

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Proces čtení u žáků s dyslexií na 2. stupni základní školy
Process of reading for pupils with dyslexia at the 2nd level of primary school

Bc. Iveta Sládková

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N ČJ-SPG

Odevzdáním této diplomové práce na téma Proces čtení u žáků s dyslexií na 2. stupni základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1.12.2020

Děkuji prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D. za ochotné vedení diplomové práce, za odborné rady a připomínky. Děkuji také všem dotazovaným informantům za možnost uskutečnění výzkumného projektu.

ABSTRAKT

Proces čtení je náročný kognitivní proces. Pomocí něj dosahujeme různých úrovní čtenářské gramotnosti. Žáci s dyslexií se potýkají nejen s problémy se zvládnutím techniky čtení, ale také s porozuměním textu. Hlavním cílem diplomové práce je posoudit a zjistit, jak probíhá proces učení u žáků s dyslexií na druhém stupni základní školy s ohledem na proces čtení, který je u těchto žáků oslabený. Dílčím cílem diplomové práce je zjistit, které metody využívají učitelé při práci s žáky s dyslexií. Diplomová práce je zpracována jako kvalitativní výzkumné šetření s využitím techniky pozorování vybraného souboru v edukačním procesu (žáci druhého stupně), analýzy žákovské dokumentace a rozhovorů s žáky, jejich rodiči a pedagogy podle předem připraveného scénáře. Diplomová práce se zabývá vlivem používání intervenčních pomůcek na edukační proces žáků s dyslexií na druhém stupni základní školy a vhodností jednotlivých pomůcek při intervenci v konkrétních případech.

KLÍČOVÁ SLOVA

dyslexie, čtení, učení, specifické poruchy učení, didaktické pomůcky

ABSTRACT

The reading process is a demanding cognitive process. With it, we achieve various levels of reading literacy. Pupils with dyslexia face not only problems mastering the reading technique, but also comprehension of the text. The main goal of the diploma thesis is to assess and find out how the learning process of pupils with dyslexia at the second stage of primary school takes place with regard to the reading process, which is weakened in these pupils. The partial goal of the diploma thesis is to find out which methods are used by teachers when working with pupils with dyslexia. The diploma thesis is processed as a qualitative research investigation using the technique of observation of a selected group in the educational process (second grade students), analysis of student documentation and interviews with students, their parents and teachers according to a pre-prepared scenario. The diploma thesis deals with the influence of the use of intervention aids on the educational process of pupils with dyslexia at the second stage of primary school and the suitability of individual aids for intervention in specific cases.

KEYWORDS

dyslexia, reading, learning, specific learning disabilities, teaching aids

Obsah

Úvod	7
1 Základní problematika specifických poruch učení	8
1.1 Podpora a systém vzdělávání žáků s dyslexií v České republice.....	8
1.2 Systém poradenství v České republice	10
1.3 Příčiny vzniku dyslexie.....	12
1.4 Dyslexie jako specifická porucha učení.....	15
1.5 Rozumově nadaní žáci s dyslexií.....	17
2 Proces čtení u žáků na 2. stupni základní školy	19
2.1 Specifika osobnosti žáka staršího školního věku.....	19
2.2 Žák s dyslexií na 2. stupni ZŠ	20
2.3 Nástroje a diagnostika dyslexie	23
2.4 Reedukace dyslexie.....	26
2.5 Sociální aspekty dyslexie.....	29
3 Vymezení procesu čtení a čtenářské gramotnosti.....	32
3.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost.....	32
3.2 Vliv prostředí na rozvoj čtenářských dovedností u dětí.....	33
3.3 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace v RVP ZV a čtenářské dovednosti	34
3.4 Metody čtení u žáků s dyslexií	36
4 Porozumění textu u žáků s dyslexií	38
4.1 Cíle diplomové práce, metody a techniky šetření.....	38
4.2 Charakteristika výzkumného souboru a technik šetření	39
4.3 Interpretace výsledků šetření	41
4.3.1 Informant 1 - případová studie Klárka	42

4.3.2	Informant 2 – případová studie Terežka.....	48
4.3.3	Informant 3 – případová studie Adélka.....	53
4.3.4	Informant 4 – případová studie Jarda	59
4.4	Závěr šetření	63
	Závěr.....	68
	Seznam použitých informačních zdrojů	70
	Seznam příloh.....	74

Úvod

Nacházíme se v době, kdy jsou stále více dětem diagnostikovány specifické poruchy učení, nejčastěji dyslexie. Dnešní doba klade vysoké nároky na zpracovávání informací, které nás obklopují ze všech stran. Denně je na internet přidáváno nepřeberné množství různých článků, studií. V tomto ohledu jsou právě lidé s dyslexií znevýhodněni. Dyslexie ovlivňuje úroveň jejich čtenářské gramotnosti a porozumění textu. V případě žáků má dyslexie dopad na jejich edukační proces, zejména od druhého stupně základních škol, kde přibývá textů, jež musí žáci prostudovat a správně pochopit. Pro žáky s dyslexií je velice důležité, aby našli styl učení, který pro ně bude vhodný, případně didaktické pomůcky a reedukační metody, které jim pomůžou čtení zvládnout a usnadnit si tak i edukační proces.

Diplomová práce se zabývá procesem čtení u žáků druhého stupně základních škol, kterým byla diagnostikována dyslexie. Hlavním cílem je zjistit, jak probíhá proces čtení u žáků s dyslexií vzdělávaných v běžné základní škole. Prostřednictvím dílčích cílů jsme se zaměřili na intervenční postupy využívané u vybraných žáků, na účinek didaktických pomůcek a na to, které edukační strategie využívají vyučující při práci s žáky s dyslexií. V rámci diplomové práce se pokusíme vymyslet vlastní didaktické pomůcky, jejichž funkčnost ověříme při práci s vybranými žáky, kteří mají diagnostikovanou dyslexii.

Práce se skládá ze čtyř hlavních kapitol, přičemž první tři kapitoly jsou teoretického charakteru. K vypracování teoretické části využiji své poznatky ze studia a prostudovanou literaturu. První kapitola se zabývá legislativním vymezením péče o žáky s dyslexií a systémem podpory a vzdělávání, dyslexií jako specifickou poruchou učení a historií dyslexie. Druhá kapitola se zaměřuje už konkrétně na žáky druhého stupně základní školy, charakteristikou tohoto vývojového období a přístupy k žákům s dyslexií s ohledem na druhý stupeň základního vzdělávání. V třetí kapitole se zaměřím na čtení jako takové, co je to čtenářská gramotnost, jaké faktory čtení ovlivňují a jak se na čtení odráží dyslexie. Čtvrtá část má charakter empirického výzkumu. Praktickou částí práce je provedení kvalitativního výzkumu, v jehož rámci použiji několik metod. Sběr dat provedu prostřednictvím pozorování a volných rozhovorů nejen s žáky, ale také s jejich vyučujícími a rodiči, využiji analýzu dat v dostupných dokumentech. V diplomové práci vytvoříme čtyři případové studie, které se budou zabývat jednotlivými žáky vybranými do výzkumného souboru, s nimiž budeme spolupracovat.

1 Základní problematika specifických poruch učení

1.1 Podpora a systém vzdělávání žáků s dyslexií v České republice

Mezi hlavní cíle školství v České republice patří poskytnutí možností vzdělávání vycházejících z respektu k individuálním potřebám a předpokladům žáka. Školství by mělo poskytnout všem žákům vyrovnané podmínky pro vzdělávání bez ohledu na možné zdravotní, sociální a kulturní handicapy a umožnit žákům se specifickými poruchami učení srovnatelné šance na vzdělání, jaké mají jejich vrstevníci.

Pojem dítě, žák a student se speciálně vzdělávacími potřebami definuje tzv. **školský zákon** č. 561/2004 Sb. v novele č. 82/2015 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Je to „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Ve vztahu k cílovým skupinám speciální pedagogiky je stěžejní § 16 Školského zákona. Ten stanovuje základní rámec vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Podpůrnými opatřeními uplatňovanými při vzdělávání žáků s SVP se zabývá vyhláška č. 27 ve znění novely č. 248/2020 Sb./2005 Sb. *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* ve znění pozdějších předpisů. Při postupech upravených touto vyhláškou je přihlíženo k věku a stupni vývoje žáka tak, aby byly postupy v souladu se zájmem žáka. Vyhláška vymezuje **podpůrná opatření** pro žáky s SPU a žáky nadané a postup poskytování těchto opatření. Vyhláška dále popisuje organizaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů jsou zjišťovány dle školského zákona školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně poradenská centra, střediska výchovné péče). Konkrétně se k poradenským službám vztahuje vyhláška č. 197/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. „Poradenské služby ve

školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům (dále jen "žák"), jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. " Ve školách tyto služby zajišťují školní metodik prevence, výchovný poradce, školní speciální pedagog a školní psycholog. **Poradenské služby** přispívají ke zdravému vývoji žáka po tělesné i psychické stránce. Přispívají též ke správnému sociálnímu vývoji a rozvoji schopností a dovedností žáka. Poskytováním poradenských služeb jsou zjišťovány speciální potřeby žáka a následně jsou doporučena vhodná opatření. Oproti legislativnímu vymezení specifických poruch učení v USA nejsou v české legislativě žádným způsobem specifikována přesná diagnostická kritéria. V současné době se objevují pokusy o přiblížení se k americkému modelu Reakce na intervenci (RTI). V tomto modelu se vymezují tři stupně podpory podle intenzity obtíží (Portešová, 2009).

Bartoňová (2018) uvádí, že **vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení** je v České republice realizováno různými způsoby. Reedukace a podpora žáka je nejčastěji realizována v běžné třídě. Pokud se jedná o nižší stupeň potřebné podpory, bývá zpravidla reedukace prováděna vyučujícím v běžné hodině během v průběhu výuky. V případě těžšího stupně poruchy bývá žák zařazen v rámci inkluze do běžné třídy a musí být dodrženy podmínky integrace. Žák může také získat individuální podporu proškoleného učitele. Podpora je potom poskytována ze strany **speciálního pedagoga a školního psychologa** ve škole a reedukační postupy jsou konzultovány s poradenským zařízením. Jako nejefektivnější způsob bývají označovány skupiny individuální podpory při ZŠ. Žák je vzděláván v běžné třídě a dle rozvrhu dochází do vytvořené skupiny pro žáky s SPU, kterou vede speciální pedagog. Reedukace bývá prováděna v rámci hodin českého jazyka. Vzdělávání žáků se speciálními poruchami učení (SPU) může být realizováno také dle § 16 odst. 9 (třídy pro žáky s SPU). Výuku ve speciálních třídách zajišťuje speciální pedagog a ve třídě je snížený počet žáků. Tyto třídy jsou zřizovány **při běžných základních školách**. Jsou ale zřizovány také základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení. V těchto školách je reedukace zajišťována odborníky. Žáci s těžkým stupněm poruchy a dalšími přidruženými s poruchami chování vzdělávání ve třídách zřizovaných při dětských psychiatrických léčebnách. Zde je reedukace poskytována individuálně a skupinově (Bartoňová, 2012).

1.2 Systém poradenství v České republice

„Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům (dále jen "žák"), jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením“ (školský zákon).

Poradenská zařízení poskytují standardní služby bezplatně podle příloh č. 1 a 4 k novele vyhlášky 197/2016 Sb. Služby jsou poskytovány na základě podání žádosti ze strany žáka, zákonných zástupců, školy, školských zařízení a orgánů veřejné moci. Poradenská zařízení vždy spolupracují s dalšími odbornými pracovišti. Poradenské služby jsou poskytovány ve specializovaných poradenských zařízeních, nebo na školních poradenských pracovištích. Specializovanými poradenskými zařízeními jsou **pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra** a střediska výchovné péče, do kterých však mnoho žáků s dyslexií nedochází. Ve vztahu ke specifickým poruchám učení jsou nejčastěji využívány pedagogicko-psychologické poradny. Poradna je zařízení, ve kterém je poskytováno pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství při vzdělávání žáků, které je realizováno ambulantně na pracovišti poradny. V pedagogicko-psychologických poradnách jsou zjišťovány speciální vzdělávací potřeby žáků, je jim poskytována podpora a odborná pomoc, která je poskytována prostřednictvím diagnostiky, intervence a konzultací. Diagnostika je prováděna v rovině psychologické, speciálně-pedagogické a sociální. Služby jsou poskytovány zejména žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti a školám v podobě metodické podpory. Aktivity pedagogicko-psychologické poradny jsou zaměřeny také na oblast poradenství, psychokorekce a terapie s cílem zapůsobit na rozvoj osobnosti žáka a jeho sebepoznání. Odbornými pracovníky pedagogicko-psychologické poradny je **psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník**. Náplní práce odborných pracovníků pedagogicko-psychologické poradny je mimo jiné zjišťování školní připravenosti dítěte pro vstup do základního vzdělávání, zjišťování nápravy specifických poruch učení (Bartoňová, 2018). V problematice specifických poruch učení jsou potom méně vyhledávaná speciálně pedagogická centra. Speciálně pedagogická centra jsou zařízení, která se specializují většinou na jeden typ postižení, případně pracují s dětmi a mládeží s více vadami, ale s jednou převažující (na kterou se centrum specializuje). Odborníci (psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci) zajišťují speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a zpracovávají

plán péče o žáka. Zajišťují také osvětovou činnost a zpracovávají metodické materiály. Zjišťují vhodnost zařazení žáka a jeho školní úspěšnost (Bartoňová, 2007).

Školní poradenská pracoviště jsou tvořena výchovnými poradci, školními metodiky prevence, školními psychology a školními speciálními pedagogy. Školní psycholog a školní speciální pedagog se však ve školách objevují ojediněle. Výchovný poradce působí na základních i středních školách a ve školách speciálních. Výchovnými poradci jsou běžní učitelé, kteří mají část úvazku jako výchovní poradci a prošli studiem výchovného poradenství. Zajišťují pedagogicko-psychologické poradenství v oblasti výchovy, volby dalšího studia a povolání. Výchovný poradce poskytuje metodickou pomoc ostatním učitelům, zejména třídním učitelům, navrhuje koordinaci péče o žáky s pedagogicko-psychologickou poradnou a poskytují žákům, rodičům a učitelům informace o možnostech poradenských služeb. Školní metodik prevence zajišťuje ve škole preventivní program v oblasti sociálně patologických jevů (Bartoňová, 2018). Pozice školního speciálního pedagoga nebývá obsazena ve všech školách. **Školní speciální pedagog** poskytuje pomoc a podporu zejména žákům se specifickými poruchami učení v oblasti rozvoje funkcí, které jsou u žáka oslabené a pomáhá rozvíjet další dovednosti, zajišťuje žákům se specifickými poruchami učení intervenci. V přílohách č. 1 a 2 vyhlášky 197/2016 Sb. je ustanoveno, že speciálně pedagogické služby jsou poskytovány osobami se speciálně pedagogickou specializací, pokud se jedná o diagnostiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale zejména žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona. Speciální pedagog také poskytuje speciálně pedagogické poradenství se zaměřením na komplexní péči o žáky se specifickými poruchami učení s cílem dosažení nejvyššího možného stupně naplnění jejich vzdělávacích možností. Zaměřuje se také na reedukaci a intervenci žáků se specifickými poruchami učení a na metodickou pomoc pedagogům v oblasti speciálně pedagogické péče. Speciální pedagog vypracovává zprávy a doporučení pro další vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Speciálně pedagogickou podporu poskytuje také **školní psycholog**. Stejně jako školní speciální pedagog, ani školní psycholog se nenachází ve všech školách. Hlavním úkolem školního psychologa je pomoci žákovi předejít vzniku závažnějších problémů. Školní psycholog pozoruje školní výkon žáka se specifickými poruchami učení a jeho spolupráci s odborníky. Společně se speciálním pedagogem vytváří individuální vzdělávací plány (Bartoňová, 2012). Dle přílohy č. 4 vyhlášky 197/2016 Sb. provádí **psycholog**

psychologickou diagnostiku za účelem zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, provádí s žákem individuální diagnostiku a intervenci, poskytuje žákovi poradenské služby a vedení. Psycholog zajišťuje žákovi také psychologickou prevenci a reedukaci a poskytuje poradenské služby i pro zákonné zástupce, zpracovává doporučení pro další vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a z vyšetření zhotovuje zprávu.

1.3 Příčiny vzniku dyslexie

Chápání problematiky SPU prošlo složitým vývojem. Konkrétně dyslexií se až do 60. let 20. století zabývali většinou lékaři a zdravotníci. Původně byli žáci s diagnostikovanou dyslexií vzdělávání **segregovaně** ve speciálních (specializovaných) třídách. Společnost později začala usilovat o vzdělávání těchto žáků v tzv. přirozeném prostředí hlavního vzdělávacího proudu formou individuální integrace v inkluzivní škole. V inkluzivním vzdělávání se vychází z přesvědčení, že každý žák je osobností s výchozími předpoklady k učení, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi, rysy, postoji a hodnotami (Michalová, 2016). První specializovaná třída pro žáky s diagnostikovanou dyslexií vznikla v Brně v roce 1962. Postupně se začaly zřizovat pedagogicko-psychologické poradny, kde byly poruchy učení diagnostikovány. K minimalizaci segregovaného vzdělávání začalo docházet na konci minulého století a žáci se specifickými poruchami učení jsou zařazováni do běžných tříd (Michalová, 2016).

Michalová (2004) uvádí, že dětský psycholog Jaroslav Šturma popsal několik **typů dyslexie** na základě oblasti, ve které se dyslexie projevuje. Dyslexii rozdělil celkem do šesti skupin, některé se dále dělí na dvě podskupiny. Jako první vyčlenil dyslexii, která je charakteristická obtížemi v oblasti sluchové, nebo zrakové percepce, tudíž je to skupina dyslexie na podkladě percepčních deficitů. U těchto žáků s dyslexií se vyskytují problémy se sluchovou analýzou a syntézou, v oblasti zrakové dochází k nízké schopnosti např. vizuální diferenciaci a žák potom zaměňuje podobně vypadající písmena. Další skupina se vyznačuje problémy v oblasti motoriky. Na čtení se to potom odráží tak, že žák čte pomalu. Žák s dyslexií může také hůře artikulovat. Pro třetí typ dyslexie je typické, že žák setrvává na nízké úrovni čtení a vyzorovat ji můžeme v okamžiku osvojování větších celků, než jsou hlásky. Tyto obtíže se nazývají integrační. Pod pojmem ideognostické obtíže si představíme nízkou úroveň porozumění textu. Žák čte pomalu a nejistě. Šturma také

vyčleňuje jako typ dyslexii spojenou s poruchami dynamiky. Jedná se o případy, ve kterých je dyslexie spojena s hyperaktivitou, nebo naopak s hypoaktivitou žáka. Někteří žáci s dyslexií příliš nemají smysl pro humor a nerozumí metaforám a podobným pojmenováním. Špatně se orientují v prostoru, což se ve škole může odrazit např. v matematice. U tohoto typu hovoříme o převaze názorové složky intelektu. S tím je úzce spjata převaha verbální složky, s níž žáci s dyslexií textu rozumí poměrně dobře, navzdory horší technice čtení. Posledním typem je dle Šturmy dyslexie, která souvisí s lateralizací mozkových hemisfér. Pokud převažuje levá hemisféra, žák čte sice rychle, ale ve čtení se objevuje velké množství chyb. V případě převahy pravé hemisféry čtou žáci víceméně bez chyb, zato velice pomalu a čtení není plynulé (Michalová, 2004).

Bartoňová (2012) uvádí, že příčiny vzniku specifických poruch učení nelze definovat jedinou teorií. Etiologii specifických poruch učení se však snaží vysvětlit celá řada hypotéz a teorií. Jako nejčastější příčinou specifických poruch učení je označován fonologický deficit. Na příčiny SPU je však nahlíženo z několika rovin. Michalová (2016) zmiňuje německou badatelku a psycholožku Utu Frith, která zkonstruovala tzv. kauzální etiologický model neboli **model tří rovin**. Tento model se zabývá hledáním dominantní příčiny dyslexie ve třech rovinách. Psycholožka vyčlenila rovinu **biologicko-medicínskou, oblast behaviorální a kognitivní**. Do biologicko-medicínské roviny řadíme zapříčinění genetickými vlivy s odchylkami od správné funkce centrální nervové soustavy. Kvalita kognitivních funkcí je zajišťována několika geny, dyslexii nezpůsobuje pouze jeden gen. Může se tedy jednat o zapříčinění deficitní genetickou výbavou. Největší pozornost je přitom věnována především 6. a 15. páru chromozomů, kterým je přisouzen největší podíl na vzniku dyslexie. Dyslexie může souviset také s **mozkovými hemisférami**.

Behaviorální oblast považuje za možné příčiny vzniku dyslexie vliv rodinného a školního prostředí. **Behaviorální rovina** však nemůže být samostatnou složkou vzniku dyslexie. Do této roviny patří též nedostatečná komunikace v rámci rodiny, dochází tedy ke komunikační deprivaci. Ve vztahu k rozvoji čtenářství má nezastupitelnou roli i hlasité předčítání dětem v předškolním věku. Projevy behaviorální oblasti nalezneme přímo v samotném procesu čtení, kdy se člověk s dyslexií při hlasitém čtení zaměří na zvukovou stránku, ale nesoustředí se na obsah toho, co přečetli. Vnější prostředí však není příčinou dyslexie, pouze ovlivňuje její podobu. Třetí oblastí modelu tří rovin je kognitivní rovina.

Kognitivní teorie se zabývá problematikou fonologického deficitu v jazyce, deficitem vizuálním, rychlostí kognitivních procesů, která je ovlivňována deficitem v časovém uspořádání. Narušená je též rychlost prováděných procesů a jejich kombinací, včetně deficitů v paměti. Fonologický deficit bývá často považován za jednu z hlavních příčin vzniku dyslexie. Správným fonologickým zpracováním se rozumí orientace v mluvené řeči s využitím sluchu, schopnost analyzovat segmenty mluvené řeči. Fonologický deficit ale zasahuje i oblast psaného projevu. Oblast kognitivní roviny obsahuje také deficit v oblasti paměti. Paměť je dělena na krátkodobou a dlouhodobou a je důležitá pro mluvený i psaný projev. Krátkodobá paměť je důležitá např. pro osvojování si pravopisné normy. Pro čtení a psaní je důležitá oblast dlouhodobé paměti, díky které si je člověk schopen vybavit např. grafickou podobu písmen (srov. Bartoňová, 2018, Zelinková, 2005).

Dyslexie úzce souvisí s **funkcí mozku**. Pokud tedy hovoříme o tom, že byla žákovi diagnostikována dyslexie, můžeme zmínit také to, že se jedná o určitou odchylku od běžného fungování mozku. Konkrétně při čtení totiž využíváme řečové oblasti levého spánkového laloku, který se nachází nad uchem, ale také týlní lalok, tj. oblast v zadní části mozku, kde se nachází také zraková centra. Vzhledem k závažnosti porušení funkcí mozku se dyslexie řadí k těm lehčím poruchám. Počet diagnostikovaných osob s dyslexií ale v současné době zvyšuje (Bragdon, Gamon, 2006). Dyslexie bývá silně ovlivněna genetikou. Vzrůstající počet osob s dyslexií je ale velice ovlivněn tím, že se dyslexie, a celkově specifické poruchy učení, více dostávají do podvědomí pedagogů a rodičů.

