrum[®] spolupracuje s učiteli, speciálními pedagogy a psychology, kteří jsou autory metodických materiálů, učebních pomůcek, pracovních listů vycházejících z jejich odborné praxe. Tyto materiály jsou určeny jak pro práci s žáky ve třídě, tak pro individuální nápravu.

V roce 2009 pokračovalo DYS-centrum[®] rovněž ve své **publikační činnosti**. Vzhledem k vysokému množství odběratelů bylo nutné dotisknout pracovní listy Zrakové vnímání: Optická diferenciacie, díly I. i II., a Jedním tahem – vše od autorky J. Bednářové. Nově vyšla v DYS-centru publikace T. Svatošové Písmo jako vědomá stopa: cvičení a malování s prvky thaj-ťi na rozvoj grafomotoriky předškolních dětí. Od podzimu 2009 získalo DYS-centrum[®] právo přidělovat svým publikacím ISBN.

DYS-centrum[®] nadále rozšiřuje fond své **knihovny** a mediatéky. Kromě na trhu běžně dostupných publikací souvisejících s problematikou SPUCH obsahuje knihovna unikátní zahraniční publikace i periodika a řadu dílčích studií, které se věnovaly tématu SPUCH v rámci diplomových, rigorózních či disertačních prací. Knihovna je k dispozici členům DYS-centra, odborné i laické veřejnosti. V roce 2009 bylo do fondu knihovny po delší odmlce nakoupeno větší množství aktuální zahraniční literatury, která není českému čtenáři běžně dostupná.

Činnost DYS-centra je významně podporována **granty, dotacemi a sponzorskými dary**. Rádi bychom touto cestou poděkovali všem sponzorům a dárcům za jejich finanční a materiální pomoc.

V roce 2009 představoval nejvýznamnější finanční podporu grant financovaný z Operačního programu Praha adaptabilita (OPPA), který DYS-

centrum[®] obdrželo na konci roku 2008. Projekt je zaměřen na vzdělávání učitelů středních škol a jeho úplný název zní Studenti středních škol se specifickými poruchami učení a chování – vzdělávání středoškolských pedagogických pracovníků a tvorba rozvíjejícího programu pro posílení klíčových kompetencí studentů. (více příspěvek Projekt Studenti středních škol...) V roce 2009 získalo DYS-centrum[®] sponzorský dar od MUDr. L. Sereghyové ve výši 8.000,-, který byl určen na další vybavení prostor, které naše organizace využívá. Sponzorský dar ve výši 5.000,- jsme obdrželi od firmy EDWIN, s.r.o. Peníze byly využity na nákup počítače do reedukační místnosti. Naopak DYS-centrum[®] se zapojilo do programu Adopce na dálku a podpořilo částkou 2.000,- chlapce Ravi Kumara v Indii, jehož adopci oficiálně vede ZŠ Korunovační, Praha 7. Dále jsme pomohli občanskému sdružení Harcovníci, kteří získali možnost využít administrativní zázemí naší organizace.

Nabídku celé naší činnosti a informace najdete na www.dyscentrum.org

PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.

Mgr. et Bc. Zuzana Pospíšilová

(členky předsednictva o.s.)



PRAHA A EU: INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI
EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND

Projekt Studenti středních škol se specifickými poruchami učení a chování

DYS-centrum[®] Praha o.s. realizuje od prosince 2008 projekt s názvem Studenti středních škol se specifickými poruchami učení a chování – vzdělávání středoškolských pedagogických pracovníků a tvorba rozvíjejícího programu pro posílení klíčových kompetencí studentů, který je financován z operačního programu Praha Adaptabilita.

Vzdělávací akce nabízené v rámci projektu jsou určeny pedagogickým pracovníkům středního školství (učitelům, výchovným poradcům, ředitelům škol, školním psychologům, školním speciálním pedagogům, metodikům prevence sociálně patologických jevů) a pracovníkům školských poradenských zařízení, kteří pracují se středoškolskými studenty se specifickými poruchami učení na **území hlavního města Prahy**.

