

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dyslektický žák ve třídě na prvním stupni základní školy a možné
přístupy k němu

A Dyslexic Student in the Classroom of Primary School and Possible
Approaches to him

Klára Volková

Vedoucí práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Rok odevzdání: 2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Dyslektický žák ve třídě na prvním stupni ZŠ a možné přístupy k němu* 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 19. 4. 2018

Ráda bych poděkovala PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. za vřelý přístup při vedení mé diplomové práce a za mnoho cenných rad a doporučení, které mi poskytla. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentkám, bez jejichž velké ochoty by nebylo možné práci zhotovit. V neposlední řadě patří velké díky celé mé rodině (především ale mámě, babičce a sestře), také mému příteli a přátelům, kteří mě po celou dobu podporovali.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá přístupy, které je možno ve vztahu k žákovi s dyslexií z pozice třídního učitele uplatnit. Cílem práce je analýza doporučených přístupů k takto znevýhodněným dětem a jejich následné porovnání s praktickými zkušenostmi učitelek, s nimiž jsem měla možnost na toto téma hovořit.

V teoretické části je nejprve vymezen předmět řešení a jsou zde vyjasněny klíčové pojmy, jež s touto problematikou souvisí. Je zde také uvedeno, jak by se měl učitel v této situaci správně zachovat a jaké postupy by měl vůči žákovi uplatňovat.

Praktická část je realizována cestou kvalitativního výzkumu. Na základě provedených rozhovorů je v této části nastíněno, jaké přístupy k těmto žákům volí jednotlivé učitelky. Také jsou zde analyzovány klíčové faktory, které dle respondentek práci s žáky s dyslexií ovlivňují. V neposlední řadě je zde zohledněn názor odbornice na danou problematiku, která vyučujícím poskytuje mnoho užitečných rad, jak práci s takovým žákem zefektivnit.

V rámci rozhovorů bylo analyzováno celkem sedm klíčových faktorů, jež dle respondentek ovlivňují práci s takto znevýhodněným žákem. Těmito faktory jsou: spolupráce s rodiči, podpůrná opatření, poskytnutí pomoci, hodnocení, přizpůsobení chodu třídy jedinci, osobnostní potřeby žáka a překážky znemožňující poskytnutí individuálního přístupu.

Na konci diplomové práce je zařazena závěrečná diskuze, ve které jsou podrobněji rozebrány výsledky zkoumání.

KLÍČOVÁ SLOVA

Žák s dyslexií, možné přístupy, individuální přístup, pohled učitele, základní škola, výuka na prvním stupni

ABSTRACT

The diploma thesis deals with approaches which can be used by a class teacher in relation to a dyslexic student. The aim of the diploma thesis is to analyze recommended approaches in relation to such students and their subsequent comparison with practical experience of teachers with whom I had a chance to talk about on this topic.

At first, the main issue and the key terms which relate to this problem are clarified in the theoretical part. There is also mentioned how the teacher should behave correctly and what methods should he apply in relation to this student.

The practical part is realized by a qualitative research method. On the grounds of accomplished interviews, the approaches of individual teachers are introduced in this part. The key factors which influence work with dyslexic children according to interviewed teachers are also emphasized there. Furthermore, an opinion of an expert on this topic is stated. She gives many useful pieces of advice and recommendations to teachers.

Within the interviews, seven key factors which influence work with such students were analyzed. Those factors are: cooperation with student's parents, supportive tools, help, assessment, adaption of teaching to the student with dyslexia, student's personality needs and finally obstacles which make the individual approach impossible.

At the end of the diploma thesis, the final discussion is set. The results of the research are analyzed in detail there.

KEYWORDS

Dyslexic student, possible approaches, individual approach, the teacher's point of view, elementary school, primary school education