K narušení mozku může dojít v několika místech, proto nelze dyslexii vysvětlit jednou jedinou příčinou. Existují ale teorie, které spojují dyslexii s poškozením, nebo s nesprávným vývojem **levé hemisféry**, kde mívá většina lidí řečová centra. Levou hemisféru nazýváme řečovou a je vývojově mladší než pravá hemisféra, pomocí které vnímáme. Pokud se tedy obě mozkové hemisféry nevyvíjejí rovnoměrně, dochází ke vzniku specifických poruch učení. Na funkci levé mozkové hemisféry ale závisí i další obtíže, například v oblasti řeči, alergií apod. V případě lidí s dyslexií se může objevit více autoimunitních poruch. Je tedy možné, že za poškození vyvíjejícího se mozku mohou už mateřské protilátky v těhotenství. Případů, ve kterých je dyslexie způsobena poškozením mozku z doby před porodem, během porodu, nebo po něm, je zhruba 50 %. Ve 20 % případů byla zjištěna porucha učení v příbuzenstvu. Existuje také skupina lidí s dyslexií, u kterých za vznik specifické poruchy

učení může kombinace dědičnosti a poškození mozku. V některých případech je příčina obtíží nejasná. Také bylo zjištěno, že s dyslexií souvisí oblast na šestém chromozomu obsahující geny, které souvisejí s lidskou imunitou (Michalová, 2004). Nerovnoměrný vývoj obou mozkových hemisfér také ovlivňuje lateralitu dítěte. Většinou jsou tyto děti leváky, a proto se dyslexie častěji objevuje u leváků než u praváků. Dyslexie bývá také více diagnostikována u mužů, jelikož v děloze dochází k vlivu většího množství testosteronů. U mužů bývá dyslexie často diagnostikována společně s hyperaktivitou (Hulme, Snowling, 2017). Vlivem nesprávně vyvinuté levé hemisféry mají potom osoby s dyslexií potíže v oblasti pravopisu a zaměňují hlásky ve slovech. Nové teorie hledají příčinu dyslexie v nízké koordinaci různých oblastí v mozku, které jsou používány při čtení. Jiné výzkumy ukazují, že vliv na vznik dyslexie mohou mít také určité abnormality v tzv. bílé hmotě mozku. Tyto abnormality následně narušují komunikaci mezi oblastmi mozku, které souvisí se zpracováváním jazyka (Bragdon, Gamon, 2006).

1.4 Dyslexie jako specifická porucha učení

„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.“ (Bartoňová 2012). V současné době se přibližně u 4 % žáků objevují potíže v oblasti čtení, psaní, pravopisu a matematiky. Jedná se o nejčastější poruchu učení.

Dyslexie se většinou projevuje problémy při učení se číst u žáků, kteří jsou jinak inteligentní. Už z názvu této poruchy vyčteme, že se jedná o nedostatky v oblasti řeči. Slovo dyslexie je odvozeno spojením řeckého slova „lexis“, neboli „řeč, jazyk“ a předpony „dys-“, která značí narušení nějaké funkce. V předškolním věku se dyslexie může projevovat zpomaleným vývojem řeči, později se dotýká například slabikování. Žák má potíže rozdělit slovo na slabiky. Co se týká čtení, to bývá často pomalé, žáci s dyslexií nemusí přečtenému textu porozumět, ve větším množství případů ale nerozumí izolovaným slovům. Potíže

mohou nastat také u slov, která jsou si podobná, jen mají jiné pořadí hlásek, zde dochází k inverznímu čtení. Žák také mnohdy nerozlišuje krátké a dlouhé samohlásky nebo měkké a tvrdé souhlásky a slabiky, ve kterých se objevují, má tedy potíže s dodržováním délek a s měkčením. Ačkoli začne slovo správně číst, domýšlí si koncovky. V psaném textu dochází k četným pravopisným chybám. Nedostatečné zvládnutí čtení a psaní ale znamená sociální, ale také profesní handicap, proto je důležitý včasný zásah a správná reedukace této specifické poruchy učení (Michalová, 2004).

U každého žáka s dyslexií se můžeme setkat s jinými symptomy, není to tak, že by se u každého žáka objevovaly všechny potíže, které k dyslexii patří. Projevy dyslexie jsou různého charakteru. Postihuje oblast porozumění textu a správného užívání jazyka. Potíže mohou nastat také v psané podobě jazyka, žák se těžko učí pravopis a často má problémy s jeho zvládnutím. Dyslexie se odráží také na myšlení jedince. Dyslexie proto ovlivňuje do značné míry edukační proces žáka. Podobné potíže, které se u žáka s dyslexií objevují v oblasti českého jazyka, nalezneme také při výuce cizích jazyků. V takovém případě se používají metody, které se využívají v českém jazyce, například čtení společně s nahrávkou (zvukovým záznamem), nebo podtrhávání slov v textu, které žák zná. Celkově pro žáky se specifickými poruchami učení je například vhodné barevně rozlišovat slovní druhy, ať už v jazyce českém, nebo cizím. Vhodnou pomůckou může být obrázkový slovník, domino se slovy a obrázky nebo pexesa. Učitel by měl volit činnosti podle žákových silných stránek a jeho individuality. S individualitou souvisí také respektování učebního stylu žáka., jinak dochází k neúspěchům žáka, ať už v jazyce mateřském, nebo cizím. Na místě jsou také cvičení na rozvíjení paměti. Pokud má žák číst delší text, je vhodné text upravit, například použít větší písmo, nejlépe bezpatkové, text by měl být přehledně upraven a členěn do odstavců. I přesto by text neměl být příliš dlouhý. Hlavní je ale žákova motivace (Zelinková, 2005).

Předmětem jednoho z mnoha výzkumů se stala souvislost mezi dyslexií a pozorností. Nedostatek pozornosti celkově snižuje výkonnost. Během fixace prý pozornost putuje z písmene na písmeno a předpokládalo se, že během tohoto přesouvání dochází k deficitům pozornosti. Ačkoli se tedy může zdát, že dyslexie může být způsobená mimo jiné nedostatkem pozornosti, není tomu tak. Podle výzkumů je ale velice těžké prokázat,

v kterém případě se jedná o dyslexii spojenou s nedostatkem pozornosti a tyto souvislosti nebyly prokázány (Skottun, Skoyles, 2006).

Dyslexie bývá často diagnostikována žákům, u kterých je zjištěna nízká úroveň **čtecí schopnosti**, ale tyto potíže nelze vysvětlit smyslovým, neurologickým nebo psychiatrickým deficitem nebo nízkým inteligenčním kvocientem. Ačkoli špatné čtení přináší řadu komplikací a je to v poslední době velice diskutované téma, příčiny vzniku dyslexie jsou nejasné. Existuje celá řada různých výzkumů zabývajících se dyslexií. Výzkumy také prokázaly, že pro lidi s dyslexií je velice složité čtení pseudoslov. V těchto slovech často chybují na jakémkoli místě ve slově. Výzkumem bylo zjišťováno kolik chyb čtenáři s dyslexií udělají v pseudoslovech a v kterých místech slov k chybám nejčastěji dochází. V rámci šetření byla také zkoumána účinnost terapie čtením na oční pohyby žáků. Prokázalo se, že se chyby v čtení pseudoslov objevovaly na různých místech nezávisle na délce těchto slov. S tím může souviset špatná oční fixace, u výzkumného souboru bylo zjištěno, že sakadická amplituda byla příliš velká a čtenář potom nedokázal rozpoznat posloupnost písmen ve slově. V závěru studie bylo zjištěno, že pokud bude dyslexie kompenzována vhodnou terapií a metodami práce, výkon v oblasti čtení se zlepší (Werth, 2019).

1.5 Rozumově nadaní žáci s dyslexií

Nadanými žáky se česká školská legislativa zabývá teprve krátce. Stále se ale setkáváme s nepříliš odpovídajícím rozvojem schopností a nedostatečnou pozorností směrem k těmto žákům. Ze zahraničních výzkumů vyplývá, že nejvíce přehlíženou skupinou nadaných žáků jsou ti žáci, kteří jsou nadaní a současně mají handicap, nejčastěji specifickou poruchu učení. Ze specifických poruch učení je potom velice častá přítomnost dyslexie. Tito žáci nejsou zpravidla vzděláváni s ohledem na specifické vzdělávací potřeby. Handicap často znemožňuje být ve škole úspěšným (Portešová, 2009).

První kazuistikou v oblasti nadání společně s dyslexií byla pravděpodobně studie amerického badatele Samuela Ortona. U odborníků se však přijetí příliš nedočkala, a proto studie z počátku minulého století, upadla téměř v zapomnění. Specifikům populace nadaných žáků se specifickou poruchou učení se větší pozornost začala věnovat v sedmdesátých letech minulého století především v USA. Hovoří se o tzv. dvojích výjimečnostech a tuto skupinu je velice těžké definovat. Většinou se setkáváme se zařazením

těchto žáků buď jen do skupiny nadaných, nebo pouze do skupin žáků se specifickými poruchami učení. Právě kvůli obtížnosti zařazení byli tito žáci také nazýváni například jako chytré děti se školními problémy, nebo paradoxní žáci. Ve společnosti se nadání žáka často spojuje s chytrostí, naopak poruchu učení laici většinou přiřazují k hlouposti. Právě kvůli těmto interpretacím je pro společnost obtížné přijmout skutečnost, že se můžeme setkat s tzv. dvojí výjimečností. Většina takových žáků působí dojmem průměrného žáka, díky tomu v mnoha případech chybí odpovídající vzdělávací program (Portešová, 2009).

Mezi typické intelektové charakteristiky nadaných žáků s dyslexií bychom zařadili například nadprůměrnou schopnost vyjadřování, vynikající schopnost abstraktního a logického myšlení, nebo schopnost rychlého formování myšlenek. Tito žáci bývají zvědavé, rádi řeší nové úlohy, rádi objevují a hledají souvislosti. Nadaní žáci s dyslexií se také vyznačují dobrou pamětí, hlavně vizuální. Jsou tvořiví a dobří v prostorové orientaci. Handicapy se u těchto žáků mohou objevovat v oblasti fonologického zpracování informací, potíže nalezneme také v souvislosti s plánováním a stanovováním priorit. Chyby se objevují také v morfologii a syntaxi, žák má potíže se čtením a hláskováním, ale přečtenému textu dobře rozumí (Portešová, 2009).

2 Proces čtení u žáků na 2. stupni základní školy

2.1 Specifika osobnosti žáka staršího školního věku

Osobnost člověka je v pojetí **psychologie** chápána jak v obecném, tak ve specifickém významu. Podle obecného významu je to člověk se svými biologickými, sociálními a psychologickými aspekty, schopnostmi a zájmy atd. Specificky je zároveň ale osobností míněn především určitý, jedinečný člověk, který se liší od ostatních svými vlastnostmi, dovednostmi, zkušenostmi atd. (Čáp, 2001).

Starším školním věkem neboli pubescencí označujeme věk žáka 11/12–15 let. V tomto období nastává k dospívání a říká se mu také prepuberta a puberta. Z biologického hlediska začíná toto období prvními známkami pohlavního dospívání. Změny nastávají také v oblasti psychiky. Jedinec bývá více emočně labilní, často se mu mění nálady, touží být vnímán jako dospělý, objevují se nové pudové tendence. Žákovy reakce jsou často nepřiměřené a nepředvídatelné. Starší školní věk se také vyznačuje kritičností v přístupu k okolnímu světu, vzdorem a odmítáním autorit. Naopak na kritiku jejich vlastní osoby jsou žáci citliví. Potíže se spojují také s přijetím sebe sama. Pubescenti často odmítají podřízené role a představují si své role profesní. Vztahy s rodiči se modifikují, ale vrstevníky žák vnímá jako svoji oporu. Dochází ke skupinové identifikaci, ale vztahy s rodinou částečně ochabují. Autorita rodičů bývá oslabena v období kolem 12. až 15. (16.) roku, poté nabírají vztahy s rodiči jiných kvalit (Čačka, 2000). Nevyhnutelný je rozvoj potřeb vlastní identity.

Žáci touží po respektu a prostoru pro vlastní iniciativu. Na začátku dospívání se ještě setkáváme s názorovou proměnlivostí. Postupně se ale proměnlivost mění v potřebu mít vlastní názory (Čačka, 2000). Také ztrácí citovou jistotu a stabilitu (Vágnerová, 2000). V kognitivní vývoj dosahuje fáze formálně logického myšlení. Logické myšlení začíná převažovat nad mechanickým myšlením. Mechanická paměť sice není nijak oslabena, avšak žáci v tomto stádiu vývoje preferují spíše logickou paměť. Žák staršího školního věku je schopen myslet abstraktně a chápat i velice abstraktní pojmy. Dochází k tzv. hypotetickému uvažování. Piaget označuje toto období jako stádium formálních logických operací (Vágnerová, 2000). Dětství je charakteristické úsilím o poznání a pochopení světa, tj. jaký svět je; dospívání je typické potřebou a schopností uvažovat o tom, jaký by tento svět mohl, resp. měl, být (Vágnerová, 2000). Žák v této fázi vývoje se snaží odlišit řeči od mladších

věkových skupin. Používá více terminologii a cizí slova, je ovlivňován sociálními skupinami, ve kterých se pohybuje.

Vývoj pozorujeme také v oblasti sebepojetí. Na začátku dospívání je pro žáky důležité to, jak je vidí jiní, jak je vnímá okolí. Až postupem času se dostávají k důležitosti vlastního sebepojetí, snaží se nezávisle formovat osobní kritéria (Čačka, 2000). Nejdříve se tedy žáci snaží ztotožnit se sociální skupinou, s jejími požadavky, případně se vzory. Fázi „sociální identity“ tak vystřídá fáze „osobní identity“, kdy se žák orientuje především na subjektivní sebestylizaci. Dítěti do 10 let věku stačí vědět, že není horší než ostatní. Sebeanalýza přichází na řadu až v době pohlavního dospívání.

2.2 Žák s dyslexií na 2. stupni ZŠ

Na prvním stupni se doporučuje, aby s žákem byly rozvíjeny ty dovednosti, které jsou v jeho případě oslabené. Například se rozvíjí fonematické podvědomí, čtení krátkých textů apod. Na druhém stupni však v mnoha případech nezbývá čas na intervenci a rozvíjení těchto oblastí, protože učiva přibývá. Proto se na druhém stupni více trénuje například schopnost vyhledávat informace a řešit problémy, které při učení uplatní.

Na **intervenci** zaměřenou na čtení a psaní už nezbývá tolik času. Žáci také musí být vedeni k samostatnosti, která je vyžadována na středních školách. Žákovi je však poskytnuto podpůrné opatření, které odpovídá závažnosti jeho potřeb. Mezi intervenční postupy, které by se měly s žáky na druhém stupni ZŠ používat, je tzv. sebadvokacie. Díky tomuto postupu by žák s diagnostikovanou dyslexií měl být schopen okolí objasnit, jaké se u něj projevují obtíže spojené s dyslexií a co jim pomáhá při práci, tj. za jakých podmínek, případně s jakými pomůckami, dokážou pracovat na požadované úrovni. K tomu je také zapotřebí, aby žák znal své silné stránky. Problém může nastat při přestupu na střední školu, kdy se žák nechce o dyslexii zmiňovat, aby nebyl jiný než ostatní a nevyčníval z davu, což je v této fázi vývoje člověka běžné (Krejčová, 2019).

Dyslexie zasahuje především oblast **čtení a porozumění textu**. Těch ale oproti prvnímu stupni na druhém stupni značně přibývá, ať už se jedná o povinnou četbu, delší texty v cizích jazycích, nebo o fungování v běžném životě. Zkrátka čtení nás provází každý den.

Reedukace dyslexie samozřejmě musí začít co nejdříve, aby byla co nejúspěšnější. Na druhém stupni je většinou na reedukaci daleko méně času, ale také je náročnější a bývá méně

úspěšná. Žáci druhého stupně většinou uvádí, že jim stačí dopřát jim dostatek času pro čtení, protože je jejich čtení pomalejší. Pokud mají času nedostatek, buď nestihnou splnit úkol v limitu, nebo tipují a hádají obsah zbytku textu. Pokud potřebujeme pouze to, aby žák získal informace, a nezaměřujeme se přímo na čtení jako také, pomoci také mohou audioknihy, dokumentární pořady a jiné. Pokud chceme zaměřit intervenci na čtení, je dobré, aby si žák sám vybral, co chce číst. Pokud mu vyhovuje beletrie, měli bychom vybírat texty z oblasti beletrie. Také je dobré s žákem zaměřit intervenci na trénink čtení textu potichu, ale i nahlas, protože úrovně čtení mohou lišit. S tím souvisí také porozumění čtenému textu. Žák může lépe rozumět textu, který čte potichu než textu, který čte nahlas. Hlasité čtení je však často ovlivněno stresem, který žák zažívá v případě, že má například číst nahlas před třídou. Nahlas se také žák zaměřuje především na zvukovou stránku, ne na smysl textu. Formy intervence se také liší podle toho, zda má žák potíže s čtením jako takovým, s porozuměním textu, nebo se u žáka nachází kombinace obou variant. Žáci by měli být učeni správné technice čtení se systematickými postupy, které by si žák měl osvojit a umět je poté používat při samostatném čtení. Následná intervence potom cílí přímo na oslabenou oblast. Osvědčují se například tzv. slovní řetězy, při kterých žák trénuje vnímání slov jako celků a ukládá si je do svého lexikonu (Krejčová, 2019).

Na druhém stupni je intervence ve velké míře zaměřena cestou učení se pracovat s **technikou čtení**. To platí samozřejmě i pro další stupně vzdělávání. Žáci s dyslexií potom využívají především **auditivní styl učení**, protože je to pro ně snazší. Při učení prostřednictvím **vizuálního stylu** je pro žáky učení často velice namáhavé, je pomalé, nebo nerozumí tomu, co se učí (Jurcovičová, Žáčková, Sovová, 2007). Dalším učebním stylem je styl hmatový a pohybový. Mezi projevy dyslexie na druhém stupni ZŠ bychom zařadili také problematiku **dvojího čtení**. Častěji se objevuje sice na stupni prvním, ale v tzv. skryté formě může přetrvávat i na druhém stupni. Žák si nejdříve slovo přečte potichu po hláskách, potom teprve slovo přečte nahlas vcelku. Ukazatelem pro učitele můžou být např. veliké mezery mezi jednotlivými slovy. Dyslexie neovlivňuje jen učení se českému jazyku a **cizím jazykům**. Je patrná také v jiných předmětech, ať už právě při čtení, nebo například potížemi v **matematice**. Jak bylo již zmíněno, žák může mít oslabenou schopnost orientace v prostoru, kterou využívá např. v geometrii, nemusí rozumět zadání slovních úloh, protože nerozumí čtenému textu. Jako problematické se může jevit i třeba počítání z paměti a učení

se násobilky. V jiných předmětech se žák těžko učí definice, vzorce. Náročné je pro něj také samostatné tvoření výpisků z textu. Většinou se však u žáka s dyslexií nesetkáme se všemi projevy dyslexie najednou (Jurcovičová, Žáčková, Sovová, 2007). Při přechodu žáka z prvního stupně na druhý se žák setkává s několika překážkami. Přibývá textu, který musí přečíst, a z kterého se musí učit. To je pro něj velice náročné v případě, že textu neporozumí, nebo je pro něj čtení namáhavé.

Veliký důraz je proto kladen na **domácí přípravu**. V učení a přípravě na vyučování by žákovi měli pomáhat rodiče. Žák by si měl vytvořit jakýsi studijní návyk. Velice náročné je pro žáka učení většího množství látky na zkoušení, nebo větší test. Na prvním stupni se většinou zkoušelo menší množství učiva najednou. Doporučuje se, aby se žák učil v průběhu více dnů, ale vždy kratší dobu. Na druhém stupni ZŠ, právě v souvislosti s přibývajícím množstvím textů, by si měl žák ujasnit, jaký styl učení mu vyhovuje. V případě, kdy má žák s dyslexií oslabenou schopnost porozumění textu, bude lepší volit auditivní styl. Žák se může učit např. z audionahrávek výkladu. Sám žák si musí ujasnit, co mu při učení vyhovuje nejvíce a co mu pomáhá, např. různé pomůcky. Daleko větší problém potom může představovat přestup žáka na střední školu, kde se předpokládá samostatnost studentů a procvičování a upevňování učiva v hodinách se nevěnuje tolik času, jako byl žák zvyklý (Michalová, 2004).

Učivo a požadavky by měly být přizpůsobeny **schopnostem** žáka s dyslexií a s touto situací by měli být seznámeni všichni učitelé, kteří s žákem pracují. Důležitá je spolupráce školy a rodiny. Obě strany by se měly shodnout na vhodném přístupu a intervencích. Hodnoceny by měly být zpravidla znalosti a pokroky daného žáka, neměl by být porovnáván s bezproblémovými žáky. Individuální vzdělávací program žáka by měl procházet aktualizacemi v závislosti na pokrocích žáka. V případě žáka s těžším stupněm dyslexie je na místě dohoda o vhodném způsobu zkoušení, pokud je to možné. Pro někoho je lepší ústní zkoušení, jinému vyhovuje více písemná forma. Pokud by byla písemná forma nutná, jsou vhodnější otázky, na které stačí odpovědět krátce, nebo se vybírá z nabídky odpovědí. Nabízí se také možnost upřednostnění slovního hodnocení před klasickým známkováním. Pokud je to možné, může vyučující poskytovat žákovi s dyslexií vytištěné poznámky, protože psaní dlouhých zápisů bývá pro dyslektiky problematické. Úkoly by měly být hodnocené s ohledem na dyslexii, např. nebudeme v přírodopisu hodnotit pravopisné chyby, hlavně

když žák zvládá učivo. Pro žáka s dyslexií je také důležité jeho postavení v kolektivu. Učitel by měl třídu seznámit s tím, co je to dyslexie, jak se projevuje a jaký vyžaduje žák s dyslexií přístup (Michalová, 2004).

Konkrétně v případě **českého jazyka** bývá pro žáky s dyslexií většinou nejtěžší diktát. Musí při něm zvládat několik činností najednou, a to je pro něj obtížné. Učitel by tedy neměl považovat za chybu, pokud žák např. nestihne dopsat větu. Avšak většinou bývá dyslektikům poskytnuta na diktát větší časová dotace a diktát píšou zkrácený. Hodnocení by mělo být v souladu s individuálním vzdělávacím plánem a doporučením z pedagogicko-psychologické poradny. Při opravování je důležité podtrhávat pasáže které jsou napsané správně, protože jinak si žák zafixuje to, co je označené, tedy chybně napsané. V případě opravy slohové práce by měl být brán ohled na komunikativní úroveň žáka a hodnocena by tedy měla být hlavně komunikativní funkce práce (Michalová, 2004).