Vzdělávací akce vedou zkušení lektori specializující se na oblast specifických poruch učení a chování. DYS-centrum[®] Praha o.s. je akreditované pracoviště MŠMT ČR, všechny nabízené semináře jsou akreditovány MŠMT ČR. Účast na seminářích je **bezplatná**, po ukončení semináře získá účastník osvědčení o jeho absolvování. Vzdělávání je po dohodě možné uspořádat přímo ve středních školách pro celý pedagogický sbor.

DYS – centrum[®] Praha o.s. nabízí v rámci projektu Praha Adaptabilita následující vzdělávací akce určené pro středoškolské pedagogické pracovníky:

- ✓ Specifické poruchy učení na II. a III. stupni

- ✓ Kariérové poradenství pro studenty se specifickými poruchami učení a chování
- ✓ Jak porozumět tomu, když se řekne psychologické vyšetření
- ✓ Respektovat a být respektován: Komunikace oprávněných požadavků a emoce
- ✓ Respektovat a být respektován: Jak projevit uznání a ocenění a poskytnout zpětnou vazbu
- ✓ Vyučování cizím jazykům u studentů se specifickými poruchami učení
- ✓ Dyslexie - angličtina
- ✓ Práce s výchovnými problémy ve třídě
- ✓ Klíčové kompetence a jejich rozvíjení
- ✓ Sociální dovednosti učitele při práci se studenty se specifickými poruchami učení a chování a ADHD (LMD)
- ✓ Práce se stresem u učitelů studentů se specifickými poruchami učení a chování
- ✓ Šikana ve školní třídě, jak jí předcházet a jak ji řešit
- ✓ Jak efektivně pracovat v hodinách českého jazyka se žáky 2. stupně a studenty středních škol se specifickými poruchami učení a poruchou pozornosti
- ✓ Specifické poruchy učení u žáků středních škol – program rozvoje učebních strategií

V červenci 2009 byla započata realizace druhé aktivity projektu, která je zaměřena na tvorbu rozvíjejícího programu pro posílení klíčových kompetencí u studentů středních škol se specifickými poruchami učení a chování. Program má podobu pracovních listů a obsahuje celkem 12 lekcí, které jsou zaměřeny na práci s odbornými texty, rozvoj sociálních dovedností, plánování a organizaci práce a oblast prostorové orientace a pozornosti. Po vytvoření programu dojde k jeho ověření se studenty z pražských

středních škol, které navázaly s DYS-centrem Praha o.s. užší spolupráci. Následně bude probíhat proškolení středoškolských pedagogů a poradenských pracovníků, kteří budou využívat program při práci se studenty středních škol. Seminář týkající se práce s programem je součástí nabídky vzdělávacích akcí pro středoškolské pedagogy a pedagogické pracovníky, kteří vykonávají svou činnost na území hlavního města Prahy. Pro pedagogy pracující s programem bude vytvořena metodika, jejíž součástí budou náměty pro práci se studenty, témata k diskuzi a zadání jednotlivých úkolů.

Více informací o projektu najdete na www.dyscentrum.org v sekci vzdělávání.

Mgr. et Bc. Zuzana Pospíšilová

K ZAMYŠLENÍ

Na požádání organizace píši pár řádek ke svému vystoupení na konferenci, která se konala 4. 11. 2009 v Praze.

Moc nebo málo?

Patřím mezi ty, kteří své potíže vyplývající z poruchy pochopili a porozuměli sami sobě až při studiu speciální pedagogiky na pedagogické fakultě katedře speciální pedagogiky na Ostravské univerzitě v Ostravě. Měla bych poděkovat všem vyučujícím za obrovskou motivaci, podporu, vedení velice laskavý a lidský přístup. Díky nim na sobě neustále pracuji, jsem schopná své potíže pojmenovat a otevřeně o životě dyslektičky hovořit.

Dnes vím, že s poruchou nesouvisí jen problém s vlastním čtením, s porozuměním čtenému, počítáním, s porozuměním slovním úlohám a s pravopisem. SPU také zasahují do dalších oblastí jako je organizace práce, plánování, pochopení množství, orientace v čase, v prostoru, čtení symbolů. Díky vlastním zkušenostem mohu při rozhovoru s dospělými dyslektiky upozorňovat na projevy, které oni jako zdroj důsledků SPU nepovažují a ani s SPU nespojují.