2.3 Nástroje a diagnostika dyslexie

Dříve než je dítěti a jeho rodičům doporučena návštěva poradenského zařízení, předchází tomu většinou viditelné symptomy, které by mohly souviset s poruchou učení, např. snížená výkonnost. Bartoňová (2012) uvádí, že **výkonnost žáka** s dyslexií ovlivňuje nejen osobnost žáka, ale také učitele. Záleží na učitelově přístupu, na zdravotním stavu žáka, ale také na prostředí, ve kterém vyrůstá. V případě, že je žákovi pedagogicko-psychologickou poradnou diagnostikována **specifická porucha učení**, je důležité tomuto žákovi vytvořit takové podmínky, které jsou pro něj zvládnutelné a nebudou ho vystavovat neustálému stresu. Učitel by měl žáka i jeho rodinu podporovat a pomoci jim v reedukaci. K vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně dochází ambulantně na základě doporučení školy, nebo ve školním poradenském pracovišti. Nejdříve by se však měla škola pokusit pro žáka vytvořit podpůrný výukový program. Pokud tento přístup žákovi ve školní úspěšnosti příliš nepomáhá, je doporučena návštěva **poradenského zařízení**. Nejdříve také dojde k tzv. pedagogické diagnostice pomocí dotazníku, který poslouží jako podklad pro vyšetření v poradenském zařízení. Pracovníci pedagogicko-psychologické poradny vedou rozhovor s rodiči i s žákem, zajímají se o kompletní anamnézu a analýzu žáka a jeho situace. Při vyšetření se posuzuje žákova úroveň čtení, písemného projevu, ověřují se matematické a logické schopnosti, zrakové vnímání, laterálnost. Testuje se také schopnost prostorové

orientace (Bartoňová, 2012). Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně se skládá z **psychologické** a **pedagogické** části. Nezbytnou částí je zkouška inteligence, kterou může provádět pouze psycholog. Zkouška inteligence je realizována prostřednictvím standardizovaného testu a pomocí této zkoušky může být odhalena tzv. nepravá dyslexie. Nejčastěji využívanými testy rozumových schopností je Stanford-Binetův test inteligence, Wechslerovy zkoušky inteligence, nejčastěji potom WICS – III, nebo Ravenovy testy inteligence. Testována je také úroveň pozornosti a paměti. Při vyšetření je zjišťována úroveň výkonu čtení a úroveň psaného projevu, např. správnost napsaných slov, tvar písmen, interpunkce a diakritika, rozlišování měkčení apod. Provádí se také zkouška sluchové diference. Vyšetření se zaměřuje také na úroveň matematických schopností, kde je zjišťována např. žákova schopnost orientace v prostoru, dovednost správně provádět a chápat matematické operace. Zkoumána je také úroveň sluchové analýzy a syntézy, která s dyslexií úzce souvisí, nebo zrakové vnímání, kdy žák např. určuje shodnost a odlišnost obrazců. Nedílnou částí je také vyšetření laterality ruky a oka, vyšetření představivosti v prostoru a prostorové orientace, vnímání časové posloupnosti. Důležitá složka vyšetření je potenciál žáka (Bartoňová, 2012).

Pokorná (2010) uvádí, že se vyšetření čtení se provádí pomocí **standardizovaných testů**, jejichž prostřednictvím zjišťujeme úroveň čtení. Jedním z testů používaných u nás je Matějčkův test Zkouška čtení. Test se používá k zjištění závažnosti poruch učení. Tyto testy jsou využívány v pedagogicko-psychologických poradnách k diagnostikování dyslexie. Zkouška čtení sleduje nejen rychlost čtení, ale také zda žák porozuměl textu a jak se při čtení choval. Tento test je pro vyšetření čtení nejvíce využívaný již od 60. let minulého století a jeho poslední standardizace se dočkat v roce 1985. Test se skládá z 11 textů, které měří výkon čtení v časovém intervalu tří minut. Posuzuje se úroveň čtení vzhledem k ročníku, ve kterém se žák zrovna nachází. Výsledkem testu je určení čtecího kvocientu, který se porovnává s hodnotou IQ zjištěnou v testu inteligence. Rychlost čtení se určuje z první minuty čtení zadaného textu. Dítě buď čte stále stejnou rychlostí, nebo se čtení zpomaluje, nebo může nastat zrychlení čtení po pomalém začátku. S rychlostí čtení souvisí chybování. Záleží nejen na četnosti chyb, ale také na jejich charakteru. K chybování může docházet z nepozornosti, nebo např. z únavy dítěte. Mezi příčiny chybování patří také nízká úroveň sluchové analýzy a syntézy nebo úroveň sluchové a zrakové percepce, kvůli které dochází

ke komolení slov (Pokorná, 2010). Dnes je však Matějčková Zkouška čtení využívá již méně, jelikož vznikají nové testy. V současné době existuje několik metod výuky čtení, k čemuž nejsou tyto testy uzpůsobeny. V době vzniku těchto testů se čtení vyučovalo zásadně pomocí analyticko-syntetické metody. Národní ústav pro vzdělávání uvádí, že v současné době je k dispozici řada standardizovaných testových baterií, které jsou k diagnostice dyslexie v pedagogicko-psychologických poradnách využívány. Využívá se například Baterie testů fonologických schopností (BTFS), která se skládá ze sedmi subtestů. Test pracuje s pseudoslovy, opakováním vět). Tato baterie testů je určena pro testování dětí předškolního věku pro diagnostiku připravenosti na vzdělávání a učení se číst a psát.

Podle Jošta (2011) čtení úzce souvisí s očními pohyby. Oční pohyby, které využíváme při čtení, označujeme jako pohyby voluntární, neboli ovládané vůlí. Čtení probíhá prostřednictvím tzv. sakád a fixace. Jako příčiny dyslexie byly identifikovány nedostatečná fixace, příliš velké sakadické amplitudy, snížená schopnost simultánně rozpoznat posloupnost písmen, delší požadovaná doba fixace a delší požadovaná latence nástupu řeči (Werth, 2019). Ve většině případů dochází k těmto chaotickým očním pohybům u žáků, kteří nerozumí obsahu textu, a vypadá to, jako by potřebovaly ujistit o správnosti. Existují různé metody a počítačové programy, které slouží ke cvičení očních pohybů, např. čtení prvních písmen slov, čtení ve dvojici, použití čtecí záložky za účelem usměrňování očních pohybů (Jošt, 2011).

Na základě vyšetření, určení diagnózy a doporučení v poradenském zařízení a žádost žáka, případně zákonného zástupce je ve škole žákovi vypracován **individuální vzdělávací plán (IVP)**. Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. je individuální vzdělávací plán součástí žákovy dokumentace ve školní matrice. Jedná se o závazný dokument vycházející ze školního vzdělávacího programu, který stanoví cíle pro určité období, kterých by měl žák v tomto období dosáhnout. Obsahuje také metody práce s žákem a způsoby hodnocení a kontroly výsledků. Individuální vzdělávací plán obsahuje dále žákovy identifikační údaje, obsahové a časové rozvržení učiva, úpravu metod a forem výuky žáka. V IVP by měly být zaznamenány pomůcky, které žák ke studiu využívá. IVP dále obsahuje popis symptomů a popis žákova chování ve školním prostředí a jakých výstupů by měl žák v daném období dosáhnout. Po uplynulé době, po kterou je IVP v platnosti, se žákova situace a stav zhodnotí a navrhnou se další postupy, které budou součástí IVP na další období. IVP se většinou

vyhodnocuje dvakrát ročně a musí s ním být seznámeni všichni učitelé, kteří daného žáka vyučují. K naplnění vzdělávacích cílů je žákovi doporučen vhodný **stupeň podpory**. Nejnižší stupeň podpory, první, poskytuje minimální úpravu metod a forem práce s žákem. Úprava se týká také výstupů vzdělávání a hodnocení žáka, avšak jedná se jen o lehké úpravy, které nemají určenou normovanou finanční náročnost.

První stupeň podpůrného opatření je zajišťován v rámci školy a složí ke kompenzaci mírných obtíží, např. pomalé tempo žáka při práci. Pokud je první stupeň podpory nedostačující, doporučí škola žákovi a jeho zákonným zástupcům návštěvu poradenského zařízení. Druhý až pátý stupeň podpůrného systému je poskytován na základě doporučení poradenského zařízení a informovaného souhlasu žáka/zákonného zástupce. Podpůrná opatření druhého stupně jsou doporučena např. žákům se zhoršeným zdravotním stavem, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím, ale také žákům se specifickými poruchami učení. Druhý stupeň podpůrných opatření spočívá v úpravě metod výuky a její organizace, v úpravě hodnocení žáka se specifickými poruchami učení, a ve využívání podpůrného systému na základě vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu. Obtíže u žáků s druhým stupněm podpory bývají charakterizovány jako mírné. K nápravě většinou stačí využívání speciálních vzdělávacích pomůcek a učebnic. V případě doporučení podpůrných opatření třetího stupně se jedná o závažnější obtíže a mírné úpravy metod a organizace práce již nejsou dostačující. Stav žáka vyžaduje znatelně upravené metody práce a průběhu vzdělávání, znatelnou úpravu hodnocení. Jsou vyžadovány jiné strategie práce. Jedná se o závažné specifické poruchy učení, poruchy chování, nebo např. závažné poruchy v oblasti řeči. Speciální potřeby v tomto stupni podpory svým charakterem již vyžadují pomoc pedagogického pracovníka asistenta pedagoga, speciální pomůcky pro výuku a znatelně upravený obsah, metody a organizaci práce. Ve vztahu ke specifickým poruchám učení bývají doporučována podpůrná opatření prvního až třetího stupně (příloha 1 vyhlášky 27/2016 Sb.).

2.4 Reedukace dyslexie

Bartoňová (2018) vymezuje pojem **reedukace** jako pedagogické postupy, pomocí kterých měníme stav žákovy postižené funkce. Jedná se tedy o takové postupy, kterými se snažíme napravit, nebo alespoň zlepšit oslabenou funkci zajišťující nějakou dovednost,

například čtení. Dříve než se začne s reedukací, musí být zajištěna pozitivní motivace dítěte. Ta je důležitá pro jeho budoucí spolupráci s vyučujícím. Náprava je ale dlouhodobý proces a je náročné nejen pro dítě, ale také pro pedagoga, který s ním pracuje. Důležitá je důslednost žáka, učitele, ale také rodičů, kteří by měli s dítětem doma také na nápravě pracovat. Součástí správné reedukace musí být spolupráce s poradenským zařízením. S reedukací se ale musí začít včas a měla by se řídit strategickými zásadami. Jednou z nejdůležitějších strategií je dobrá diagnostika dítěte. Ta musí být co nejpřesnější, aby se s dítětem pracovalo přesně tak, jak jeho stav vyžaduje. Mezi strategie patří také již zmiňovaná pravidelnost procvičování a trénování. Úroveň obtížnosti úkolů však musí být přizpůsobena žákovi tak, aby je zvládl (Bartoňová, 2007).

Existuje celá řada **podpůrných opatření**, která žákovi může pomoci v procesu nápravy. Doporučuje se například posazení žáků se specifickými poruchami učení do předních lavic, aby byli co nejbližší učitelům. Projev učitele směrem k žákům by měl respektovat zásady reedukace. Zelinková (2003) řadí mezi **zásady reedukace specifických poruch učení** rozbor příčin poruchy, ze kterého reedukace vychází. Důležitou zásadou, která je v praxi často opomíjena, je navázání reedukace na dosaženou úroveň žáka. Vzhledem k prožitým neúspěchům žáka spojeným v důsledku specifických poruch učení je by měl pedagog žáka pozitivně motivovat k reedukaci. Při reedukaci je vhodné využívat multisenzoriální metody. Reedukace by měla být individuálním procesem, pokud je realizována ve skupině, měla by skupina mít maximálně pět členů stejné úrovně. Reedukace by měla vycházet z toho, v čem je žák dobrý, úspěšný. Výsledky reedukace by měly být prezentovány jako reálné. Reedukace je náročný a dlouhodobý proces a nelze říct, jak dlouho bude trvat. V neposlední řadě by měla být reedukace zaměřena na celou osobnost žáka, nejen na jednu oblast, která je oslabená. Úkoly a cvičení jsou voleny s ohledem na vhodnou úroveň obtížnosti. Žák by měl zažít úspěch. Jednou z nejdůležitějších zásad je pravidelnost práce. Reedukace by měla být realizována v **pravidelných intervalech**, ale v kratším rozsahu (srov. Bartoňová, 2012). S tím souvisí trpělivost pedagoga, který by měl respektovat žákovo tempo práce. Pokud je to možné, měl by žák dostat příležitost pracovat s vhodnými reedukačními pomůckami, jejichž výběr má na starost pedagog. Dítě by mělo dostávat od učitele zpětnou vazbu, aby vědělo, že probíranou látku správně pochopilo. Dítě by mělo být chváleno, aby zažívalo pocit úspěchu a bylo motivováno k další práci na svém čtení. Důležitým faktorem je celkové

povědomí o specifických poruchách učení. Učitelé by měli o těchto poruchách vědět, seznámit se s nimi a naučit se s žáky, kteří mají tyto problémy, pracovat. Případů poruch učení rychle přibývá a je potřeba s těmito žáky umět vhodně pracovat, proto je znalost této problematiky pro učitele velice důležitá (Zelinková, 2003).

Existuje několik metod pro **nápravu** dyslexie. Tyto metody jsou pedagogického, psychologického nebo sociálního charakteru. V praxi se jedná o jejich souhrn. Na druhém stupni ZŠ reedukaci realizuje speciální pedagog, nebo proškolený pedagog. Pokud se jedná o žáky s nižším stupněm dyslexie, stačí reedukace v rámci běžné výuky českého jazyka, kterou zprostředkovává učitel českého jazyka. V případě, že se reedukace týká žáka s těžším stupněm dyslexie, může ji provádět speciální pedagog. Většinou se tato varianta uskutečňuje seskupením žáků s dyslexií těžšího stupně z více tříd. V některých školách jsou zřizovány tzv. dyskroužky, jak byly tyto skupiny dříve nazývány. Jedná se o poskytování speciálně-pedagogické intervence v rámci malých skupin. Kromě „dyskroužků“ existují také Dys-centra, Dys-kluby apod. Tyto kroužky probíhají mimo hlavní vyučování a vede je speciální pedagog. Reedukace může také probíhat v pedagogicko-psychologické poradně ať už individuálně, nebo ve skupině více dyslektiků. Tomuto způsobu se říká ambulantní náprava. Reedukace může být zajišťována také ve specializovaných třídách v běžné základní škole, nebo v dětských psychiatrických léčebnách (Bartoňová, 2007).

Důležitou roli při reedukaci hraje **motivace** žáka. Motivace vychází z práce s tím, co žák v učivu již zná, které oblasti dobře ovládá. Postupně se náročnost stupňuje. Pro nápravu čtení je důležité volit vhodné texty. Náročností by měly odpovídat žakově úrovni a také obsah by měl odpovídat věkové kategorii žáka. Text by měl být přiměřeně dlouhý, doporučuje se větší a bezpatkové písmo. Intervence v oblasti čtení by měla probíhat jak ve škole s pedagogem, tak i doma s rodiči v rámci domácí přípravy. Spolupráce je důležitá. Pokud je proces reedukace zahájen včas, bývá v mnoha případech úspěšná. Na druhém stupni se však reedukaci ve škole nevěnuje již tolik času jako na prvním stupni a kolik by bylo zapotřebí. Pro žáky prvního i druhého stupně existuje celá řada vhodných metod a her pro nápravu čtení. Při výběru záleží na tom, jaké úrovně čtení žák dosahuje a jaké symptomy se u něj objevují (Michalová, 2004).

Ze zahraničního výzkumu (Vaughn, Wexler, Leroux, Roberts, Denton, Barth, Fletcher, 2011) vyplývá, že vhodná intervence je žáky s dyslexií významně důležitá. Ročního šetření

se účastnili žáci s dyslexií druhého stupně základního vzdělávání. S žáky byla prováděna intervence zaměřená na porozumění textu a identifikaci slova. Denně absolvovali individuální intervenci zaměřenou na tyto dvě oblasti, především na porozumění textu, v rozsahu padesáti minut denně. Výsledkem šetření je pokrok a zlepšení žáků s dyslexií, kteří intervenci podstupovali. Výsledky prokázaly, že žáci, kteří byli součástí výzkumu, prokázali významně vyšší skóre než studenti ve srovnání se standardizovanými měřítky v oblasti porozumění (velikost efektu = 1,20) a identifikace slova (velikost efektu = 0,49), ačkoli většině intervenovaných žáků měla i nadále chybějící znalosti a dovednosti v oblasti čtení.

2.5 Sociální aspekty dyslexie

Povědomí populace o existenci dyslexie a jejích symptomech se stále zvyšuje v závislosti na **stoupajícím počtu** žáků s dyslexií. Průzkumy (Matějček, Vágnerová, 2006) také ukázaly, že žáci se stoupajícím věkem více chápou problematiku dyslexie. Tento výsledek souvisí s vývojovou psychologií, protože u dětí slábne tzv. kognitivní egocentrismus. K lepšímu pochopení problematiky dochází většinou při přechodu na druhý stupeň, nebo na konci prvního stupně. Zdá se, že na druhém stupni se zvyšuje informovanost o problematice dyslexie.

Z výzkumu také plyne, že žáci s dyslexií sami sebe hodnotí jako podprůměrné. To souvisí s jejich školní výkonností, která je mnohdy dyslexií poznamenána. U žáků druhého stupně základních škol je sebehodnocení ovlivněno také vývojovými aspekty. Žáci v tomto věku často utíkají s pesimismu a pesimistickému sebehodnocení. Více negativně se hodnotí dívky než chlapci, jelikož dívky se těmito věcmi zabývají více než chlapci. Dívky většinou více prožívají školní neúspěchy, které s dyslexií souvisejí. Sebehodnocení odráží míru vyrovnání se s dyslexií. Vliv na sebehodnocení žáka má také vztah rodičů a jejich pochopení potíží spojených se specifickými poruchami učení (Matějček, Vágnerová, 2006). Veliký emoční i sociální význam má potom sebehodnocení žáků s dyslexií v oblasti čtení. Hodnocení vlastního čtení ovlivňuje osobnost dítěte a schopnost vyrovnat se s přítomností specifické poruchy učení. Záleží také na hodnocení rodiči a učiteli, důležité je také postavené žáka v třídním kolektivu. Žáci s dyslexií obecně hodnotí své čtení jako velice slabé. Tito žáci většinou ani nejsou motivováni ke čtení. Příčinou může být zdlouhavé trénování čtení a

reedukační aktivity, po kterých už žák nemá chuť číst, protože už tak věnoval mnoho času a úsilí nápravě. Motivace ke čtení se většinou mění pouze u starších dívek. Tento aspekt se postupem času stále stupňuje, jelikož chlapci ve většině případů vyhledávají jiné aktivity než čtení. O sebepojetí žáků s dyslexií píše také Krejčová (2019), která vychází také ze zahraničních studií. Učitelé hodnotili sebepojetí svých žáků jako velice nízké. Žáci s dyslexií také často dávají do souvislosti čtenářské dovednosti a inteligenci žáka, tyto aspekty potom srovnávají s kvalitou člověka.

Matějček a Vágnerová (2006) realizovali výzkum, ze kterého plyne, že rodiče bývají zpravidla dobře informovaní o problematice dyslexie. Svě děti nepovažují za líné bez zájmu o školu. Rozdíl nastává v oblasti úsilí. Zatímco otcové věří svým dětem, že vynaložili k práci velké úsilí, ale učení jim zkrátka nejde, matky si myslí, že snaha dítěte tak zásadní není. Více než o svých dětech pochybují rodiče o školách a vyučujících. V mnoha případech nejsou rodiče spokojeni s přístupem k jejich dětem. V případě, že rodiče hodnotí školu negativně, ovlivňují tím i žákův pohled na školu. Žák potom nechce do takové školy chodit. Rodiče vyzdvihují nejčastěji učitelův negativní postoj k žákovi, malou trpělivost s žákem nebo nepřizpůsobení tempa potřebám a schopnostem žáků s dyslexií). Krejčová (2019) uvádí, že ačkoli se rodiče snaží svému dítěti pomoci, přílišná pozornost může v žákovi vyvolat spíš stres. Žákova diagnostika dyslexie v mnoha případech ovlivní chod celé rodiny.

Informovanost učitelů v souvislosti s dyslexií je podle výzkumu Matějčka a Vágnerové (2006) v České republice na dobré úrovni. Učitelé však v mnoha případech očekávají, že náprava dyslexie a práce s dyslektiky půjde daleko lépe a rychleji, než ve skutečnosti jde. Učitelé si představují radikálnější řešení, než jaké je ve skutečnosti možné a funkční. Také se ukázalo, že tolerantnější k žákům s poruchami učení jsou učitelé na prvním stupni základních škol. Na druhém stupni jsou učitelé náročnější, mají vyšší očekávání, které jejich žáci s dyslexií nejsou schopni naplnit. Reedukace dyslexie se na druhém stupni moc nedostává, protože učitelé považují řešení těchto problémů za záležitost prvního stupně, ačkoli jsou s dyslexií dobře seznámeni. Ačkoli si žáci dle Matějčka a Vágnerové (2006) obecně myslí, že jsou s dyslexií seznámeni dobře, dopouští se často chyb. Žáci si často myslí, že žáci s dyslexií disponují slabou inteligencí. Je tedy důležité žákům vysvětlit, že se jedná o specifickou poruchu učení, které s inteligencí nesouvisí. I žáci s dyslexií mohou být velice inteligentní a v jiné oblasti, než je čtení, jsou často nadaní. Ačkoli si spolužáci těchto žáků

myslí, že vědí, co je to dyslexie a co obnáší, často si horší prospěch vysvětlují leností a nechutí do učení. Tento názor potom vede k vnímání žáků s dyslexií jako lidí, kteří se pouze málo snaží.

Z výzkumů tedy vyplývá, že ačkoli si lidé myslí, že problematiku dyslexie znají, nechápou správně potřeby těchto žáků. Dyslexie způsobuje komplikace v mnoha ohledech a není snadné s ní žít. Takový člověk může častěji zažívat pocit neúspěchu, negativní postoje ostatních k jeho osobě. Např. přechod na druhý stupeň základní školy je pro dyslektiky náročný, proto je důležité, aby byli učitelé lépe seznamováni s potřebami žáků s dyslexií a přizpůsobili jim své požadavky a pomohli žákovi celou situaci zvládnout (Matějček, Vágnerová, 2006).

3 Vymezení procesu čtení a čtenářské gramotnosti

3.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Nedostatečná úroveň **čtenářské gramotnosti** postihuje poměrně vysoké procento populace. Již řadu let je nízká čtenářská gramotnost spojována nejen s dyslexií, ale také se sociálně a kulturně chudým prostředím. To ale nesouvisí s výškou intelektu čtenáře (Kratochvílová, 2010).

Čtenářská gramotnost označuje schopnost porozumět psanému textu a přemýšlet o něm. Pomocí textu člověk rozvíjí své **schopnosti a vědomosti**. Čtenářská gramotnost není jen prostá dovednost ovládnutí techniky čtení. Pomocí čtení poznáváme. Čtení je pro život nezbytně nutné. V dnešní době neustále přijímáme velké množství informací, a proto potřebujeme nejen umět dobře a rychle číst, ale hlavně porozumět čtenému textu. Čtení je prostředkem k dosažení cílů, s tím souvisí úspěšnost jak v osobním, tak i profesním životě. Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti také ovlivňuje schopnost jedince se vyjadřovat. S tím souvisí také zájem o čtení. Měli bychom žáky vést k tomu, aby četli nejen proto, že musí, ale aby četli rádi a z vlastního zájmu. Již v předškolním věku by měl být dítěti poskytnut dostatek kognitivních stimulů a dítě by mělo být k budoucímu čtení motivováno (Bartoňová, 2007). Čtenářská gramotnost se dělí do několika rovin. V první řadě sem zahrnujeme celkový vztah ke čtení a čtenářství. Důležitou složkou je schopnost porozumění danému textu. S tím souvisí schopnost vysuzování a kritického hodnocení textu. Porozumění textu je ovlivněno správným návykem seberegulace, pomocí kterého si člověk volí vhodný typ textu a způsob čtení. Do čtenářské gramotnosti zahrnujeme ale také schopnost sdílení např. prožitků z četby s jinými čtenáři. Podstatná je však schopnost aplikace. Znamená to, že čtenář dokáže využít čtení k seberozvoji a vzdělávání, k získávání informací a utváření si postojů. V současné době je však do čtenářské gramotnosti zahrnuta také schopnost číst elektronické texty, schopnost vyhledávat informace, interpretovat je, třídít, filtrovat a propojovat (Mezinárodní šetření PISA, 2018).

Zjišťováním úrovně čtenářské gramotnosti se mimo jiné zabývá společnost **PISA** (Programme for International Student Assessment). Šetření se zabývá čtenářskou gramotností nejčastěji u patnáctiletých žáků, kteří dokončují základní vzdělávání. Šetření probíhá v tříletých intervalech. PISA svým testováním zjišťuje čtenářské dovednosti a to,

jak žáci ovládají čtenářské procesy v různých situacích. Hodnocení testů PISA je tvořeno třemi pilíři, a sice **texty**, se kterými žáci během testu pracují, druhým pilířem jsou **kognitivní činnosti**, které žák při testování vykonává během práce s textem. Třetí pilíř tvoří tzv. **scénáře**. To jsou situace, kdy žák pracuje s texty, které spolu tematicky souvisí. V rámci hodnocení čtenářské gramotnosti je hodnoceno pět dílčích oblastí. Šetření PISA zjišťuje například ovládání různých druhů čtenářských dovedností žáka (čtenářské procesy). PISA také zjišťuje, zda se dovednosti liší v případě, kdy žák pracuje s jedním textem, a když má textů více. Jednotlivé oblasti však nelze mezi sebou srovnávat. Poslední měření PISA proběhlo v roce 2018 a výsledky žáků České republiky se pohybují v oblastech mírně nadprůměrných oproti výsledkům členských zemí OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) a zemí Evropské unie (EU). PISA vymezuje několik gramotnostních úrovní. Alespoň druhé neboli základní úrovně v České republice dosahuje 79 % žáků, což je mírně nad průměrem v porovnání s ostatními státy OECD a EU. Z šetření však plyne, že ačkoli se výsledky čtenářské gramotnosti mírně zvyšují, stále přibývá žáků, kteří stále častěji zažívají ve škole neúspěch. Ve všech zemích, ve kterých probíhalo šetření, se prokázalo, že v oblasti čtenářské gramotnosti dívky dosahují lepších výsledků než chlapci. V České republice je tento rozdíl lehce nadprůměrný. Oproti výsledkům šetření z roku 2009 se ale rozdíl mezi dívkami a chlapci zmenšil. Rozdíly mezi žáky obecně se pohybuje v České republice oproti jiným zemím pod průměrem. Oproti šetření z roku 2009 se však rozdíly mezi žáky zvětšují. V 8 % případů dosahují dovednosti žáků na dvě nejvyšší úrovně, to je o 3 % více, než tomu bylo v roce 2009 (Mezinárodní šetření PISA, 2018).

3.2 Vliv prostředí na rozvoj čtenářských dovedností u dětí

Dle Jošta (2011) v období mladšího školního věku, kdy se žák učí číst, je **vliv prostředí i dědičnosti** značně významným. Postupem času však vliv dědičnosti začíná převažovat nad vlivem prostředí, ve kterém žák vyrůstá. Vliv prostředí, především potom vliv rodiny, se promítají zejména na čtenářově vnímání obsahu (rozsah slovní zásoby, znalost písmen, gramatické znalosti apod.). Když se žák učí číst, čte tedy slova, která už ve slovníku má a zná jejich význam. Rozsah slovníku dítěte závisí na prostředí, na rodině, na slovníku rodičů, zda dítěti předčítají z knih atp. Okolí a rodina také značně ovlivňuje postoj dítěte ke čtenářství, je-li ke čtenářství vedeno okolím od raného dětství. V raném věku dítěte

je citlivost na osvojování si jazyka zvýšená. V tomto období je učení jazyka velice účinné a spontánní. Období středního školního věku se zaměřuje spíše na sociální učení. Žák pozoruje, jak se k sobě lidé, zejména rodiče, chovají a jak spolu komunikují. Žák přebírá vzorce chování, které jsou mu předkládány. Jak kvalitně bude v budoucnosti žák číst tedy rodina a prostředí ovlivní nejlépe v období raného dětství zhruba do osmého roku věku dítěte. Pokud rodiče dítěti předčítají knihy, bude dítě pravděpodobně lépe rozumět obsahu textu. Působení rodiny bývá dvojího typu, a sice formálního a neformálního typu. Formální působení rodiny na dítě má znaky výuky. Dítě se učí například, co jsou to písmena. V případě neformálního ovlivňování dochází k působení rodiny na jazykové schopnosti dítěte. Naopak schopnost rychle reagovat a pojmenovávat je z největší míry ovlivněna dědičností. Z finského výzkumu, který se zabýval vlivem dyslexie matky na dítě, vyplývá, že tyto děti jsou méně zdatné v oblasti jazykového porozumění. Výzkum blíže neurčuje, jak velký podíl nese dědičnost a do jaké míry jde o ovlivnění rodičem – člověkem s dyslexií. Faktem ovšem je, že se u těchto dětí také objevují čtenářské obtíže (Jošt, 2011).

Ze zahraničních výzkumů je zřejmé, že vliv **dědičnosti** a prostředí na vývoj čtení spolu úzce souvisí. Pokud se objevila dyslexie u rodičů, je zde pravděpodobnost, že zapříčiněním dědičnosti bude dítě také diagnostikována dyslexie. Svou roli hraje ale také prostředí, protože z výzkumů plyne, že tito rodiče poskytují dětem většinou odlišné prostředí z hlediska gramotnosti než ostatní rodiče (Hulme, Snowling, 2017).

3.3 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace v RVP ZV a čtenářské dovednosti

V praxi zahrnujeme výuku čtení do vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**. Jedná se o jednu z devíti vzdělávacích oblastí. Gramotnost rozvíjejí všechny oblasti, avšak gramotnost čtenářskou především Jazyk a jazyková komunikace. Konkrétními vyučovanými předměty, které patří do této oblasti, jsou Český jazyk a literatura a Cizí jazyk. Český jazyk a literatura se dělí na několik částí. Řadí se do ní literatura, jazyková výchova a komunikační a slohová výuka. Právě tato oblast se využívá pro rozvoj čtenářské gramotnosti nejčastěji. Dobrou motivací ke čtení jsou texty, které jsou pro žáky dané věkové kategorie zajímavé. Těmi mohou být například i komiksy, které obsahují většinu málo textu, ale obrázky jim napomáhají textu porozumět a děj si lépe představit. Ke čtenářství by měl

být člověk pozitivně motivován. Takovou motivací může být čtenáři např. komunita či okolí, se kterým může sdílet své čtenářské zážitky. Pokud nemá čtenář s kým sdílet, ztrácí ke čtení motivaci. Hlavně by si měl ale čtenář uvědomovat, proč vlastně čte a co čtením získává (Nová škola, 2017).

Čtenářskými dovednostmi nazýváme soubor dovedností, pomocí kterých dosahujeme různých dílčích cílů. Dovednosti jsou rozvíjeny postupně a průběžně již od útlého dětství s ohledem na věk a schopnosti dítěte. Také je volíme podle konkrétní situace, ve které potřebujeme dovednosti využít. Hlavní čtenářskou dovedností je dovednost přizpůsobení čtení svému záměru. Texty volí podle záměru a přizpůsobuje mu styl čtení. Čtenář by také měl být schopen vyhledávat v textu informace a posuzovat jejich důležitost v kontextu. V textu též dokáže najít odpovědi na položené otázky. Zkušený čtenář by měl zvládnout text shrnout a vyjádřit hlavní myšlenky textu. Pomocí kontextu si také dovede objasnit slova, nebo části textu, kterým nerozumí, dokáže posoudit, zda jsou informace obsažené v textu reálné, či nikoli. Čtenářskou dovedností je také schopnost pokládat si otázky s ohledem na záměr textu, čtenář je schopen si na tyto otázky odpovědět na základě předchozích čtenářských zkušeností. S čtenářskou zkušeností také souvisí schopnost předvídat obsah, nebo pokračování děje a svá tvrzení je čtenář schopen v textu doložit. Čtenář dokáže vysuzovat závěry, analyzovat např. jednání postav v textu, rozpozná manipulaci a autorský záměr textu. Je schopný text interpretovat a formulovat své myšlenky v souvislosti s textem. Dovedností čtenáře je také schopnost tvoření výpisků, ke kterým se čtenář může kdykoli vrátit a jsou pro něj přehledné. V neposlední řadě by měl čtenář umět získané informace správně analyzovat a využít podle záměru (Nová škola, 2017).

S čtenářskými dovednostmi úzce souvisí **čtenářské strategie**. Čtenářské strategie označují postupy, díky kterým dosahujeme porozumění textu. Strategie volíme promyšleně a obecně jimi rozumíme jednotlivé kroky v promyšlené posloupnosti. V souvislosti se strategiemi je důležité zamyslet se nad tím, co se vlastně děje v hlavě, když čteme. Čtenářské strategie odpovídají výše zmiňovaným dovednostem. Zdatný čtenář tyto činnosti provádí automaticky bez uvědomění. V případě čtení náročnějšího textu musí začít přemýšlet nad tím, které strategie mu čtení takového textu usnadní. V případě zdatného čtenáře může docházet i u složitých textů k automatickému hledání a osvojování strategií. Žáky, kteří jsou v oblasti čtení slabší, by měl učitel naučit vědomě pracovat se strategiemi, volit strategie,

kteřé jsou vhodné pro daný text. Mezi čtenářské strategie bychom zařadili např. shrnování, předvídání, identifikování hlavních myšlenek, vytváření představ nebo sledování porozumění textu s případným zjednáním nápravy (Whitcroft, 2010). Pokud se zaměříme na oblast porozumění textu, volíme strategie a jednotlivé kroky tak, abychom dosáhli cíle. Strategií může být opakované čtení textu, vyjasňování slov, kterým čtenář nerozumí, čtenář si v textu může zvýrazňovat důležité informace, nebo si dělat výpisky, které povedou k porozumění textu. Nové informace si žák propojuje s vědomostmi získanými již dříve a dokáže si tak lépe obsah textu představit. Výuka čtení by měla vést nejen k naučení se technice čtení, ale také volit vědomě vhodné čtenářské strategie v závislosti na charakteru textu. Čtenářské strategie jsou postupem času zautomatizovány a člověk s nimi pracuje podvědomě. Schopnost užívat vhodné čtenářské strategie zastává při čtení významnou roli. Pokud žák dovede efektivně využívat strategie, dosahuje žák při čtení mnohem lepších výkonů (Mezinárodní šetření PISA, 2018). Při výuce by měl vyučující předvést žákovi, jak a jaké strategie by měl v jaké situaci volit. Žák proces sleduje a postupně se přidává, nakonec je schopen sám volit strategie, které mu ve čtení pomohou. Takovému postupu se říká česky „lešení“, neboli „scaffolding“ (srov. Wildová, Vykoukalová, Rybářová, Ronková, Harazinová, 2019; Bartoňová, 2018).

3.4 Metody čtení u žáků s dyslexií

„Čtení je aktivita, která uvádí do pohybu sluchové, zrakové, motorické mechanismy a u níž nejde jen o to poznat hlásku, ale porozumět významu slov, zapojuje inteligenci a také zkušenosti jedince.“ (Bartoňová, 2012)

Dyslexie ovlivňuje čtení v několika směrech. Někdo může mít potíže s čtením jako takovým, jiní zase **techniku čtení** zvládají, ale ve výsledku nerozumí čtenému textu. V úplných začátcích, kdy se žák učí číst, je vhodné přidat k textu obrázek, který napomůže porozumění textu. Tato metoda může velice pomoci i žákovi staršího školního věku s dyslexií. Obrázek, který doplňuje text, dává žákovi příležitost porozumět textu. Při čtení dochází u žáků s dyslexií k různým chybám. Nejčastějším nedostatkem je již několikrát zmíněné slabé **porozumění textu**. Často dochází také k tzv. inverzi. Pokud se budeme pohybovat v oblasti kinetické inverze, znamená to, že čtenář přesmykuje slabiky, například slovo lokomotiva čte jako kolomotiva. V případě statické inverze zaměňuje žák například

podobně vypadající písmena, např. p/q, to nazýváme vertikální inverze. Horizontální inverze potom znamená, že dítě zaměňuje znaky, které se sobě podobají v horizontální rovině, např. číslice 6/9 (Michalová, 2004).

Velice rozšířená metoda, zejména u mladších žáků, je čtení se **záložkou**. Záložkou pohybuje učitel. Tempo posunování záložkou se přizpůsobuje tempu žákova čtení. Další metodou je **čtení v duetu**. Tato metoda spočívá ve čtení žáka a vyučujícího/rodiče zároveň. Dospělý musí přizpůsobit tempo žákovi. Ten však neslyší své čtení, proto si lépe osvojí správné čtení, např. správnou intonaci (Bartoňová, 2012). K motivaci žáka přispívá metoda **přípravného čtení**. Žák procvičuje s učitelem tzv. nácvičná slova, povídají si o tom, o čem by mohl být text, který tato slova obsahuje. Poté následuje čtení textu, nejdříve učitelem, poté žákem (Michalová, 2004). V případě, kdy si žák domýšlí koncovky slov při čtení, je vhodná metoda **dubleťového čtení**. Žák i učitel čtou nahlas, učitel čte o slovo napřed, žák čtení opakuje (Bartoňová, 2012). Pro počáteční stadia reedukace u žáků s těžkým stupněm poruchy je vhodná metoda **obtahování**. Metoda je založena na využití hmatu a pohybu, protože u žáků, u kterých se metoda obtahování využívá, většinou nefunguje sluchová ani zrkovlá analýza. Metoda spočívá ve vymyšlení slova, které je napsáno velkým písmem na papíře a žák písmena obtahuje prstem a písmena vyslovuje. Když žák slovo pohybově zvládne, zkusí obtahovat slovo se zavřenýma očima a následně píše načisto. Pokud má žák dobrou strategii čtení, ale čte pomalu, využívá se pro reedukaci metoda **Fernaldové**. Žák si prohlédne text, podtrhne si neznámá slova. Tento proces se zopakuje. Potom žák text už z části zná a je schopen ho přečíst rychleji včetně obtížnějších slov. Postřehovací metoda je využívána v případech, kdy se u žáka objevují tzv. inverze ve čtení. Žák postřehuje nejdříve jednodušší celky, např. jednoslabičná slova. Celky mohou být barevně zvýrazněné. Postupně se přechází k těžším a delším celkům. Cílem výuky čtení je, aby žák dokázal porozumět informacím v čteném textu (srov. Bartoňová, 2012, Michalová, 2016).

Prostřednictvím zahraniční randomizované kontrolované studie bylo zjištěno, že pozitivní vliv na čtení má používání **elektronických čteček**. Rychlost čtení pomocí elektronické čtečky se zvýšila o 27 % oproti klasickému čtení. Také se snížil počet fixací a počtu sakád. Vliv na kvalitu a správnost čtení mají také krátké věty a větší mezery mezi písmeny, které byly použity právě ve studii při čtení pomocí elektronické čtečky (Schneps, Thomson, Sonnert, Pomplun, Chen, Heffner-Wong, 2013).

4 Porozumění textu u žáků s dyslexií

4.1 Cíle diplomové práce, metody a techniky šetření

Hlavním cílem diplomové práce a výzkumného projektu je zaměřit se na proces čtení a blíže specifikovat faktory, které ovlivňují zvládnutí procesu čtení u žáků s dyslexií na druhém stupni základní školy.

Dílčí cíle:

- Popsat a specifikovat strategie a postupy užívané v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace u žáků na druhém stupni základní školy u žáků s SPU.
- Vymezit význam motivace a vlivu metodických materiálů na zlepšení a zkvalitnění procesu čtení u žáků s dyslexií na druhém stupni základní školy.

Ke splnění cílů byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

VO1: Jak probíhá proces učení s akcentem na proces čtení u žáků s dyslexií na 2. stupni základních škol?

VO2: Jaké nejčastější strategie, postupy volí učitelé při edukaci žáků s SPU ve společném vzdělávání?

VO3: Jak a do jaké míry ovlivní proces osvojení si čtení využití metodických materiálů u žáků s dyslexií?

Výzkumné šetření probíhalo v období květen – říjen 2020. Výzkum byl realizován jako kvalitativní výzkumné šetření. Za účelem výzkumného šetření byly použity tyto techniky:

- prostudování literatury
- polostrukturované pozorování žáků v edukačním procesu
- analýza dokumentů, edukačních strategií a přístupů v českém jazyce
- případové studie
- volné rozhovory s učiteli základních škol, vybranými žáky a jejich rodiči

4.2 Charakteristika výzkumného souboru a technik šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno na základní škole v okrese Tábor. V současnosti tuto základní školu navštěvuje 400 žáků. Působí tu pedagogové, asistenti pedagoga, škola má vytvořené školní poradenské pracoviště rozšířené a školního psychologa a speciálního pedagoga (3), je tu 18 tříd. Většina asistentů pracuje na 1. stupni základní školy. Škola pracuje s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměřuje se zejména na žáky se specifickými poruchami učení a chování, v péči má žáky nadané. Základním výzkumným soubor byl tvořen žáky druhého stupně základní školy. Výběrový soubor tvořili čtyřmi žáci s dyslexií. Na základě výběru jsme získali informované souhlasy, souhlasy rodičů, souhlasy od učitelů.

Tabulka 1: Rozdělení informantů

Informanti	Počet osob
Učitelé	9
Žáci s dyslexií na druhém stupni ZŠ	4
Rodiče žáků s SPU	6

Tabulka 2: Informanti - učitelé

Kód	Učitel	Aprobace	Vztah k informantům
U1	Učitel 1	Český jazyk, Občanská výchova	Vyučující českého jazyka informanta 1 a 4
U2	Učitel 2	Matematika, Informatika	Třídní učitelka informanta 2
U3	Učitel 3	Fyzika, Hudební výchova	Třídní učitelka informanta 3
U4	Učitel 4	Anglický jazyk, Zeměpis	Třídní učitelka informanta 4
U5	Učitel 5	Český jazyk, Dějepis	Vyučující českého jazyka informanta 2 a 3
U6	Učitel 6	Učitelství pro první stupeň	Třídní učitelka informanta 1
U7	Učitel 7	Učitelství pro první stupeň	Třídní učitelka informanta 2
U8	Učitel 8	Učitelství pro první stupeň	Třídní učitelka informanta 3
U9	Učitel 9	Učitelství pro první stupeň	Třídní učitelka informanta 4

Tabulka 3: Informanti - žáci

Kód	Žák	Věk	Postupný ročník	Diagnóza
(I1)	Informant 1	12	Šestý	Dyslexie, dysgrafie
(I2)	Informant 2	13	Sedmý	Dyslexie, dysgrafie
(I3)	Informant 3	14	Osmý	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie
(I4)	Informant 4	15	Devátý	Dyslexie, dyspraxie, epilepsie

Tabulka 4: Informanti - rodiče

Kód	Rodič	Vztah k informantům
R1	Rodič 1	Matka informanta 1
R2	Rodič 2	Matka informanta 2
R3	Rodič 3	Otec informanta 2
R4	Rodič 4	Matka informanta 3
R5	Rodič 5	Otec informanta 4
R6	Rodič 6	Nevlastní matka informanta 4

Charakteristika technik šetření:

Při realizaci výzkumného šetření byla použita technika **polostrukturovaného pozorování**, které probíhalo u každého informanta v pravidelných intervalech jednou týdně v průběhu šesti měsíců. Zpočátku bylo pozorování realizováno v průběhu edukačního procesu žáků ve školním prostředí. V průběhu realizace výzkumu bylo pozorování přesunuto do domácího prostředí žáka z důvodu distanční výuky (vzhledem ke koronaviru). Také byla použita technika analýza dokumentů žáků, kterou jsme provedli společně s třídními učiteli žáků. Dále byla využita technika **polostrukturovaného rozhovoru**. Rozhovory byly realizovány s učiteli prvního i druhého stupně základní školy, s žáky s dyslexií na druhém stupni základní školy a s jejich rodiči dle předem připraveného scénáře, který obsahoval **základní kategorie**:

KA 1: Rodinné prostředí, rodinná anamnéza – v jakém prostředí žák s dyslexií žije, jaké panují v rodině vztahy, zda je v rodině další člen s SPU

KA 2: Příprava na školu a podpora ze strany rodičů – do jaké míry se žák připravuje doma na vyučování a zda mu s přípravou pomáhají rodiče

KA 3: Průběh edukačního procesu ve školním prostředí – jak probíhá u žáka s dyslexií edukační proces ve školním prostředí, jak žák ve škole pracuje

KA 4: Nejčastěji užívané strategie a techniky čtení u žáků s SPU – strategie a techniky čtení, které žák využívá a které mu vyhovují

KA 5: Projevy dyslexie – jak konkrétně dyslexie ovlivňuje žáka a jeho dovednosti

KA 6: Intervence zaměřené na podporu zvládnutí procesu čtení – konkrétní intervence, které byly zaměřeny na pomoc žákovi se zvládnutím procesu čtení

Při konkrétní intervenci byly využity pracovní listy, námi vytvořená pomůcka „*pexeso*“, pracovali jsme s metodou obrázkového čtení. Pracovní listy i obrázkové čtení jsme vytvářeli na základě prostudované literatury a pracovních sešitů a materiálů pro žáky s SPU.

4.3 Interpretace výsledků šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno za pomoci polostrukturovaného pozorování žáků v edukačním procesu, za pomoci rozhovorů s učiteli, žáky a jejich rodiči. Rozhovory probíhaly v rámci osobního kontaktu, nebo online. Rozhovory s učiteli byly realizovány ve škole po předchozí domluvě za specifických podmínek. Pozorování žáků probíhalo nejdříve ve škole, poté po předchozím souhlasu rodičů u nich doma v průběhu distanční výuky, kde bylo realizováno šetření. Rozhovory byly realizovány dle stručného scénáře, kterými se rozhovory řídily. Při zpracovávání případových studií jsme vycházeli ze základních kategorií. S žáky jsme pracovali také v domácím prostředí. Nezbytnou součástí edukace je využití učebních pomůcek, se kterými jsme v rámci výzkumného šetření také pracovali. Ověřovali jsme funkčnost již vytvořených pomůcek a námi nově vytvořené pomůcky. Využili jsme například čtecí záložku, různé podoby pracovních listů a obrázkového čtení, které zajišťují názornost, a další pomůcky. Nově byla vytvořena pomůcka v podobě pexesa, která je zaměřena na porozumění textu. Pomůcky byly přizpůsobeny věku a schopnostem jednotlivých žáků. S žáky (informanty) jsme pravidelně pracovali a pozorovali jejich pokroky. Při konkrétní intervenci s využitím námi navržené a zpracované pomůcky jsme realizovali pozorování a volné rozhovory s informanty. Tím jsme získávali zpětnou vazbu

od informantů a jejich poznatky a názory se staly součástí popisu práce s kompenzačními pomůckami.