Má přítelkyně tvrdí, že s dyslexií již nemá výrazné problémy. Přesto jsem se jí ptala: „Jak zvládáš organizaci svého dne? Stihneš vše, co jsi zamýšlela? Chodíš na schůzky včas? Co nákupy?“ Přítelkyně mi odpověděla: „Na schůzky chodím včas, dokonce o hodně dřív, někdy i hodinu čekám, sedím pak v autě, protože je mi hloupé přijít na schůzku o hodinu dřív. Často se mi stává, že nestihnu vše, co jsem si naplánovala, protože jsem si toho vzala moc“. U nákupu jsme se společně nasmály, zjistily jsme, že ani jedna z nás není schopná odhadnout množství, které má koupit. Já osobně nakupuji nejraději v prodejnách, kde na saláty používají plastové kelímky, a já jen říkám: „Chci větší, menší a ukažte mi tamten!“ Nikdy nevím, kolik je 30 dkg šunky - je to moc nebo málo? A kolik budu potřebovat, když máme hosty? Nejsem schopná odhadnout množství pečiva. Přítelkyně říkala: „Nikdy nevím, kolik mám koupit salátu na chlebičky, když mi řeknou, kup tak akorát, buď koupím moc nebo málo“. Tak je to se vším.

A co „organizace“ nádobí v myčce? Doma mám „zakázáno“ dávat nádobí do myčky. Vždy když jsem nádobí do myčky naskládala, vznikl chaos, nádobí po umytí bylo stejně špinavé a občas i rozbité. Manžel mě poprosil, ať na myčku raději nesahám, o mytí nádobí se stará on. Doma tomu říkáme, že na mne byla „vyhlášena nucená správa“.

Na dovolené přebírá zodpovědnost za finance manžel. Vše mi trpělivě přepočítává a já se jen ptám, je-li to moc nebo málo.

Symptomy SPU provází dyslektiky celým životem. Když s kolegy hovořím, často slyším větu, kterou důvěrně znám i já „Myslel jsem, že jsem hloupý“. Nikdo jim až doposud neřekl, že zmatky v kuchyni, na nákupu, při vyhledávání v jízdním řádu, neschopnost zabalit si kufr na dovolenou, aby nepřetékal nepotřebným oblečením, nepořádek na pracovním stole, chaos v osobních věcech, špatné organizování, není jejich neschopností, hloupostí a lajdáctvím, ale následkem SPU, se kterým se musí vyrovnat a neustále zápasit.

Bc. Kateřina Nikelová

Jak jsem potkal dyslexii

Vážený přítelé, rád bych se na tomto místě podělil o svou zkušenost s dnes celkem často používaným souslovím „život s dyslexií“.

V názvu tohoto krátkého zamyšlení jsem si dovolil částečně upravit název jedné z nejznámějších knih českého spisovatele Oty Pavla a místo označení živočišného druhu „ryby“ jsem použil pro mě bohužel (nebo bohudík) bližší cizojazyčné slovo „dyslexii“.

Ota Pavel ve své knize popisuje život jednoho, domnívám se, celkem normálního kluka. Nejdříve je zde vykresleno poeticky krásné ale zároveň strastiplné dětství, které je poznamenáno odvečením otce a bratrů hlavního hrdiny do koncentračního tábora, dále příběh rozebírá problémy dospívání hlavní postavy, včetně určitého odstupu vrstevníků a na závěr

knihy se již dospělý hrdina vrací na místa a sny svého dětství a zjišťuje, že to, co prožil, mu vlastně otvírá to, co možná jiní nevidí....

Podobně když bych se rovněž já ve svých 31 letech rozhodl napsat retrospektivní knihu o svém životě, popisoval bych svou životní pouť možná v podobných obrysech.

Dětství jsem měl rovněž poeticky krásné, byl to čas klidu a her – nicméně v šesti letech se cosi změnilo, v polovině první třídy základní školy jsem dostal na vysvědčení ostudnou známku přes celé vysvědčení – známku 4. Škola mě doporučila do pedagogicko-psychologické poradny s výslednou „diagnózou“ dyslexie. Druhou polovinu první třídy a rovněž ročníky další jsem již strávil ve „vhodnějším“ prostředí takzvané vyrovnávací třídy vzdálené od mého bytu přes půl hodiny.