Tabulka 5: Zkoumané kategorie

Označení kategorie	Kategorie pro polostrukturovaný rozhovor – učitel, rodič, žák
K1	Rodinné prostředí, rodinná anamnéza
K2	Příprava na školu a podpora ze strany rodičů
K3	Průběh edukačního procesu ve školním prostředí
K4	Nejčastěji užívané strategie a techniky čtení u žáků s SPU
K5	Projevy dyslexie
K6	Intervence zaměřené na podporu zvládnutí procesu čtení

4.3.1 Informant 1 - případová studie Klárka

Rozhovory byly vedeny s matkou dívky (**R1**), současnou třídní učitelkou, která dívku současně vyučuje český jazyk (**U1**) a třídní učitelkou z prvního stupně (**U6**). Označení **K** značí kategorii, ke které se mluvčí vyjádřil.

Dívce je dvanáct let a navštěvuje šestý ročník základní školy. Dyslexie jí byla diagnostikována již na prvním stupni spolu s dysgrafií. Na školu, kde bylo výzkumné šetření realizováno, přestoupila na začátku čtvrtého ročníku. U dívky stále přetrvává značná chybovost v písemných projevech, čtení je spíše na nižší úrovni, ale vzhledem k úrovni hlasitého čtení je porozumění textu vcelku na dobré úrovni.

Na základě pozorování bylo zjištěno, že má dívka se svými rodiči hezký vztah, navzájem si pomáhají. Rodiče se snaží se dívce věnovat, pomáhat jí s domácí přípravou. Dívka má starší sestru, která je matčinou první dcerou z předchozího manželství. V současnosti dívka studuje prvním rokem na středním odborném učilišti. Na prvním stupni základní školy jí také byla diagnostikována dyslexie. Tato čtyřčlenná rodina žije v bytě na vesnici. Matka dívky v rozhovoru uvedla, že ve výchově dívek nedělá ani jeden z rodičů rozdíly, přestože otec není biologickým otcem starší z dívek. Všichni si spolu rozumí a rádi spolu tráví čas. *„Holky se snažíme vychovat dobře. Chceme, aby byly slušné, dokázaly si poradit. Taky je ale vedeme k otevřenosti. Aby se nebály za náma přijít pro radu, svěřit se. Hlavně já s nima mám takovej kamarádskej vztah. Ale zároveň chceme, aby když něco řekneme, aby to*

dodržely, poslechly“ (R1/K1). Rodinné prostředí, ve kterém dívka vyrůstá, hodnotila kladně také třídní učitelka dívky. „Tahle rodina je dobrá. Mají krásný vztahy. To je vidět, když sem ti rodiče přijdou. Jak se starají, zajímají. Všechno řeší společně“ (U1/K1). Při pozorování dívky jsme se zaměřili také na průběh domácí přípravy. Z pozorování bylo zřejmé, že se na výuku pečlivě připravuje, věnuje domácí přípravě poměrně hodně času. Zodpovědně se připravuje na většinu svých předmětů. Domácí příprava zahrnuje nejen vypracovávání domácích úkolů, ale také průběžné učení a opakování na následující výuku. Rodiče dívce s přípravou ochotně pomáhají, snaží se ji podporovat, ale ne každé učivo znají natolik, aby dokázali dívce pomoci. Přesto dívce a její přípravě na vyučování věnují dostatek času. Jelikož dyslexie ovlivňuje dívčin edukační proces, snaží se doma pečlivě připravovat, aby dosahovala lepších výsledků. Matka dceřinu snahu velice cení.

„Klárka je šikovná. S tou dyslexií se občas ve škole něco nedaří, ale snaží se. Doma pracuje, učí se. Snažíme se jí pomáhat, ale začínáme zjišťovat, že ne na všechno stačíme. Něco si už nepamatujeme. Ale je fakt, že oproti ségře se Klárka doma učí hodně a opravdu se snaží, aby se zlepšovala“ (R1/K2).

Podle matky je dívka od mala velice citlivá a zodpovědná. *„Ona je taková odmala. Když se jí něco nedaří, hodně si to bere. O to víc se potom chce učit, aby si známky zase opravila, aby se vyrovnala kamarádkám“ (R1/K2). Toto tvrzení potvrdilo také pozorování dívky. Každý neúspěch, byť jen malý, ji velice mrzí a trápí ji. Zároveň ji však motivuje k další práci. „Ještě víc ale začala školu řešit ve chvíli, kdy jí na minulý škole šikanovali, protože špatně četla a byla pomalejší“ (R1/K2).*

Šikana byla důvodem přechodu na jinou školu. V rozhovorech se dívka o šikaně také zmiňovala. Nerada se k tomuto období vrací. *„Kvůli tomu, jak čtu, se mi ve třídě smáli a pani učitelka jim nikdy nic neřekla. Ale tady teď nejsem jediná, komu čtení moc nejde“ (I1/K2). Třídní učitelka hodnotí dívku jako velice pracovitou a pečlivou. Velice jí záleží na tom, aby dosahovala ve škole dobrých výsledků. „Klárka je hodně pečlivá. Je vidět, jak ji mrzí, když dostane horší známku. Ve škole někdy něco nevyjde, diktát, nebo třeba písemka. Ale úkoly nosí, dává si s nimi doma práci, má je vždycky hezký. Ještě se snad nestalo, aby úkol neměla. Oproti ostatním dětem ze třídy se doma opravdu učí. A je vidět, že i rodiče jí pomáhají“ (U1/K2).*

Učitelka z prvního stupně se v rozhovoru vyjádřila o rodině tak, že rodina se školou spolupracovala velice dobře, na studijních výsledcích dívky jim záleželo. *„Na rodičovských schůzkách se zajímali, starali se, jak by mohli dceři pomoci. I Klárka o tom ve škole mluvila, že se učí společně“* (U6/K2). V průběhu edukačního procesu ve školním prostředí se dívka snaží, ale nerada čte nahlas před ostatními nejen proto, že se často ztrácí v textu, čtení není plynulé, ale také proto, že právě špatná úroveň čtení byla jedním z důvodů šikany na předchozí škole. Dívka jinak ve škole pracuje dobře, hlásí se, snaží se. Baví ji výtvarná výchova, matematika, hudební výchova, je dobrá v gymnastice. Při pozorování byla patrná značná nervozita a nejistota, pokud měla nahlas přečíst nějaký text. K tomu se snaží učitelé přistupovat ohleduplně. *„Učitelé vždycky Klárku chválí, že se snaží, že v hodině pracuje. V některých předmětech je v hodinách aktivní, výtvarka jí baví. Teď, když se učí doma, to vidím, jak si všechno zapisuje, dává pozor. To je pro ni právě nejhorší, že se takhle snaží a ty výsledky snaze neodpovídají. Ale zase tak špatně na tom taky není. Jak který předmět, no“* (R1/K3).

Dle matky dívka dělá vše pro to, aby byla ve škole úspěšnější. Toto tvrzení se potvrdilo také při pozorování. *„Jedničkářka asi nikdy nebude, ale dvojky a trojky jsou taky dobrý, To se jí snažíme pořád říkat, ale každá taková známka jí mrzí, protože si myslí, že se málo snažila“* (R1/K3). Stejný názor zastává také třídní učitelka, která dívku charakterizuje také jako snaživou a zvědavou. *„Je pravda, že se Klárka ve škole často ptá, když něčemu nerozumí. Snaží se porozumět všemu. V porovnání s ostatními žáky je v hodinách aktivní. Je hodně zvědavá. Pokud mají zadaný úkol v hodině, snaží se být vždycky první, protože první tři žáci, kteří mají úkol správně, dostanou malou jedničku. Snaží se sbírat tímhle způsobem dobré známky, protože se jí potom hodí. To si moc dobře uvědomuje, že když jí nejde tolik čtení, nebo učení celkově, tak se alespoň takhle snaží a tím si zlepšuje průměr“* (U1/K3). *„Sice Klárku neučím moc dlouho, ale poznala jsem, jak jí na dobrých známkách záleží a co všechno pro to dělá“* (U1/K3). V rozhovoru s Klárčinou třídní učitelkou z prvního stupně jsem se dozvěděla totéž, co mi řekla dívčina třídní učitelka na druhém stupni. *„Klárku jsem tu měla dva roky, když sem přišla dýl. Ale dávám ji za příklad. Obdivovala jsem ji, jak se připravovala do školy a jak pracovala. Z minulé školy odešla kvůli šikaně, ale myslím si, že tady si s těmi dětmi sedla. Rychle zapadla. Nechtěla číst nahlas, ale tak jsem ji nenutila, když vím, že kvůli tomu byla obětí šikany“* (U6/K3). Učitelka zmínila, že ačkoli přišla dívka do

její třídy jako nová a po špatné zkušenosti se spolužáky, rychle se adaptovala na nové prostředí a brzy patřila k nejlepším žákům ve třídě. „*Klárka byla vždycky zklamaná i z dvojky a dávala si to hodně za vinu. Ale bylo vidět, že se hodně snaží. To mi dávala najevo. Takže když měla známku nerozhodně, přihlídl jsem k tomu*“ (U6/K3). Dívka věnuje učení mimo školu podstatnou část svého volného času. Edukační proces je však ovlivněn dyslexií. Pro dívku je někdy těžké naučit se něco nového, učivo, které ještě nemá ukotvené. Je to způsobeno slabšími dovednostmi v oblasti porozumění čtení a potížemi v samotné technice čtení. Při pozorování bylo zřejmé, že má dívka k dispozici veliké množství textů, prostřednictvím kterých se má učit, ale vzhledem k vlivům dyslexie na čtení je to pro ni poměrně těžké. Vzrostla také náročnost čtených textů. Pozorování a rozhovory prokázaly, že pro dívku je nejvhodnější auditivní styl učení. Sama říká, že si lépe zapamatuje to, co slyší ve škole, než co se učí sama doma z textu. „*Při učení si dokážu dobře vybavit přesně to, co pani učitelka o hodině řekla. Ale moc si nepamatuju, co jsem četla. To musím číst víckrát*“ (I1/K4).

Na základě pozorování dívky v průběhu edukačního procesu jsme usoudili, že je pro dívku učení prostřednictvím velkého množství textů náročné, jelikož si text potřebuje přečíst vícekrát. Po prvním čtení většinou nedokáže textu zcela porozumět. Potíží se zpracováváním poměrně velkého množství textů si všímá také matka dívky. „*Jak se teď učí doma, tak si víc všímám toho množství. Pořád něco čte a hodně jí to vyčerpává. Večer je vždycky hodně unavená z toho učení*“ (R1/K4). Podle ní je pro její dceru čtení náročné. S přechodem na druhý stupeň textů přibýlo, avšak s distanční výukou je jich ještě více. „*Vždycky říká, že si toho pamatuje víc ze školy, než se toho naučí doma. Sice se učí pořád, ale je vidět, že ze školy si toho odnese nejvíc. V tom je dobrá ta distanční výuka. Že si ten výklad nahrává a pak si to pouští. Ale baví jí matika. Na tu je dobrá*“ (R1/K4). Z rozhovoru jsme se dozvěděli, že učivo jako takové zvládá dívka bez větších obtíží, ale edukační proces je ovlivněn oslabenými dovednostmi v oblasti čtení. „*Když něco čteme a potom o tom mluvíme, bývá to problém, to jo. Třeba když čteme definici v učebnici, tak většinou neví, o co se jedná. Nepochopí ji většinou. Ale když jim definici řeknu já, tak to tomu potom rozumí. Nebo když jim pouštím audio nahrávky, tak to dokáže převyprávět, to ví, o čem to bylo*“ (U1/K4). Také třídní učitelka dívky uvádí, že má dívka lepší auditivní vnímání a je pro ni vhodnější auditivní styl učení. Obsah a metody výuky má dívka lehce upravené. „*Třeba diktáty, ty píše*

kratší. Ale zrovna v těch bývá dost chyb, ty jsou horší. Ale těch jsme zatím moc nepsali“ (U1/K4).

Převahy auditivního vnímání si všimla také třídní učitelka na prvním stupni. *„Na výklad se vždycky hodně soustředila, vadilo jí, když někdo v hodině vyrušoval. Bylo vidět, že to sluchový vnímání má daleko lepší, než když má něco číst. Ale zase to porozumění textu není úplně špatný. Něco z textu vystihne, ale dost věcí jí uniká, to je pravda“ (U6/K4).* Při rozhovoru s dívčinou třídní učitelkou z prvního stupně jsem se dozvěděla, že při práci s textem pokládala dívce vždy takové otázky, které se týkaly nejdůležitějších částí textu, protože ta dívka většinou dokázala vystihnout správně. Při pozorování dívky byly viditelné špatné oční pohyby, které zapříčiňují špatnou orientaci v textu. Dívka se při čtení v textu často takzvaně ztrácí. Tento jev ovlivňuje také porozumění textu, jelikož se dívka ztrácí v textu, nečte plynuje, věnuje pozornost hledání místa, ve kterém skončila s čtením. Po přečtení textu tedy dokáže vystihnout to nejdůležitější, ale i tak s drobnými chybami. Méně důležité detaily dívka většinou nevystihne. Tempo čtení pomalé, proto pro čtení, ale také psaní potřebuje větší časovou dotaci. Pro dívku je snazší tiché čtení, ve kterém si více věří. V rozhovoru matka dívky řekla, že si symptomů dyslexie také všimá, ale nejsou podle ní tolik znatelné, pokud čte dívka potichu. *„Když chci, aby něco přečetla nahlas, tak je to vidět. Čte dost pomalu a nevěří si. Často neví, kde v textu je. Ale když čte potichu, asi si víc věří. Když čte nahlas, tak je asi i nervózní, že jí to čtení nejde a někdo jí poslouchá“ (R1/K5).* *„Ty diktáty jí taky tolik nejdou, hlavně teda doplňovačky. Nebo když má najít ve větě chybu, to jí nejde.“* Matka v rozhovoru také vzpomínala na problémy v předchozí škole, než byla dívce diagnostikována dyslexie. *„Klárka se pořád ztrácí v tom textu a než jsme šli do poradny, tak si učitelka myslela, že to Klárka dělá z nepozornosti. Pořád jí říkala, že zase nedává pozor a tak. Tím vlastně jen podpořila vznik tý šikany potom“ (R1/K5).* Na základě rozhovorů jsme zjistili, že učitelka považuje u dívky za nejvýraznější symptom porozumění textu a špatnou orientaci v textu. *„V tom textu se ztrácí často, často se zadržává. Většinou ji nechávám, aby si text přečetla v klidu pro sebe. A snažím se jí k textu položit vždycky nějaký otázky, na který se zaměří a pomocí kterých potom tomu textu líp porozumí“ (U1/K5).* V rozhovoru zaznělo také to, že se učitelka snaží, pokud je to možné, vybírat pro práci s textem takové texty, které obsahují spíš kratší a jednodušší věty a souvětí, protože příliš dlouhá, těžká a špatně srozumitelná souvětí jen přispívají k neporozumění textu. Učitelka z prvního stupně uvedla,

že podle ní je nejzávadnějším projevem dyslexie u této dívky pomalé čtení a špatná technika čtení. „*To bylo takový nejvýraznější, že četla pomalu, ale hlavně, že to čtení bylo takový roztěkaný. Zadržávala se a ztrácela se v textu. To bylo hodně častý*“ (U6/K5). S dívkou jsme pracovali za použití několika učebních pomůcek. Důležité bylo zvolit správnou techniku čtení vzhledem k projevům dyslexie. Jako velice účinná pomůcka se ukázala čtecí záložka. Tato učební pomůcka dívce podstatně pomáhala v orientaci v textu. Pomocí čtecí záložky docházelo u dívky k pokrokům v technice a tempu čtení. Jako součást intervence byly použity námi vytvořené pracovní listy. Při pozorování a sledování strategií byla potvrzena účinnost této pomůcky. Nejvíce však dívce vyhovovala metoda obrázkového čtení. Následně byly realizovány s dívkou rozhovory, ve kterých dívka mimo jiné řekla: „*Líbí se mi čtení s téma obrázkama, protože když vidím obrázky, líp si představím, o čem ten text je*“ (I1/K6). Pomocí pravidelné intervence dosahovala dívka pokroků také v porozumění textu, ačkoli pokroky nebyly tolik výrazné, jako by mohly být v rámci intervence v nižším věku. V oblasti porozumění textu dívce pomáhalo zejména již zmíněné obrázkové čtení. Bavilo ji také pexeso na porozumění textu. Dívka dokázala popsat, podle čeho se orientovala při rozhodování, zda k sobě kartičky patří. Tuto schopnost dokázala později využít při čtení souvislého textu. Pomáhalo jí přečíst si text dvakrát. Poprvé si všímala toho, kdo/co v textu vystupuje, při druhém čtení si všímala toho, co postava/věc dělá, jakou má v textu roli. Na základě našeho pozorování jsme však zjistili, že nejvhodnější je pro dívku auditivní styl učení.

Závěr a intervence:

Při konkrétní intervenci jsme využili pracovní listy, které obsahovaly návodné otázky k porozumění textu. Tyto pracovní listy jsme vytvářeli individuálně ke každému použitému textu, se kterým jsme pracovali. Tento způsob intervence se prokázal jako poměrně účinný, jelikož si dívka hlídala, na co se má v textu zaměřit, které pasáže jsou v textu důležité. Tato metoda však byla účinnější v případě, kdy dívka měla možnost přečíst si text dvakrát. V případě pouze jednoho čtení bylo porozumění textu na nižší úrovni. Dále jsme pracovali s čtecí záložkou, pomocí které se dívka dokázala orientovat v textu, s čímž měla kvůli nesprávným očním pohybům potíže. Při čtení s čtecí záložkou byly znatelné značné pokroky. Čtení bylo plynulejší, tempo čtení rychlejší, dívka se v textu neztrácela, orientovala se v něm. Při intervenci jsme využili také metodu obrázkového čtení, které dívce

vyhovovalo. Prostřednictvím obrázků si dokázala představit hlavní prvky děje, například postavy, hlavní děj. Někdy však bylo diskutabilní, co obrázek představuje. Dívka však text doplněný obrázky dokázala většinou správně interpretovat a tato metoda jí v porozumění textu skutečně pomáhala. Námi vytvořenou pomůcku – pexeso – považujeme za účinnou, jelikož se dívka prostřednictvím této pomůcky naučila volit strategii čtení dle situace. Pomocí vhodně zvolené strategie čtení a obrázku dokázala dívka správně vytvořit dvojice a interpretovat jejich děj.

Pro budoucí intervenci bychom doporučili pokračovat ve čtení pomocí čtecí záložky. Doporučujeme také zařazovat dívce do výuky obrázkové čtené, pokud je to možné, nebo alespoň v případech, kdy je intervence zaměřena na trénování čtení. Pro dívku by bylo dobré, kdyby dostala v hodině možnost a dostatečnou časovou přechystat si text dvakrát, protože tato metoda byla v jejím případě velice funkční a pomáhala jí také v edukačním procesu. V případě použití čtecí záložky došlo ke zrychlení tempa čtení, tudíž by dívka mohla dostat šanci text přečíst dvakrát. Doporučili bychom také dále využívat při čtení zadávání pomocných otázek, pomocí kterých dívka dokáže porozumět větší části textu než při běžném čtení bez jakýchkoli pomůcek.

4.3.2 Informant 2 – případová studie Terezka

Rozhovory byly realizovány s dívkou (I1), matkou (R2) a otcem (R3) dívky, s učitelkou českého jazyka (U5), třídní učitelkou (U2) a třídní učitelkou z prvního stupně (U7).

Dívce je třináct let, studuje sedmý ročník základní školy. Společně s dyslexií jí byla diagnostikována dysgrafie, s to již na prvním stupni. Kromě specifických poruch učení byla dívce diagnostikována Crohnova choroba, která jí také ztěžuje edukační proces, jelikož se u díky Crohnova choroba projevuje vždy, když je ve stresu, a to bývá ve škole poměrně často. Dívka také podstupuje léčbu růstovým hormonem. Z pozorování bylo zřejmé, že je dívka veselá, ale trochu ji trápí školní výsledky, se kterými není spokojená. Baví ji sport, je v něm dobrá, zajímá ji různé tvoření. U dívky přetrvávají potíže v oblasti pravopisu, techniky čtení. Zhoršené známky má také v matematice. Obsahu textu rozumí poměrně dobře.

Na základě pozorování bylo zjištěno, že má dívka s rodiči skutečně krásný vztah. Rodina spolu tráví většinu času a mají společný koníček, a sice hasičský sport. Dívka má mladšího bratra, který studuje ve stejné škole třetí ročník. Chlapci nebyla diagnostikována

specifická porucha učení a ve škole je bezproblémový. Rodina žije v místě školy v rodinném domě spolu s otcovým dědečkem, o kterého se starají. Z pozorování bylo zřejmé, že si členové rodiny navzájem pomáhají, vše řeší společně. Učitelé také hodnotí rodinu jako bezproblémovou s hezkými vztahy. „*Oni se k sobě chovají opravdu krásně. To se jen tak nevidí. Vlastně i na ty hasiče jezdí všichni. Tráví spolu hodně času, starají se o sebe*“ (U2/K1). Jelikož matka dívky pracuje ve školní jídelně, učitelé ji dobře znají. „*Tereška má štěstí, že má takovou rodinu. Všem jim na sobě záleží, Tereška se hezky stará o brášku, vodí ho do školy, vyzvedává ho z družiny*“ (U7/K1). Rodina si je kvality vztahů mezi členy rodiny dobře vědoma. „*Myslím, že takový vztahy v jiných rodinách nejsou. Snažíme se tak děti vychovávat odmala. Aby se k sobě chovali hezky. A tak jim jdeme příkladem a chováme se tak k sobě i s tátou. Chceme, aby z nich byli slušní lidi*“ (R2/K1).

Rodina je také typická společnou přípravou na vyučování. Rodiče svým dětem věnují hodně času. Při pozorování jsem si všimla, že většina domácí přípravy probíhá s rodiči. Ne že by se dívka nechtěla učit sama, ale rodiče jí velice pomáhají, vše vysvětlují. „*Někdy u toho učení sedím do noci, hledám si to na internetu, protože už si to nepamatuju, tak abych jí to druhý den mohla vysvětlit, když něčemu nerozumí. Všechny její úkoly si nejdřív vypracuju sama, pak si to nechám zkontrolovat, někdy vysvětlit, abych potom, ten úkol mohla dělat s Tereškou. Já jsem na tom s češtinou totiž hodně podobně jako ona*“ (R2/K2).

Matka několikrát požádala o pomoc a o zkontrolování úkolu. Rodiče dívku podporují, pomáhají jí, pokud vědí jak. S přípravou na výuku stráví denně několik hodin. Na většinu předmětů se s dívkou učí matka, s matematikou jí pomáhá otec. „*Je pravda, že to je strašně času každé den, co s ní strávíme. Ale když jí to pomůže, tak to děláme. Kluk se učí dobře, tomu stačí zkontrolovat úkoly, ale s Tereškou je to holt na dýl, no. Ale přece jí v tom nenecháme*“ (R3/K2). Také učitelé si všimají práce celé rodiny, příprav na hodiny, které si velice cení. „*Je to vidět, že doma pracují. Tereška nosí úkoly, nosí ke kontrole různá cvičení, co dělají s rodiči doma v rámci přípravy. Věnují se jí hodně a je to znát. Tereška není hloupá, ale bez pomoci rodičů by na tom byla asi trochu hůř. Ta příprava dělá hodně*“ (U2/K2).

Na základě pozorování a rozhovorů bylo zjištěno, že si rodina na společné domácí přípravě hodně zakládá. Pro dívku je domácí příprava stěžejní, jelikož její edukační proces je dyslexií velice výrazně ovlivněn. „*Na jedničky my nejedeme, na maturitní obor jí taky hlásit nechceme, ale zase nemusí prolezat se čtyřkama, když proti tomu můžeme něco dělat.*“

Takže se hodně učíme, až na češtinu a matiku má známky dobrý, a když se jednou vyučí a bude šikovná, tak to bude jediné dobře. Ale premiant to nebude“ (R1/K2). Dívku sice mrzí, když zažije ve škole neúspěch, ale učení ji nebaví, protože je pro ni velice náročné a stráví s ním mnoho času. „Učíme se doma pořád, a to mě nebaví. Chtěla bych mít jedničky, ale je to těžký. Ostatní děti chodí ven a já se učim. Nebaví mě to, ale musim se doma učit. Nechci dostávat špatný známky, tak se snažim aspoň úkoly dělat a různý dobrovolný úkoly, aby bylo vidět, že se snažim, jen mi to nejde“ (I2/K2). Při pozorování bylo zřejmé, že v průběhu výuky dívka nevykazuje mnoho aktivity, spíš tiše sleduje. Pokud není otázka položena přímo této dívce, nehlásí se, neodpovídá, přestože mnohdy správnou odpověď zná. „Moc se nehlásim, protože se bojim, že odpovim špatně. A se potom pani učitelka zeptá přímo mě, tak se taky bojim a zčervenám. Ale to jí potom odpovim, no“ (I2/K3).

Výuka v dívce vyvolává stres. To se potvrdilo také na základě pozorování. O přestávkách je dívka veselá, povídá si s kamarádkami, ale v okamžiku, kdy začne hodina, je na dívčině chování znatelné ovlivnění stresem. Většinou se dívka bojí, že zažije další neúspěch, navíc před zraky svých spolužáků. „Terka je velkej nervák. Jak ve škole, tak doma. Když začala distanční výuka a měli první hodinu online, tak byla šíleně nervózní, že se bude učitelka zlobit, když jí to vypadne, když jí vypadne internet, že se bude zlobit, když nebude umět zapnout mikrofon. Musela jsem celou hodinu sedět vedle ní, protože strašně plašila. Postupem času je to už lepší, už ty hodiny zvládá sama“ (R2/K3). Pro dívku je stresující vše, co je pro ni nové. Až na to, že není v hodinách aktivní, zvládá dívka edukační proces dobře. V hodinách svědomitě pracuje a snaží se vyřešit každý zadaný úkol, ale velice rychle a snadno se při učení unaví. Učitelé ji motivují a podporují. „Na začátku hodiny pracuje výborně. Sice nepracuje bezchybně, ale když se do toho pustí, tak opravdu pracuje. To nasazení jí ale vždycky rychle unaví a ke konci hodiny už je vidět, že je nesvá, už dělá úkoly tak jako, aby je měla rychle, ale nad správností si moc hlavu neláme. Hlavně, aby to už měla za sebou“ (U5/K3).

Na základě pozorování bylo zjištěno, že pokud je dívka učitelkou vyvolána, je si jistější při čtení. Má-li odůvodňovat pravopis, je si jistá mnohem méně. S pravopisem má potíže, na základě individuálního vzdělávacího plánu píše zkrácené diktáty. „Diktáty jí dávám kratší a když udělá třeba víc chyb ze stejného důvodu, tak jí to počítám jako jednu chybu. Třeba když tam napíše dvakrát mě místo mě, tak jí to počítám jednou“ (U5/3).

V hodinách českého jazyka má dívka povoleno využívat kartičku, kterou jí vytvořila přímo učitelka. Kartička slouží jako opora při výuce. *„Dělám jí tu kartičku, na které má třeba vyjmenované vzory přídavných jmen. Ona potom dokáže Tereška určit správný vzor, ale ty vzory si nepamatuje, takže bez kartičky to neurčí“* (U5/K3). Při pozorování bylo zjištěno, že tato pomůcka dívce velice pomáhá. Pokud dívka neví odpověď na otázku, nebo cítí nejistotu, podívá se na kartičku, a to ji uklidní. *„S tou kartičkou doma taky pracujeme. Aby pak ve škole dokázala rychle najít to, co potřebuje. A fakt je to dobrý. Ale to je jen čeština, no. V matice žádnou takovou kartičku mít nemůže“* (R2/K3). Pomůcka dívce poskytuje spíš psychickou podporu, dívka je méně ve stresu, když ví, že může kartičku kdykoli použít a že v ní najde to, co potřebuje. *„Někdy se do ní ani nepodívá, ale stačí jí ten pocit, že má kartičku u sebe a může ji kdykoli použít a hodně jí to uklidní“* (U5/K3).

Edukační proces dívce velice výrazně ovlivňuje porucha krátkodobé paměti. Při pozorování bylo zřejmé, že je to u dívky jeden z nejvýraznějších symptomů dyslexie. Dívka rychle zapomene to, co jí učitelka řekla. To jsme si ověřili při následné práci s dívkou. *„Když třeba určujeme slovní druhy, tak jim řeknu, že na přídavné jméno se práme jaký, který, čím, ale Tereška to už za chvíli neví. Ta paměť je tam hodně špatná. To něco říkám pořád dokola a stejně si to nezapamatuje“* (U5/K3). Pro dívku je tedy velice těžké něco se naučit a uspět v edukačním procesu. Ovlivnění edukačního procesu dyslexií je u ní značné. Dívka může působit dojmem, že učitele nevnímá. *„Nejdřív jsem si myslela, že neposlouchá, co říkám, že mě prostě nevnímá. Protože když něco řeknu a ona mi to za dvě minuty nebyla schopná zopakovat, tak jsem si vážně myslela, že nedává pozor“* (U5/K3).

Stejný názor měla původně učitelka prvního stupně, dokud nebyla dívka diagnostikována dyslexie a zjištěna porucha krátkodobé paměti spojená s dyslexií. *„Já jsem si na ní nejdřív pořád stěžovala. To bylo pořád, pořád něco nevěděla, přestože jsem to zrovna řekla. Ale pak jsem zjistila, že za to vlastně nemůže“* (U7/K3). Dyslexie se u této dívky nejvýrazněji projevuje právě špatnou krátkodobou pamětí, čtení je ovlivněno méně. Tempo čtení není výrazně pomalé, obsahu textu poměrně dobře rozumí. Potíže v technice čtení se projevují inverzí při čtení. Dále si dívka domýšlí konce slov. Při psaní i čtení někdy vynechává písmena. Dívka se ztrácí v textu, ale ne příliš často. *„Tereška nečte úplně špatně. Nečte nejlíp, ani nejhůř ze třídy. Ale někdy si vymýšlí. Domýšlí si části slov. Textu někdy porozumí, někdy ne. Jak kdy, záleží na textu. Když je text složitější, má problém tomu*

porozumět. *Když čteme lehčí text, s kratšími větami, tak tomu většinou porozumím*“ (U5/K4). Při pozorování bylo zřejmé, že je pro dívku poměrně těžké orientovat se v textu. Dívka si vždy ukazovala prstem, ale i tak se v textu ztrácela, zejména když přecházela na další řádek. *„Prst má vždycky úplně bílej, jak ho silou tiskne k tý knížce, aby se neztratila. Ale stejně se ztratí“* (R3/K4). Jelikož dívka ví, že si při čtení někdy domýšlí koncovky, je si vědoma toho, že by se neměla snažit číst tempem ostatních, ale zaměřit se spíš na správnost čtení, předčítá si text nejdříve potichu pro sebe. *„Když nám pani učitelka řekne, že každý přečte jednu větu a pojedeme popořadě, tak si spočítám, která věta vyjde na mě a nejdřív si jí přečtu pro sebe a když na mě vyjde řada, tak větu znám a přečtu jí nahlas. Nebojím se potom to přečíst, když to nečtu poprvý“* (I2/K4).

Dívka chybuje většinou v prvním čtení daného textu. Pokud text přečte vícrát, přečte jej většinou správně. Roli také hraje nervozita, která se snížila, čte-li dívka nahlas text, který již zná. *„I doma to čtení trénujeme, čteme každé den. Máme vždycky nějakou knížku a čteme každé den aspoň stránku“* (R1/K4). Dívka raději čte potichu, hlasité čtení v ní vyvolává stres. Obsahu textu často dobře rozumí. Potíže jsou patrné při čtení náročného textu, kde se objevují například dlouhá souvětí, nebo se v textu objevují archaismy a slova, která dívka nezná. Oblast porozumění čtenému textu tedy není ovlivněna dyslexií nijak zásadně. Ovlivněna je ale technika čtení. Dívka často domýšlí konce slov, zaměňuje podobně vypadající znaky (p/q, b/d, 6/9). *„Někdy jí nechám mi něco přečíst a pak se vždycky zastavím nad tím, co čte. Že mi to jako nesedí. Vymýšlí si, no. Většinou začne slovo číst dobře, ale konec tipuje“* (R3/K5).

U této dívky je však nejvýraznějším symptomem dyslexie porucha krátkodobé paměti, která je přisuzována právě dyslexii. *„Ta paměť je holt špatná. Proto když jí řekneme, že se někde píše y, protože něco, tak ona za chvíli tu chybu udělá znovu, protože si nepamatuje, že jsme to řešily“* (R2/K5). Při práci s dívkou jsme využili učební pomůcky. Jako základní pomůcku jsme zvolili čtecí záložku, která dívce při čtení vyhovovala. Využili jsme také námi vypracované pracovní listy, které měly podpořit porozumění textu. Pracovní listy měly také podobu doplňovačky, kdy dívka po přečtení textu doplňovala slova na vynechaná místa v tom samém textu. Dále jsme zařadili obrázkové čtení a námi vytvořené pexeso. *„To pexeso mě bavilo asi nejvíc. Zkusila jsem si, hledat, co je na obrázku a v textu*

společný. Líbilo se mi to, protože to bylo zase něco jinýho, než když ve škole jen čteme. Tohle bylo zábavnější, jak jsme soutěžili“ (I2/K6).

Závěr a intervence:

Při intervenci byly využity námi vytvořené pracovní listy, které podporovaly porozumění textu. Pracovní listy byly tvořeny individuálně na základě textů použitých v rámci intervence. Dívka nemá s porozuměním textu větší potíže, ale edukační proces jí ztěžuje porucha krátkodobé paměti. Pracovní listy však dívce sloužily jako podklady pro učení. Otázky zaměřené na hlavní rysy textu většinou dokázala správně vypracovat. Pokud potom měla dívka text převyprávět, pomáhaly jí právě tyto vypracované pracovní listy, jelikož si dívka většinu obsahu textu nepamatovala. Pracovní listy se tedy ukázaly jako vhodná studijní opora, pomocí které se může připravovat na vyučování a připomenout si dříve přečtený text. Jako velice účinnou hodnotíme čtecí záložku. Tuto pomůcku jsme zvolili z důvodu zhoršené orientace v textu. Dívka si dříve ukazovala pozici v textu pouze prstem a často se ztrácela, protože si prstem ukázala špatně. Z rozhovorů s dívkou vyplynulo, že jí čtení pomocí záložky vyhovuje více. Toto tvrzení bylo zřejmé také z pozorování. Prostřednictvím čtecí záložky se dívka v textu orientovala mnohem lépe. Účinky obrázkového čtení nebyly příliš viditelné z důvodu poměrně dobrého porozumění textu. Oblíbenou pomůckou bylo námi vytvořené pexeso. Dívka dokázala odůvodnit, proč k sobě kartičky patří, podle čeho se orientovala. Ve většině případů přiřadila kartičky správně. I při této aktivitě se však projevila porucha krátkodobé paměti.

Do budoucnosti bychom doporučili využívat čtecí záložku pro čtení doma i ve škole. Bylo by dobré, aby dívka dostávala možnost se s textem nejdříve potichu seznámit, aby nebyla při následujícím čtení tolik nervózní. Doporučili bychom zadávání takových textů, kterým dívka bude rozumět, tzn. texty psané v současném jazyce, jelikož se jako problémové ukázaly texty obsahující například archaické výrazy, přechodníky, zastaralé větné konstrukce. V případě takových textů má dívka s porozuměním textu potíže.

4.3.3 Informant 3 – případová studie Adélka

Rozhovory byly realizovány s dívkou (I3), matkou dívky (R4), třídní učitelkou (U3), učitelkou českého jazyka (U5) a s třídní učitelkou z prvního stupně (U8).

Dívce je 14 let a na základní škole studuje osmý ročník. Na prvním stupni základní školy byla dívka diagnostikována dyslexie, dysgrafie a dysortografie. U dívky jsou patrné potíže v oblasti pravopisu, techniky čtení i porozumění textu.

Na základě pozorování bylo zjištěno, že jsou v rodině poměrně bezproblémové vztahy. Dívka má mladší sestru, která navštěvuje stejnou školu pátým rokem. Otec rodinu opustil, když byly dívky malé. V současnosti žije rodina ve vesnickém bytě spolu s matčíným otcem. Z rozhovorů jsme zjistili, že dívky s matčíným přítelem až donedávna neměly příliš hezký vztah. „*On je Milan starší o dvacet pět let než já. A to se holkám nelíbilo, takže spolu trochu bojovali. Ale už si zvykly a celý se to trochu uklidnilo*“ (R4/K1). „*Strejda je hodnej, ale je hodně starší oproti mamce. Musely jsme si na to se ségrou zvyknout, bylo to pro nás takový divný*“ (I3/K1). Tento fakt je zřejmě také příčinou problémů s autoritou. Zejména starší dívka má s uznáváním autorit doma potíže. Vše je navíc ovlivněno tím, že se dívka nachází v období puberty a celkově vše odmítá. „*Dřív s Adélkou nebyly problémy, ale poslední rok jí ta puberta dává zabrat. Nechce nic dělat, všechno jí je jedno, na ničem jí nezáleží. Doma s ní nehnou, aby něco dělala, neposlechne je. Je to s ní teď těžký. Jak se říká, pouští mámu a jejího přítele jedním uchem tam a druhým ven*“ (U3/K1).

Při pozorování jsme zjistili, že matka dívčino chování stále omlouvá. „*Adélka to má prostě těžký. Ted' je teda v těžký pubertě, a navíc ta dyslexie, takže jí nejde učení. Pak jí to úplně demotivuje*“ (R4/K1). Matka se dívce snaží pomáhat, ale dívka většinou nejeví o pomoc zájem. Dívka prochází pro ni těžkým vývojovým obdobím, a to se odráží také na přístupu ke školním povinnostem. Dívka nerada chodí do školy, na online hodiny se příliš často nepřipojovala. K domácí přípravě je většinou nucena. „*Ted' prostě všechno odmítá. Fakt všechno. Jak jsem v práci a nedohlížim na ní, tak se na hodiny nepřipojuje, učitelé si pak stěžují. Kašle na to. Aby se učila doma, musim jí k tomu pomalu nutit. Taky to pak tak vypadá, ty známky*“ (R4/K2). Třídní učitelka hodnotí domácí přípravu dívky obecně jako velice slabou. Podle ní je nyní dívka hodně uzavřena do sebe a nenechá si pomoci od ostatních. „*Prostě se uzavřela do sebe a odmítá cokoli dělat a jakoukoli pomoc*“ (U3/K2). Podle dívčiny třídní učitelky z prvního stupně je tento nezáměr způsoben vývojovou fází a s ní spojenými aspekty. „*Když jsem jí učila já, byla dobrá. Byla to veselá holka, která ráda trávila čas s mamkou a malou ségrou. Do školy se těšila, úkoly nosila. Jedničkárka nebyla,*

ale byla na tom podstatně lépe, než je na tom teď. Je prostě, když to tak řeknu, v blbým věku“ (U8/K2).

Na základě pozorování a z rozhovorů jsme zjistili, že má dívka v matce skutečnou oporu. Matka se snaží dívku podporovat, přestože se k pomoci dívka staví negativně. Ačkoli matka dívku podporuje, v současné době se s ní již v rámci domácí přípravy neučí. *„Když jsem se s ní chtěla učit, chtěla jsem jí pomoci, vždycky to odmítala, sabotovala. Takže už se s ní neučím. Pokud bude chtít pomoci, pomůžu jí ráda. Snažím se jí podporovat, ale neučím se s ní, protože to nemá smysl. Učila jsem se vždycky sama“ (R4/K2).* Ve škole není situace příliš jiná. K jakékoli aktivitě musí být dívka učiteli nucena. V tomto věku je pro člověka důležité, co si o něm myslí vrstevníci. Z pozorování jsme zjistili, že dívka v některých případech nechce spolupracovat proto, aby se takzvaně neztrapnila před ostatními. *„Nechci, aby si mysleli, že jsem hloupá. Takže se radši nehlásím, nechci odpovídat, protože bych to určitě řekla špatně“ (I3/K3).* Učení stojí dívku poměrně velké úsilí. Dívka se však k situaci staví pasivně. *„Učení mi nejde, tak s tím nic neuděláme“ (I3/K3).*

Dívka o učení nejeví zájem, nesnaží se. I v průběhu výuky často věnuje pozornost spíše mobilnímu telefonu. *„Telefon má v ruce pořád, už jí ani nenapomínám, protože bych nedělala nic jinýho“ (U3/K3).* Ve škole je dívka vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu. Dívka píše zkrácené diktáty, ve kterých také často chybuje. Při určování pravopisu velmi často tipuje odpověď. *„V diktátech je slabá, dost to tipuje. Někdy to vyjde, někdy ne. Ale je schopná v diktátu napsat slovo správně a o kus dál to samé slovo s chybou. Takže si myslím, že to opravdu jen tipuje a nevidí v tom žádná pravidla a systém“ (U5/K3).* Při čtení má dívka potíže s porozuměním textu. Tempo čtení je poměrně rychlé, ale na úkor tempa je schopnost porozumění textu výrazně oslabena. Když se dívka snaží číst rychle, dělá při čtení chyby, domýšlí si části slov, nesoustředí se příliš na to, co čte. Pokud se na čtení více soustředí je tempo čtení sice výrazně pomalejší, ale chyby nejsou příliš časté. *„Většinou čte rychle, protože to chce mít rychle za sebou. Ale pak si u toho často vymýšlí a čte nesmysly. Musím jí někdy brzdit, aby četla pomaleji a víc se soustředila na to, co čte“ (U5/K3).* Tento aspekt ovlivňuje do jisté míry také edukační proces, jelikož ne vždy dívka rozumí textu, který čte, když se pomocí něj učí. Obzvláště v předmětech, jako je například chemie, fyzika, přírodopis je neporozumění textu nedostatkem. Pokud dívka čte definici, která je tvořena delším složitějším souvětím a jsou v něm použity odborné termíny, je pro dívku velice

obtížné definici správně pochopit, natož se ji naučit. Tato problematika se však týká také českého jazyka. „*Když třeba čteme definici v učebnici a potom se zeptám, co ta definice říká, Adélka většinou nedokáže odpovědět. Ty definice jsou na ni těžké. Ale pokud jim definici vysvětlím polopatě a ona si ji zapíše do sešitu vlastními slovy, není to potom takový problém*“ (U5/K3). V tomto směru dívka preferuje auditivní styl učení. Vyhovuje jí, když jí někdo látku vícekrát zopakuje, když si může při online výuce nové učivo nahrát, nebo si použít vzdělávací videa na internetu. „*Většinou když něco slyším, ale třeba i víckrát, zapamatuju si to líp, než když budu něco pořád dokola číst*“ (I3/K3). Porozumění textu je lepší v případě krátkých textů, pokud je text delšího rozsahu, dívka má s porozuměním textu potíže, jelikož je to na ni mnoho informací najednou. Úroveň porozumění textu je také ovlivněna složitostí souvětí v textu. „*Když pracujeme s dlouhým textem, tak mu moc nerozumí. V dlouhých souvětí se zamotává. Takže je pro Adélku lepší pracovat s lehčími texty*“ (U5/K4). Při pozorování jsme zjistili, že dívce vyhovuje, pokud má s textem dále pracovat, když si může text vícekrát přečíst. Dívka potřebuje na čtení klidné prostředí, aby se mohla dostatečně soustředit, jelikož je velice snadné odvést dívčinu pozornost jiným směrem. „*Když čte, tak většinou tu mladší vezmeme do obýváku, aby Ád'a měla v pokoji klid. Ale nesmí mít v pokoji mobil. To potom nechte, ale kouká do telefonu*“ (R4/K4).

Při pozorování dívky při čtení bylo zřejmé, že úroveň porozumění textu je nízká. Čte-li dívka text o delším rozsahu, je u ní patrná nejistota při další práci s textem. Dívka většinou porozumí začátku textu, ale čím delší text je, tím méně zbytku textu porozumí. „*Většinou když se zeptám na něco z úvodu textu, tak mi dokáže odpovědět, ale potom ke konci textu už neví. Ona se taky rychle unaví a při dlouhém čtení má potíže udržet pozornost, tím je to také ovlivněno*“ (U5/K4). Sama dívka o sobě tvrdí, že ji čtení nebaví, proto po chvíli čtení už méně vnímá obsah textu. Porozumění textu je ovlivněno také domýšlením částí slov. V případě, že dívka domýšlí konce slov, nedává jí přečtený text mnohdy smysl. „*Někdy se do toho tak zamotám, že nevím, co čtu. Nerozumím tomu. A když mě pani učitelka pořád opravuje, když něco přečtu špatně, tak se v tom potom ztratím a už nevím, co bylo na začátku*“ (I3/K4). Pokud má dívka na čtení dostatek času, volí strategii tichého čtení, při kterém čte pomalu a více se na text soustředí, text si přečte vícekrát, nebo alespoň pasáže, které jsou pro dívku náročnější. „*Když čtu třeba dlouhé věty, tak si je přečtu třeba třikrát,*

abych jí dobře porozuměla. Protože když jí čtu jednou, tak na konci nevím, o čem ta věta byla“ (I3/K4).