Po návratu z vyrovnávací třídy zpět do původní čtyřkašské třídy, což se uskutečnilo ve čtvrtém ročníku základní školy, jsem se již nedokázal (možná vlastní vinou) zbavit pověsti velmi slabého žáka s nálepkou dyslektika. Dlužno podotknout, že tento můj trvalý statut měl dosti pravděpodobně vliv na slabý školní prospěch až do konce základní školy, o sebehodnocení ani nemluvě...

Pozorný čtenář se zřejmě dovítí, že takovýto školní neúspěch měl demotivující účinek, již méně předpokladatelné však je, že zároveň mě podobně jako hlavního hrdinu knihy Oty Pavla cosi pudilo nevzdávat se. Ota Pavel popisoval zarputilost jednoho malého chlapce chytit toho „největšího kapra“, to se mu však povedlo až v dospělosti. Podobně i já jsem se snažil dosáhnout nějakého školního úspěchu, a protože to nebylo možné z důvodu mé nálepky v dětství na základní škole, tak mi nezbylo než pokračovat nečekaně snadno přes střední školu k dvěma vystudovaným vysokým školám a jednomu doktorátu.

Na závěr bych rád na tomto místě vyjádřil svůj dojem, že potkat nálepkou dyslexie na začátku života může být jedna z nejlepších vstupenek k trvalému školnímu, pracovnímu a možná i osobnímu neúspěchu, na druhé straně pokud dyslektik podobně jako malý chlapec v knize Oty Pavla bude dost chtít a nachytá stovky malých okounků, pak je docela dobře možné,

že i on chytí svého „velkého kapra šupináče“ a bude nejlepším rybářem na Berounce...

J.B.

DYSKORUNKA 2010 - POZVÁNKA

U příležitosti patnáctého výročí své existence DYS-centrum Praha® zve na tradiční prodejní výstavu spojenou s odbornými semináři

DYSKORUNKA 2010

Výstava se koná **3. 11. 2010** od 9.00 do 17.00 na adrese Korunovační 8, Praha 7.

DYSKORUNKA je zaměřena především na prezentaci a prodej publikací, pomůcek a počítačových programů pro předškolní přípravu, pro výuku na 1. a 2. stupni základních škol i pro střední školy. Tradičně je věnována především žákům se specifickými poruchami učení a chování, avšak učitelé i rodiče zde vždy naleznou inspiraci také pro práci se žáky s jinými speciálními vzdělávacími potřebami, nebo i pro každodenní práci se žáky a studenty.

Součástí celé akce jsou rovněž **semináře a přednášky** věnované vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Budou představeny aktuální trendy ve vzdělávání, nově vzniklé metody, pomůcky, pracovní listy i učebnice pro uvedenou cílovou skupinu. Budou rovněž pokřtěny některé tematicky související nově vydané publikace.

Celá akce je určena odborné i laické veřejnosti.

Více informací, včetně přihlášky, naleznete na webových stránkách DYS-centra Praha www.dyscentrum.org (sekce DYSKORUNKA).

Informace České společnosti "Dyslexie" pro školní rok 2010/2011, uzávěrka
dne 15.8.2010.

Vydává OS Česká společnost "Dyslexie", Svatoslavova 17, 140 00 Praha 4 –
Nusle.

Redakce: doc. PaedDr. O. Zelinková, CSc., PaedDr. et PhDr. A. Kucharská,
Ph.D, PhDr. Lenka Krejčová, PhD.

Text neprošel jazykovou korekturou, za správnost odpovídají autoři příspěvků.

Pro Českou společnost „Dyslexie“ vyrobilo nakladatelství **Tobiáš, Havlíčkův
Brod za finanční podpory MŠMT (Program na podporu činnosti občanských
sdružení) v roce 2010.**

Aktuální informace v průběhu školního roku 2010/2011 naleznete na webových
stránkách společnosti: www.czechdyslexia.cz.

ISBN 978 - 80 - 7311 - 117 - 5