Dyslexie se u dívky projevuje zejména špatným porozuměním textu. V tomto ohledu velice záleží na délce a typu textu. Dívka má potíže se soustředěním jak na čtený text, tak i na učení. Při čtení se dívka snaží číst poměrně rychlým tempem, zejména aby se vyrovnala ostatním spolužákům. Rychlé tempo je však na úkor kvality čtení. Dívka domýšlí konce slov, nedodrжуje správnou intonaci. Neodděluje intonačně jednotlivé věty, nečlení text. Někdy má dívka potíže s rozeznáním podobných písmen. Při pozorování jsme také zjistili, že má dívka někdy potíže vybavit si grafickou podobu hlásky, kterou má na mysli. *„Adélka si občas v diktátu nemůže vzpomenout, jak se některé písmeno píše, jak vlastně vypadá“ (U5/K5).* Z rozhovorů s dívčinou třídní učitelkou z prvního stupně jsme zjistili, že tyto potíže se objevovaly už když se dívka učila psát. *„Měla problém se naučit písmenka. Nemohla si je zapamatovat, pletla se jí, trvalo dlouho, než se je naučila. I potom se jí ale pletla a občas si nemohla písmeno vybavit“ (U8/K5).*

Z rozhovorů s matkou dívky jsme se dozvěděli, že na prvním stupni dívka četla velice pomalu, ale více se na čtení soustředila. V současné době čte rychleji, ale domýšlí si konce slov a na čtení se příliš nesoustředí. Při čtení se dopouští značného počtu chyb. Pokud je text psán malým písmem a řádkování je také malé, tzn. že text je „zhuštěný“, má dívka potíže s orientací v textu. Lépe se orientuje, pokud je v textu větší řádkování. Při čtení si pozici v textu ukazuje pouze prstem a občas při přechodu na další řádek jeden řádek vynechá, přičemž si dívka většinou nevšimne, že text na sebe nenavazuje. *„Když se při čtení ztratí, většinou si toho ani nevšimne“ (R4/K5).* V rámci intervence jsme využili několik pomůcek. Pozornost jsme věnovali zejména orientaci v textu. Pracovali jsme s čtecí záložkou, která dívce s orientací v textu vcelku pomohla. *„S tou záložkou se mi četlo líp, protože jsem věděla, kde jsem“ (I3/K6).* Důležité však pro dívku bylo už i změna typu písma. Dále jsme pracovali s různými typy pracovních listů, které jsme vytvářeli. Využili jsme metodu obrázkového čtení a otestovali účinnost námi vytvořené učební pomůcky pro porozumění textu, a sice pexeso. Pomůcky dívce pomáhaly. Nejúčinnější se ukázala být čtecí záložka. Naopak nejméně efektivní bylo u dívky pexeso. *„U toho pexesa někdy nevím úplně jestli k sobě patří, nebo ne. A taky si moc nepamatuju, kde jsou kartičky, který už jsem otočila“ (I3/K6).*

Závěr a intervence:

Při konkrétní intervenci jsme se zaměřili nejen na porozumění čtení, ale také na samotnou techniku čtení. Využili jsme čtecí záložku, která dívce pomohla orientovat se v textu. Nejdříve bylo dívce ukázáno, jak s čtecí záložkou pracovat, aby se při čtení nedopouštěla stále tolika chyb. Dívka si na čtení se záložkou rychle zvykla a naučila se s ní pracovat. Nejdříve četla pomocí záložky pomaleji, ale s menším počtem chyb. Postupně se tempo čtení zvyšovalo a na základě pozorování byly zjištěné pokroky, které dívka v technice čtení dělala. Dívka při čtení méně chybovala, jelikož se lépe orientovala v textu, nemusela být upozorňována na špatnou pozici v textu a dívka se tak mohla lépe na čtení soustředit. Použity byly také pracovní listy, prostřednictvím kterých bylo podporováno porozumění textu. Otázky v pracovních listech byly směřovány k pochopení obsahu textu alespoň v základní rovině. Ukázalo se, že pracovní listy byly účinnější, pokud byla při práci s nimi využita čtecí záložka. Dívka se pomocí čtecí záložky více soustředí na čtený text a otázky v pracovním listu jí pomáhají zaměřit se na to, co je v textu podstatné. Při intervenci bylo dále použito obrázkové čtení, které se také ukázalo jako účinné. Obrázky v textu, které nahrazují některá slova, pomáhají dívce porozumět obsahu textu. Námi vytvořené pexeso dívce příliš nevyhovovalo, jelikož bylo pro dívku těžké najít si při čtení vhodnou strategii. Dívka měla potíže určit, podle čeho se při přiřazování kartiček orientovala. Také si nepamatovala kartičky, které již otočila, tudíž jí dělalo potíže si vybavit, zda k právě otočené kartičce nepatří ta, kterou otočila v minulém kole.

Pro budoucí intervenci bychom doporučili, aby dívka směla používat při čtení ve škole čtecí záložku, kterou doposud nevyužívala. Pokud je to možné, bylo by dobré upravovat dívce velikost a typ písma použitého v textu. Dívce vyhovovala větší velikost písma, větší řádkování a bezpatkové písmo. Pracovní listy by se daly využít také v jiných předmětech, než je pouze český jazyk. Tvoření pracovních listů by dívce pomohlo v edukačním procesu. Dívka potom vidí, co je v daném tématu důležité a odpověď si napíše svými slovy tak, aby jim později rozuměla a byla schopna využít pracovní listy jako oporu při učení a domácí přípravě.

4.3.4 Informant 4 – případová studie Jarda

Rozhovory byly realizovány se samotným chlapcem (I4), s jeho otcem (R5), s chlapcovou nevlastní matkou (R6), s třídní učitelkou (U4), s chlapcovou učitelkou českého jazyka (U1) a třídní učitelkou z prvního stupně (U9).

Chlapci je patnáct let a studuje poslední ročník základní školy. V průběhu studia na základní škole byl přeřazen ze školy, ve které nyní studuje, do jiné a po několika letech zase zpět. Chlapci byla diagnostikována dyslexie, dyspraxie, jeho edukační proces je také ovlivněn epilepsií. U chlapce přetrvává pomalé tempo čtení, chlapec nerozumí zcela obsahu textu, při čtení pociťuje nejistotu.

Na základě rozhovorů bylo zjištěno, že vztahy v rodině prošly několika těžkými obdobími. Chlapec v současné době žije se svým otcem, jeho ženou. Do nedávna s rodinou žila také chlapcova starší sestra, které je nyní osmnáct let. Také dívka byla na základní škole diagnostikována dyslexie. „*Járova máma od nás odešla a Járu mi tady nechala. Po nějaký době si vzpomněla, že by ho chtěla do péče, tak si ho prostě odvezla. To už chodil do školy. Změnil tedy i školu, protože by nemohl dojíždět. Asi po dvou letech ho ale najednou přivezla zase zpátky. Takže zase nastoupil tady*“ (R5/K1). Z pozorování bylo zřejmé, že se otec i jeho současná žena chlapci věnují a mají k němu krásný vztah. Chlapec vnímá otcovu ženu jako svou matku, jelikož se k němu tak chová. Chlapec má hezký vztah i s již dospělými dětmi nevlastní matky. „*S nevlastní matkou Jára vychází, má ji rád. Někdy o ní ve škole mluví jménem, někdy jako o mámě*“ (U4/K1).

Rodina se snaží spolu trávit čas, vymýšlet společné aktivity. Chlapcův otec i nevlastní matka se chlapci věnují, učí se s ním. Domácí přípravě věnují značnou část volného času. „*I když to není Jarouškova vlastní máma, opravdu se mu věnuje. On je Jára docela lenoch. On sám se moc učit nechce. Ale ona na to dohlíží, aby měl všechny úkoly, učí se s ním. I jeho táta se mu hodně věnuje. Mají můj obdiv, protože jinak by na tom byl Jára s učením daleko hůř*“ (U4/K2).

Z rozhovorů jsme se dozvěděli, že chlapce baví sport, věnuje se florbalu. Ve škole je však chlapec považován za hodného, šikovného chlapce, který rád pomáhá ostatním. „*Už od první třídy měl hodně kamarádů. S učením ostatním moc nepomohl, když sám potřeboval pomoc, ale jinak když mohl, tak pomohl*“ (U9/K3). Učení ho ale příliš nebaví a je to pro něj pouze nutná povinnost. Učení ho ale nebaví proto, že často zažívá pocity neúspěchu.

„Nejsem na učení dobře, proto mě to nebaví. Protože i když jsem se snažil, nebylo to moc platný“ (I4/K2). Přesto je na domácí přípravu v rodině kladen poměrně velký důraz. „Járova máma se s ním doma neučila, známky neřešila, bylo jí to jedno. Vlastně jsem nevěděl, proč si ho k sobě vzala, když s ním potom nechtěla ani dělat úkoly“ (R5/K2). Chlapec má v rodině oporu a může se na ni kdykoli obrátit. Z pozorování bylo zřejmé, že je v rodině zaveden pevný řád. „Vždycky se nejdřív musíme naučit, udělat úkoly. Dokud tohle neuděláme, nejde Jára ven, Takový máme pravidla. Protože on tohle potřebuje, jinak by se neučil vůbec“ (R6/K2). Učení a domácí příprava je pro chlapce velice náročná. Chlapec je v posledním ročníku základní školy a bude se hlásit na střední odborné učiliště, obor Řezník. Chlapec se na učiliště těší, protože se bude učit tomu, co ho baví. „Ted' mě nebaví učení, protože ty předměty nemám rád, nejdou mi. Ale těším se, že se ted' budu učit to, co mě zajímá a baví a v čem můžu bejt dobrej“ (I4/K2). Přestože chlapec za pomoci rodiny tráví mnoho času s domácí přípravou, výsledky nejsou takové, jaké by si představovali. Chlapec často zažívá ve škole neúspěch. Při rozhovoru s otcem jsme se dozvěděli, že školní úspěšnost je ovlivněna do značné míry nedávno diagnostikovanou epilepsií. „V podstatě nám řekli, že když je ve stresu, a to je vždycky, když se učitel na něco zeptá, tak u něj dojde k takovému minizáchvatu, kterej není na první pohled vidět, ale Jára má v tu chvíli prostě zatměno. Nedokáže odpovědět, ani kdyby se učitel ptal, jak se jmenuje“ (R5/K3). Přestože chlapec mnohdy správnou odpověď zná, nedokáže v daný okamžik odpovědět. Na první pohled to vypadá, jako by odpověď nikdy neznal, a to se odráželo také na jeho hodnocení a prospěchu. V současné době, kdy byla chlapci v této souvislosti diagnostikována epilepsie, která tyto „výpadky“ způsobuje, snaží se učitelé požadavky u chlapce upravovat tak, aby měl možnost ukázat, že odpověď zná. Chlapec také užívá léky, pomocí kterých se tyto symptomy zmírňují. „Než se přišlo na tu epilepsii, myslela jsem, že se prostě neučí. Bylo mi to divné, protože vím, jak se doma učí společně, ale on mi nikdy na nic neodpovědět. Myslela jsem, že na to prostě kašle. Tak ted', když mu to pomůže, ho nechám napsat mi odpověď na papír, aby nebyl tolik ve stresu, že musí odpovědět před celou třídou“ (U4/K3).

Edukační proces chlapce je však značně ovlivněn také dyslexií. Tempo čtení je u chlapce velice pomalé. Většinou se soustředí na techniku čtení, soustředí se na jednotlivá písmena, aby je nezaměňoval, zaměřuje se na zvukovou stránku čtení, to vše ale na úkor porozumění textu. „Jarda se při čtení snaží, aby nedělal chyby. Ale když potom dál s textem

pracujeme a potřebuju, aby odpověděl na nějakou otázku týkající se obsahu, tak to málokdy dovede odpovědět“ (U1/K3). Právě špatná úroveň porozumění čtení chlapci komplikuje edukační proces. V devátém ročníku je mnoho textů, které slouží žákům jako materiály pro učení. Při přechodu na střední školu jich přibývá a očekává se samostatnost. Ve škole byl chlapec vypracován individuální vzdělávací plán, podle kterého, mimo jiné, píše chlapec zkrácené diktáty. Pro chlapce je vhodnější auditivní styl učení.

Na základě pozorování jsme zjistili, že chlapec má potíže naučit se něco, co má napsané a musí si to přečíst, ale pokud danou informaci slyší, naučí se ji lépe. *„To vidím i doma. Když něco přešete v sešitu, nebo v učebnici, tak neví, co si z toho má vzít, neví, co se učí. Ale když to přečtu já, nebo to řeknu svýma slovy, tak on ví, co to znamená, rozumí tomu“ (R6/K3). Dyslexie komplikuje chlapci jeho edukační proces nejen v českém jazyce. Čtení spojuje všechny předměty. Potíže má chlapec například i v matematice nebo fyzice. Pro chlapce je těžké porozumět delšímu zadání úkolu nebo třeba zadání slovní úlohy. *„Vím, že v maticích má problémy, tam nerozumí slovní úlohám. Pro něj jsou nejlepší úkoly Vypočítej. Jen příklady, který spočítá. Ale slovní úlohy a třeba zadání v geometrii, to říká matikářka, že je problém“ (U4/K3). Chlapec se při čtení většinou soustředí na techniku čtení, nechce dělat chyby. *„Čte sice pomalu, ale chyby moc nedělá. Textu nerozumí, ale na to čtení samotné se soustředí a čtení jako takové zvládá dobře“ (U1/K3).***

Těžké je však pro chlapce čtení dlouhých slov a odborných termínů, které nezná. Chlapec při čtení volí takové strategie, aby jeho čtení bylo bez chyb. Chlapec se soustředí na jednotlivá slova. To vede k pomalému tempu čtení. Chlapec však přečtenému textu většinou příliš nerozumí. Dostane-li otázky týkající se obsahu textu, hledá podle klíčového slova otázky v textu větu, která by mohla být odpovědí. Často se tedy stává, že chlapec neodpoví na otázku správně. Za správnou odpověď považuje první větu, ve které nalezne klíčové slovo z otázky. *„Když třeba čteme v učebnici definici podmětu a potom se zeptám, jak se na podmět ptáme, tak mi Jára odpoví třeba co to je podmět. Protože v definici je napsáno, že podmět je... ale potom tam je ptáme se na něj..., takže Jára se orientuje podle toho, ve které větě najde slovo podmět“ (U1/K4).*

U chlapce nebývají patrné rozdíly v technice čtení, čte-li text poprvé, nebo ho již zná. Při pozorování byla viditelná špatná orientace v textu. Chlapec se proto snaží alespoň si pozici v textu při čtení ukazovat prstem. Jedná-li se o text delšího rozsahu, používá jako

pomůcku pro orientaci v textu pravítko. V případě, kdy se chlapec učí prostřednictvím čtení, pomáhá mu zvýrazňovat si důležité pasáže v textu. Chlapci také vyhovuje přečíst si text vícekrát. „*Ve škole, když čteme nahlas, tak si vždycky chci text nejdřív přečíst pro sebe*“ (I4/K4). Nejzávažnějším symptomem dyslexie je u chlapce nízká úroveň porozumění textu. Dyslexie se u něj také projevuje pomalým tempem čtení, jelikož se chlapec soustředí na správnost čtení. Potíže v oblasti čtení byly patrné již od první třídy, kdy se chlapec učil číst. „*Měl problém zapamatovat si písmenka, někdy si je pletl. Proto teď čte pomalu. Protože se soustředí na to, aby četl správná písmena, aby si je nespletl*“ (U9/K5).

U chlapce je také patrná špatná orientace v textu, která je však výraznější, čte-li chlapec nahlas před spolužáky, jelikož tyto situace v chlapci vyvolávají stres. „*Když čteme doma sami, tak to jde. Ukazuje si prstem a moc se neztrácí. Ale když potom vidím, jak čte před ostatními, když mají výuku online, to se ztrácí víc. On se prostě stydí číst před ostatními, protože čte pomalu. Takže jak je ve stresu, ztrácí se víc*“ (R6/K5). Patrné jsou u chlapce také nesprávné oční pohyby.

Při pozorování bylo zřejmé, že chlapec očima pohybuje ze strany na stranu a vypadalo to, jako by chlapec hledal správnou pozici v textu. Intervence byla zahájena u chlapce včas, ale změny škol u chlapce způsobily, že intervence nebyla tolik účinná, jak se původně předpokládalo. „*Jára dělal pokroky, ve čtení se zlepšil, tatka se mu hodně věnoval, a to bylo dobře. Ale potom si ho odvezla jeho máma a Jára odešel i ze školy. Neučila se s ním, nevěnovala se mu. To bylo hodně znát. Čtení bylo tam, kde bylo na začátku. Takže když se Jára vrátil, museli jsme začít zase od začátku se vším*“ (U9/K6). Tyto události zanechaly na intervenci následky. Jelikož se po návratu chlapce do této školy, muselo začít s intervencí od začátku, nebyla už tolik úspěšná, jelikož chlapec už byl starší. S chlapcem jsme pracovali za pomoci několika učebních pomůcek, které mu většinou vyhovovaly. Pomůcky byly zaměřeny na orientaci v textu a na porozumění textu, jelikož tyto oblasti se jeví u chlapce jako nejvíce oslabené.

Závěr a intervence:

V rámci konkrétní intervence jsme využili několik učebních pomůcek. Abychom u chlapce podpořili správnou orientaci v textu, použili jsme čtecí záložku. Čtení pomocí čtecí záložky bylo mírně plynulejší a tempo čtení rychlejší, jelikož se chlapec lépe v textu orientoval a nemusel hledat pozici v textu. Při intervenci jsme použili také pracovní listy,

kteřé byly určeny k porozumění textu. Pracovní listy se u tohoto chlapce neukázaly být příliš účinné. Chlapec vyhledával odpovědi na základě klíčového slova otázky. Mnohdy tedy odpovědi nebyly správné. Pracovní listy se neprokázaly jako vhodné učební pomůcky pro tohoto chlapce. Účinnější byla metoda obrázkového čtení. Chlapec si pomocí obrázků lépe zapamatoval hlavní prvky textu a lépe mu tak porozuměl. Námi vytvořené pexeso bylo také považováno za účinné. S chlapcem jsme v rámci intervence na pexesu trénovali zejména volení vhodné strategie čtení. Chlapec dokázal vysvětlit, podle čeho se při přiřazování kartiček orientuje, podle čeho rozhoduje. Tyto strategie potom dokázal využít při čtení klasického textu bez obrázků. V případě čtení textu a následného doplňování vynechaných slov do stejného textu bylo zřejmé, že chlapec dokáže v textu vhodné slovo najít a doplnit, ale příliš se nezamýšlel nad obsahem. Tuto pomůcku tedy považujeme za méně účinnou.

Pro budoucí intervenci bychom doporučili pracovat s obrázkovým čtením. Jelikož je však chlapec v posledním ročníku základní školy, bude zřejmě metoda obrázkového čtení možná pouze při domácí přípravě. Doporučili bychom také čtení pomocí čtecí záložky, jelikož chlapci záložka usnadňuje orientaci v textu a čtení je potom plynulejší. Pro chlapce je také vhodnější tiché čtení, které v chlapci nevyvolává stres. Pokud je to časově možné, doporučili bychom dopřát chlapci dostatek času, aby si mohl text v klidu přečíst i vícekrát.

4.4 Závěr šetření

Jelikož výuka probíhala od jara distančně, reagovali jsme na tuto situaci přizpůsobením využitých technik pro sběr dat. Pozorování bylo realizováno při online hodinách, které probíhaly přes MS Teams. Pozorovat žáky při edukačním procesu jsme po předchozí dohodě a souhlasu docházeli přímo k žákům domů.

Cílem diplomové práce a výzkumného projektu bylo zaměřit se na proces čtení a blíže specifikovat faktory, které ovlivňují zvládnutí procesu čtení u žáků s dyslexií na druhém stupni základní školy. Na základě pozorování a rozhovorů jsme zjistili, že nejčastějším problémem je špatné porozumění textu. Na druhém stupni však přibývá textů využívaných při edukačním procesu. Žáci se velice často soustředí na techniku čtení, aby při čtení příliš nechybovali, ale to vše na úkor porozumění textu. Zvládnutí procesu čtení ovlivňuje do jisté míry použití intervenčních pomůcek. Jedním z dílčích cílů diplomové práce bylo popsat a specifikovat strategie a postupy užívané v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková

komunikace u žáků na druhém stupni základní školy u žáků s SPU. Na základě pozorování bylo zjištěno, že žákům s dyslexií vyhovuje, mají-li možnost přečíst si text vícekrát. Žáci nejdříve volili strategii tichého čtení, než měli číst nahlas před spolužáky a učitelem. Čtouce žáci nahlas, soustředí se na techniku čtení na úkor porozumění textu. Dále jsme si určili jako dílčí cíl vymežit význam motivace a vlivu metodických materiálů na zlepšení a zkvalitnění procesu čtení u žáků s dyslexií na druhém stupni základní školy. Na základě pozorování jsme zjistili, že motivace je pro následující edukační proces velice důležitá. V případě motivace a pravidelného používání učebních pomůcek byly u žáků s dyslexií viditelné pokroky. Metodické materiály mohou zkvalitnit proces čtení u žáků s dyslexií. Důležité však je, aby byla intervence prováděna pravidelně a dlouhodobě.

Ke splnění cílů byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

VO1: Jak probíhá proces učení s akcentem na proces čtení u žáků s dyslexií na 2. stupni základních škol?

S přechodem na druhý stupeň základní školy přibývá textů a náročnosti učiva. Pro žáky s dyslexií je učení prostřednictvím textů těžší než pro žáky, kterým dyslexie nebyla diagnostikována. Na základě pozorování a rozhovorů jsme zjistili, že proces učení úzce souvisí s dovedností porozumění textu. Pro žáky s dyslexií je těžké učit se z textů, jelikož je u nich oslabeno porozumění textu. Ukázalo se že žákům dělá potíže především čtení dlouhých, složitých souvětí, ve kterých se objevují odborné termíny, kterým žáci ne příliš dobře rozumí. Informanti I1 – I4 se shodli na to, že jim vyhovuje pro učení spíše auditivní styl učení. V případě učení prostřednictvím vizuálního stylu, tzn. prostřednictvím čtení informantům vyhovuje, mohou-li si text přečíst potichu a vícekrát. V případě informanta I1 navíc učení napomáhají návodné otázky, které pokládá učitel. Pomocí odpovědí psaných vlastními slovy je učení do jisté míry usnadněno. Informantům pomáhají při učení i další pomůcky, které jim poskytuje učitel (I2). Informantům vyhovuje, učí-li se z textu, když mohou text doplnit i audio nahrávkou, ve které je řešena příslušná problematika. Pro žáky s dyslexií je velice těžké učit se pouze prostřednictvím čtení textů. Je proto vhodné používat při učení různé formy podpory a učebních pomůcek. Důležitou roli hraje domácí příprava, která ovšem probíhá většinou prostřednictvím čtení textů různých rozsahů.

VO2: Jaké nejčastější strategie, postupy volí učitelé při edukaci žáků s SPU ve společném vzdělávání?

Na základě rozhovorů s pedagogy jsme zjistili, že na druhém stupni už není příliš prostoru pro nápravu dyslexie. Učitelé se při edukaci žáků se specifickými poruchami učení řídí individuálním vzdělávacím plánem. Ve většině případů učitelé žákům s dyslexií upravují rozsah diktátu (I1 – I4). Učitelé se snaží přistupovat k žákům s dyslexií individuálně tak, aby jim pomohli s procesem čtení. Učitelé se snaží zohledňovat, zda žákovi více vyhovuje hlasité, nebo tiché čtení (I2, I4). Učitelé dávají žákům s dyslexií návodné otázky, aby podpořili porozumění obsahu textu. Učitelé na druhém stupni základní školy se však shodli na tom, že na druhém stupni již není na intervenci příliš prostoru. Vhodnou intervenci měli zajistit učitelé na prvním stupni. Pokud je to však možné, volí učitelé českého jazyka na druhém stupni takové texty, které budou náročností přizpůsobeny úrovni čtení žáků s dyslexií. Snaží se volit texty kratšího rozsahu s ne příliš náročnými souvětími. Bohužel učitelé na druhém stupni základní školy nevyužívají při práci s žáky s dyslexií učební pomůcky.

VO3: Jak a do jaké míry ovlivní proces osvojení si čtení využití metodických materiálů u žáků s dyslexií?

Nezbytnou součástí intervence je využití učebních pomůcek, ať už námi vytvořených, nebo převzatých. Učební pomůcky jsou důležité pro názornost. Při konkrétní intervenci jsme pracovali s vybranými i námi vytvořenými pomůckami, u kterých jsme ověřovali, zda jsou účinné. Využity byly pomůcky pro nápravu techniky čtení, ale také na podporu porozumění textu. Jelikož informanti (I1 – I4) měli potíže s orientací v textu, ve kterém se často ztráceli, pracovali jsme se čtecí záložkou. Na základě pozorování bylo zjištěno, že čtecí záložka je velice funkční učební pomůcka. V případě informanta I1 byly při pravidelném dlouhodobějším používání čtecí záložky znatelné pokroky v technice čtení. Čtení bylo plynulejší a tempo čtení rychlejší. Podobně tomu bylo také u dalších informantů. Čtecí záložka pomohla žákům orientovat se v textu a hodnotíme ji jako velice funkční. Ověřovali jsme také vliv učebních pomůcek na porozumění textu. Pracovali jsem s různými druhy pracovních listů, které byly tvořeny individuálně ke každému textu, se kterým bylo

pracováno. Vytvořili jsme pracovní listy na doplňování slov do textu po přečtení kompletního textu. Vytvořili jsme také pracovní listy, které obsahovaly otázky týkající se obsahu textu. S žáky jsme potom volili strategie, prostřednictvím kterých jsme získávali z textu odpovědi na otázky v pracovním listu. Pracovní listy se prokázaly jako poměrně účinné, žákům většinou vyhovovaly. Žáci pomocí otázek dokázali vystihnout podstatné detaily textu (I1, I2). Pracovní listy jim také sloužily jako opora pro další učení, jelikož odpovědi psali žáci vlastními slovy, tudíž pro ně byly odpovědi srozumitelnější. V případě informanta I2 pracovní listy byly účinné pro další učení také vzhledem k poruše krátkodobé paměti. Pomocí pracovních listů bylo možné si text a jeho obsah připomenout. Pro informanta I4 nebyly pracovní listy zcela vhodné a účinné, jelikož informant nedokázal použít vhodnou strategii k vyhledávání odpovědí v textu. Na základě pozorování a rozhovorů se jako poměrně účinná metoda prokázalo obrázkové čtení. Informantům tato pomůcka vyhovovala. Obrázky jim pomáhaly porozumět základním charakteristikám obsahu daného textu. Jelikož porozumění textu nebylo na příliš nízké úrovni, nebyly účinky obrázkového čtení u informanta I2 viditelné nijak zásadně. Někdy by však bylo zapotřebí vhodněji volit obrázky, aby jejich význam byl jednoznačný. Námi vytvořená pomůcka pexeso žáky bavila, byla mezi nimi oblíbená. Tato pomůcka se prokázala jako vcelku účinná. Žáci se pomocí pexesa naučili volit při čtení vhodné strategie, které vedly k lepšímu porozumění textu (I1, I2, I4). V případě informanta I3 nebylo pexeso vhodnou a účinnou pomůckou vzhledem k obtížnosti hledání vhodné strategie, pomocí které by dívka dokázala přiřadit správné kartičky k sobě. Učební pomůcky mohou do značné míry ovlivnit proces čtení u žáků s dyslexií. Je však důležité naučit žáky volit vhodnou strategii při čtení. Na základě pozorování, konkrétní intervence a následných rozhovorů bylo zřejmé, že za použití učebních pomůcek docházelo u informantů I1 – I4 k pokrokům a zlepšení porozumění textu. Intervence však musí být pravidelná a dlouhodobá. Přestože k pokrokům pomocí učebních pomůcek docházelo, nebyly tolik znatelné, jako by mohly být na prvním stupni základní školy po diagnostikování dyslexie. Nejlepší totiž je začít s intervencí co nejdříve, chceme-li, aby byla maximálně účinná. Vlivem metodických materiálů se zabývá mnoho studií. Metody práce s žáky a použití učebních pomůcek musí být individuálně přizpůsobeno každému žákovi. Volba metody a pomůcky by měla být v souladu s dosaženou úrovní schopností žáka a také s typem poruchy a se symptomy, které se u žáka objevují (Bartoňová,

2012). Volba vhodné intervence by měla zohlednit také učební styl, který žák upřednostňuje a který mu vyhovuje (Bartoňová, 2018).

Závěr

Proces čtení je náročný kognitivní proces, prostřednictvím kterého vnímáme text a rozumíme jeho smyslu. Pro správné čtení je zapotřebí, aby čtenář zvládal sluchové a zrakové vnímání, např. sluchovou a zrakovou analýzu a syntézu, která se u žáků s dyslexií jeví jako problematická. Proces čtení ovlivňuje hned několik faktorů. Výrazným činitelem je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Záleží na tom, jakou váhu dává čtení a celkově vzdělání rodina. Pokud rodina nepovažuje čtení za příliš důležité, nevede dítě ke čtenářství, bude mít žák s velkou pravděpodobností potíže s čtením. Potíže mohou být částečně způsobeny např. slovní zásobou žáka. Pokud žák pochází ze sociálně a kulturně slabší rodiny, bude mít žák s velkou pravděpodobností chudou slovní zásobu, která se odráží na čtení.

Diplomová práce se zabývala procesem čtení u žáků na druhém stupni základní školy, kterým byla diagnostikována dyslexie a jsou vzděláváni v běžné škole. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jak u těchto žáků probíhá proces čtení a proces učení. Výzkumným šetřením jsme zjistila, že na druhém stupni už není reedukaci dyslexie věnováno tolik času, kolik by mělo být věnováno. Žáci s dyslexií na druhém stupni základní školy využívají ke studiu texty více než na prvním stupni. Proto pokud žáci čtou na špatné úrovni, komplikuje jim to celý edukační proces, jelikož nedokážou s texty správně pracovat. Výzkumné šetření také prokázalo, že žákům s dyslexií do určité míry pomáhají vhodně zvolené pomůcky. Jako vhodné pomůcky se prokázaly ty, kde je text doplňován obrázkem. Žáci, kteří mají potíže s porozuměním textu si tak obsah mnohem lépe představí a obrázek jim pomůže v porozumění. Bohužel se prokázalo, že na druhém stupni učitelé očekávají, že k nápravě dyslexie došlo již na prvním stupni a příliš se touto problematikou nezabývají. Žákům pouze poskytují některé úpravy obsahu a metod učení podle individuálního vzdělávacího plánu, avšak intervenci zaměřenou na proces čtení a reedukačním metodám nevěnují většinou příliš pozornosti. Je proto důležité, aby se žáci intervenci čtení věnovali v rámci domácí přípravy za pomoci rodičů. Jelikož měl výzkum kvalitativní charakter, byl proveden na malém vzorku respondentů. Z tohoto důvodu nelze výsledek šetření zevšeobecnit. Přesto může být výzkum přínosem pro pedagogy, kteří se zajímají o vhodné metody práce s žáky s dyslexií na druhém stupni základní školy a o přístupy k nim. Diplomová práce dokresluje představu o tom, jak u těchto žáků probíhá proces čtení a proces učení, a může tak pomoci pedagogům lépe pochopit potřeby žáků s diagnostikovanou dyslexií. Důležitým poznatkem je míra zlepšení

a pokroků u žáků s dyslexií. Jelikož je důležité podchytit začínající potíže včas a co nejdříve začít s reedukací dyslexie, nebyly změny u žáků na druhém stupni základní školy tak výrazné, jak jsem očekávala. Drobných pokroků však lze pravidelnou prací dosáhnout.

Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení: Text k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BRAGDON, A. D. , GAMON, D. *Když mozek pracuje jinak*. [překl.] Jan Foltýn. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-066-6.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno : Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

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

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H.. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školy)*. Praha : Nakladatelství D + H, 2007. ISBN 978-80-903579-7-6.

KREJČOVÁ, L. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha : Grada, 2019. ISBN 978-80-247-3950-2.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MICHALOVÁ, Z. *Dyslektická čítanka pro 6. - 7. ročník*. Halvíčkův Brod : Tobiáš, 2017. ISBN 978-80-7311-170-0.

MICHALOVÁ, Z. *Dyslektická čítanka pro 8. - 9. ročník*. Halvíčkův Brod : Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-168-7.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.

MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0231-9.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch chování a učení*. Portál, Praha 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

PORTEŠOVÁ, Š. *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno : Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5014-3.

WERTH R. *What causes dyslexia? Identifying the causes and effective compensatory therapy*. Restor Neurol Neurosci. 2019;37(6):591-608. doi:10.3233/RNN-190939.

ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2005. ISBN 80-7311-022-9.

ZELINKOVÁ, O. *Cvičení sluchové analýzy a syntézy: Cvičení pro dyslektiky III*. Praha : Nakladatelství DYS Olga Zelinková, 2018. ISBN 80-902065-4-9.

ZELINKOVÁ, O. *Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek: Cvičení pro dyslektiky I*. Praha : Nakladatelství DYS Olga Zelinková, 2018. ISBN 80-902065-1-4.

ZELINKOVÁ, O. *Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni. Rozlišování sykavek: Cvičení pro dyslektiky II*. Praha : Nakladatelství DYS Olga Zelinková, 2018. ISBN 80-902065-3-0.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení. 10.*, zcela přepracované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-8000-7.

Online zdroje:

BARTOŇOVÁ M. *Specifické poruchy učení a chování*. Distanční studijní text. [online]. Opava, 2019. [cit. 15.11.2020]. Dostupné z: <https://www.slu.cz/file/cul/f33cf116-a5c3-40e9-97cf-38c012cc7ffa>.

Česká školní inspekce. *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva*. Praha, 2019. [online]. Copyright © 2007 [cit. 15.11.2020]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_PISA_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1.

ČJ 2 - IV. *Čtenářská gramotnost a čtenářské dovednosti*. Nová škola - DUHA, Brno - distribuce učebnic, pracovních sešitů a interaktivních učebnic [online]. Copyright © 2020. Nová škola [cit. 02.11.2020]. Dostupné z: <http://www.novaskolabrno.cz/c/cj-2-iv-ctenarska-gramotnost-a-ctenarske-dovednosti-145/>.

KRATOCHVÍLOVÁ, S. *Čtenářská gramotnost a dyslektičtí žáci*. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování — webový portál pro učitele [online]. Copyright © 2020 [cit. 02.11.2020]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-a-dyslekticti-zaci>.

Liška a kohout. Umíme česky – Online procvičování češtiny [online]. [cit. 25.05.2020]. Dostupné z: <https://www.umimecesky.cz/cteni-s-porozumenim-bajky/44>.

Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Doporučené nástroje pro PPP – starší školní věk*. [online]. [cit. 15.11.2020]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/poradenstvi/diagnostika/ppp/mladsi_skolni_vek.pdf.

SCHNEPS, M. H. et al. “*Shorter lines facilitate reading in those who struggle*.” *PloS one* vol. 8,8 e71161. 5 Aug. 2013, doi:10.1371/journal.pone.0071161. [online]. [cit. 12.09.2020]. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23940709/>.

VAUGHN, S. et al. “*Effects of intensive reading intervention for eighth-grade students with persistently inadequate response to intervention*.” *Journal of learning disabilities* vol. 45,6 (2012): 515-25. doi:10.1177/0022219411402692. [online]. [cit. 12.09.2020]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3570055/>.

WHITCROFT, L. *Čtenářské strategie – 1. díl – Co jsou čtenářské strategie*. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování — webový portál pro učitele [online]. Copyright © 2020 [cit. 02.11.2020]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>.

WILDOVÁ, R., VYKOUKALOVÁ, V., RYBÁROVÁ, E., RONKOVÁ, J., HARAZINOVÁ, R. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií. Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí*. [online]. Praha, 2019. [cit. 15.11.2020]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-ctenarske-strategie_print.pdf.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 12.09.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-11-7-2020>.

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka textu pro informanty I1 a I2 a práce s ním

Příloha 2 – Ukázka textu pro informanty I3 a I4

Příloha 3 – Ukázka pracovních listů

Příloha 4 – Ukázka pexesa

Příloha 5 – Ukázka práce s bajkou

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Rozdělení informantů

Tabulka 2 – Informanti – učitelé

Tabulka 3 – Informanti – žáci

Tabulka 4 – Informanti – rodiče

Tabulka 5 – Zkoumané kategorie

Příloha 1 – Ukázka textu pro informanty I1 a I2 a práce s ním

Byl jeden zámek a v něm žil princ. Toužil se oženit s opravdovou princeznou. Rozhodl se, že ji bude hledat kdekoliv. A tak jezdil křížem krážem po celém světě. Hledal, ale pořád marně. Princezen bylo hodně, ale jak měl poznat, která z nich je opravdová? Zanedlouho hledat přestal a vrátil se velmi smutný na svůj zámek.

Jednoho večera se přihnala strašlivá bouřka. Po nebi se honily blesky, hřmělo a lilo jako z konve. Zámek pokryla tma. Prince probudilo bouchání na dveře, tak se zvedl a šel otevřít sám. Před bránou stála dívka a tvrdila, že je princezna. Dešťová voda ji stékala z vlasů na šaty, ze šatů na špičky střevíců a patami zase vytékala ven. Její vzhled však nikoho o jejím původu nepřesvědčil. Proto si pro ni stará královna připravila jednu zkoušku.

Šla do ložnice, sundala z postele matraci a na samé dno položila hrášek. Pak vzala několik matrací a poskládala je na sebe. Na tu velkou kupu matrací položila ještě dvacet nadýchaných peřin. Do té postele princeznu uložila.

Královna netrpělivě čekala, až se dívka ráno vzbudí, aby se jí mohla zeptat, jak se vyspala. Když princeznu spatřila, neváhala a na spánek se jí zeptala. Princezna jen naříkala. Vyprávěla, že celou noc ani okem nezamhouřila. Jak byla postel tvrdá a že jí něco tlačilo. Postěžovala si i na modřiny, které má po těle. Královna tak poznala, že jde o opravdovou princeznu. Přes dvacet žíněnek a peřin ucítila malé zrnko hrášku. To by obyčejná dívka necítila. Královna tedy usoudila, že ona dívka může být jedinec princezna. Princ neváhal a vzal si ji za ženu.

Byl jeden _____ a v něm žil _____. Toužil se oženit s opravdovou _____.
Rozhodl se, že ji bude _____ kdekoliv. A tak jezdil křížem krážem po _____ světě.
Hledal, ale pořád _____. Princezen bylo hodně, ale jak měl poznat, která z nich je
_____? Zanedlouho hledat _____ a vrátil se velmi _____ na svůj zámek.
Jednoho večera se přihnala strašlivá _____. Po nebi se honily _____, hřmělo a lilo
jako z _____. Zámek pokryla _____. Prince probudilo _____ na dveře, tak se zvedl a šel
_____ sám. Před bránou stála _____ a tvrdila, že je princezna. _____ voda jí stékala
z _____ na šaty, ze šatů na špičky _____ a patami zase vytékala ven. Její _____ však
nikoho o jejím _____ nepřesvědčil. Proto si pro ni stará _____ připravila jednu
_____.

Šla do _____, sundala z postele _____ a na samé dno položila _____. Pak vzala
několik matrací a _____ je na sebe. Na tu velkou _____ matrací položila ještě _____
nadýchaných peřin. Do té postele _____ uložila.

_____ netrpělivě čekala, až se dívka _____ vzbudí, aby se jí mohla zeptat, jak se
_____. Když princeznu spatřila, neváhala a na _____ se jí zeptala. Princezna jen
_____. Vyprávěla, že celou noc ani _____ nezamhouřila. Jak byla postel _____ a že jí
něco _____. Postěžovala si i na _____, které má po těle. Královna tak _____, že jde
o _____ princeznu. Přes dvacet _____ a peřin ucítla malé _____ hrášku. To by
_____ dívka necítla. Královna tedy _____, že ona dívka může být jediné
_____. Princ neváhal a _____ si ji za _____.

Příloha 2 – Ukázka textu pro informanty I3 a I4

Když je vám tak jedenáct, může to být fakt opruz. A nikdo to neví líp než Greg Heffley, protože se najednou ocitl na víceletém gymplu, kde malí poseroutkové, jako je on, narážejí každý den na chodbách do kluků, kteří jsou větší, silnější a holit by se mohli dvakrát denně. Deník malého poseroutky není jen tak obyčejný deníček. Greg tenhle sešit dostal od mámy. A to přesto, že deníky jsou přece jenom pro holky! Takže si nemyslete, že to bude nějaké „milý deníčku“ tohle a „milý deníčku“ támhleto. Navíc tohle vlastně není deník, to jsou ZÁPISKY. Greg si prostě zapisuje a čmárá obrázky ke všemu, co se kolem něj děje. Píše o svém otravném starším bráchovi, o potrhlem kamarádu Rowleym, o každodenním boji o přežití ve škole, o jednom fakt děsivém domě hrůzy, o kreslení komiksů pro školní časopis a taky o Sejru... Středa Dneska jsme měli tělák, takže když jsme šli na hřiště, nejdřív ze všeho jsem se nenápadně doběhl mrknout na basketbalové hřiště, jestli tam ještě pořád leží Sejr. Samozřejmě tam byl. Ten kus sýra se válí na asfaltu od loňského jara. Nejspíš někomu vypadnul ze svačiny nebo tak a po pár dnech začal plesnivět a vypadat nechutně. Na tom hřišti, kde Sejr ležel, nikdo nechtěl hrát, i když bylo jediné, kde byl koš i se sítkou a ne jenom obroučka. Pak jednou jeden kluk, jmenoval se Darren Walsh, sáhnul na Sejr prstem, a tak začala ta věc se Sejrovým dotykem. Je to vlastně něco jako hra na babu. Když dostanete Sejrový dotyk, máte ho, dokud se vám nepovede předat ho někomu dalšímu. Jediný způsob, jak se proti Sejrovým dotykem chránit, je zkřížit prsty. Jenže ono to není tak jednoduché, pamatovat na to, aby měl člověk celý den pořád zkřížené prsty. Já jsem si je nakonec přelepil izolepou, aby zůstaly, jak mají. Sice jsem dostal čtyřku ze psaní, ale rozhodně to stálo za to. Jeden kluk, Abe Hall, schytl Sejrový dotyk koncem dubna, a až do konce školního roku se k němu nikdo ani nepřiblížil. V létě se Abe odstěhoval do Kalifornie a Sejrový dotyk si odnesl s sebou. Doufám jenom, že s tím někdo nezačne znova. Takovýhle stres vážně už nemůžu potřebovat.

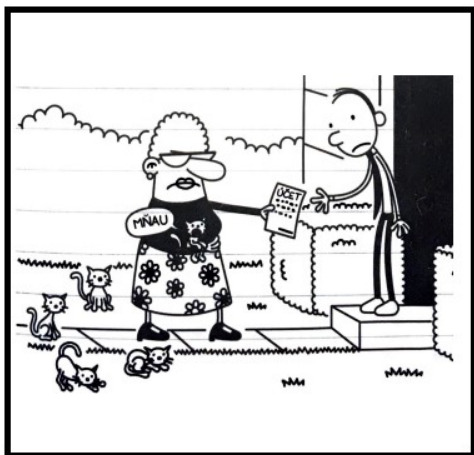
Příloha 3 – Ukázka pracovního listu

Byla temná noc. Gonzalo chvíli tiše naslouchal sípavým zvukům a skřípání zubů, které vydával jeho bratr Benny. Pak znenadání vyklouzl ze své postele a přiblížil se k Bennymu. Chvíli lačně sledoval, jak oddychuje, pak se k němu naklonil a přiložil ústa na místo, které se někdy označuje jako tzv. třetí oko, tedy na místo uprostřed čela, těsně nad kořenem nosu. Nepřemýšlel, jednal zcela instinktivně a spontánně. Zhluboka vtáhl do úst vzduch s trochou Bennyho čelní kůže. Zavřel oči. Do hlavy jako by mu vstoupil barevný vír obrazů. Jeho dech se zpomaloval, až se zcela sjednotil s dechem Bennyho. Měl pocit, jako by udělal krok do prázdna. Propadal se a nemohl se ničeho chytit. Ucítil tupý náraz, v hlavě ho zabořilo a zatmělo se mu před očima.

Úkoly:

1. Místo označované jako tzv. třetí oko je místo _____.
2. Jak se jmenují postavy v textu? _____
3. Gonzalo chvíli tiše naslouchal sípavým zvukům a skřípání zubů, které vydával Benny. Benny je jeho _____.
4. Gonzalo nepřemýšlel. Jak jednal? _____
5. Co si pod takovým chováním představíš? _____
6. Co ucítil Gonzalo po nárazu? _____

Příloha 4 – Ukázka pexesa (zmenšené)



A nestěžují si jenom NEJBLIŽŠÍ sousedi. Paní Rutkowská bydlí šikmo přes ulici, ale chová kočky. Jedna z nich se asi zatoulala na naši zahradu a šlápla na hřebík. A paní Rutkowská přišla za tátou, že má zaplatit účet ZA VETERINÁŘE.






Ta vrba byla dutá a Čepeček v ní měl schované housličky. Naladil je, aby strunka dobře zněla k strunce, a pak hrál. Hrál měsíci, aby se mu dobře svítilo, hrál rusalkám, aby jim šlo dobře tancování, a vyhrával taky vodě, aby spořádaně plynula mezi břehy a neškodila.





Tvrdí totiž, že jsou různé DRUHY vos, třeba papírové nebo hliněné. A že my tu nejspíš máme KANÁLOVÉ vosy a ty sem můžou lézt ZÁCHODEM.


Příloha 5 – Ukázka textu bajky

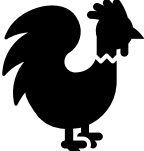
Hladová  běžela po cestě a uviděla, jak na

 sedí vysoko na větvi  .

 zastavila, přátelsky se  a sladkým



hláskem zavolala: „Pročpak sedíš  ,  ?

Když sletíš  , povím ti radostnou novinu.“

 tušil zradu, neodpovídal a jen se pevněji držel větve.

 se usmívala ještě víc a medovým hláskem povídala:

„Neboj se, sleť ke mně dolů.  se rozhodly, že

budou žít s vámi  v přátelství.“  se držel

ještě pevněji a roztomile odpověděl: „To jsi mě,  ,


opravdu potěšila. Hned slétnu  . Ale co to vidím, po

 sem běží velcí   , mí dobří

kamarádi. Co nevidět budou tu, já tě rád představím a pak

můžeme všichni společně naše přátelství  .“ Jak

to  uslyšela, otočila se, utíkala do  a

přitom volala: „Nashledanou, milý  , mám teď málo

 a nemohu déle čekat. Kamarádit se budeme jindy.“

 pádila, co jí  stačily, a chvílemi se ohlížela,

jestli ji   nedohánějí. Ale kdepak 

 , ti široko daleko žádní nebyli...

Jaké postavy v bajce vystupují?

Jak se tyto postavy chovají?

Co se v textu stalo? O čem byl?