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1 Integrace a inkluze	10
1.1 Integrace	10
1.2 Inkluze	11
2 Specifické vývojové poruchy učení	13
2.1 Vymezení.....	13
2.2 Vznik specifických vývojových poruch učení.....	13
2.3 Přehled specifických vývojových poruch učení	15
2.4 Dyslexie, její příčiny a projevy.....	16
2.4.1 Vymezení dyslexie	16
2.4.2 Příčiny dyslexie	17
2.4.3 Projevy dyslexie	18
3 Přístup k žákům s dyslexií ze strany třídního učitele	21
3.1 Modely postupů pro poskytování péče o žáka s dyslexií	22
3.1.1 Vyhláška č. 27 školského zákona (první model).....	22
3.1.2 Třístupňový model péče o žáka (druhý model).....	24
3.2 Individuální vzdělávací plán.....	26
3.3 Úprava výukového materiálu a metod.....	28
3.4 Diferenciace úkolů.....	30
3.4.1 Diferenciace úkolů v předmětu čtení.....	30
3.4.2 Diferenciace úkolů v předmětu psaní.....	33
3.4.3 Diferenciace úkolů v předmětu matematika.....	35
3.4.4 Diferenciace úkolů v cizím jazyku a v naukových předmětech.....	35
3.5 Komunikace s rodiči	37
3.6 Hodnocení žáka s dyslexií	38

Praktická část.....	40
4 Metodologie výzkumu.....	40
4.1 Charakteristika respondentek	40
4.2 Sběr dat.....	42
4.3 Analýza dat.....	43
5 Interpretace dat.....	44
5.1 Klíčový faktor č. 1. – Spolupráce s rodiči	44
5.2 Klíčový faktor č. 2 – Podpůrná opatření.....	46
5.3 Klíčový faktor č. 3 – Poskytnutí pomoci.....	51
5.4 Klíčový faktor č. 4 – Hodnocení	54
5.5 Klíčový faktor č. 5 – Přizpůsobení chodu třídy jedinci.....	57
5.6 Klíčový faktor č. 6 – Osobnostní potřeby žáka	62
5.7 Klíčový faktor č. 7 – Překážky znemožňující individuální přístup.....	65
5.8 Diskuze	67
Závěr.....	72
Seznam použitých zkratk.....	73
Seznam použitých informačních zdrojů	74
Seznam příloh.....	76

Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem zvolila téma „Dyslektický žák ve třídě na prvním stupni základní školy a možné přístupy k němu“. Cílem práce je analýza doporučených přístupů k takto znevýhodněným dětem a jejich následné porovnání s praktickými zkušenostmi učitelek, s nimiž jsem měla možnost na toto téma hovořit. V současné době je tato problematika stále aktuálnější, neboť přibývá dětí s uvedenou poruchou. Je proto zapotřebí, aby učitelé věděli, jak s těmito dětmi pracovat, aby byla zajištěna maximální efektivita jejich vzdělávání. Vyučující pedagog má současně také povinnost, aby srovnatelnou péči věnoval i ostatním dětem ve třídě. A právě tento nelehký úkol, který jsem přijala jako výzvu, mě motivoval k tomu, abych se touto problematikou hlouběji zabývala a pokusila se hledat možná řešení. Stejná problematika byla také tématem mé ročníkové práce, z níž jsem některé části zapracovala do své předkládané práce.

Problematika dyslexie dala vzniknout řadě výzkumných otázek, na něž se pokusím hledat odpovědi. Jak pracují učitelé s dyslektickým žákem v procesu běžné výuky na prvním stupni ZŠ? Na co se při výuce zaměřují a čeho se naopak snaží vyvarovat? Jaké postupy se jim při práci s dyslektickým žákem ve třídě osvědčily?

Moje diplomová práce je strukturována do dvou základních částí – teoretické a praktické. V teoretické části práce vymezuji předmět řešení a vyjasňuji klíčové pojmy. Nejprve se věnuji pojmům *integrace* a *inkluze*, které s touto problematikou úzce souvisí. Dále vymezuji termín *specifické vývojové poruchy učení*, uvádím přehled těchto poruch a na jednu z nich, výše zmíněnou dyslexii, se zaměřuji. Popisuji její možné příčiny a příznaky, diagnostiku a také možnosti nápravy. Následně se zabývám doporučeným přístupem k žákovi s dyslexií, který nám teorie předkládá – přesněji se věnuji modelům péče, kterými se pedagogičtí pracovníci při práci s takovým dítětem mají řídit, dále se podrobněji zaměřuji na individuální vzdělávací plán, uvádím možnosti úpravy výuky s ohledem na tyto žáky, rozebírám spolupráci rodiny a školy a v neposlední řadě se věnuji metodám hodnocení.

V praktické části práce se zaměřuji na analýzu klíčových faktorů, které ovlivňují efektivní práci s dyslektickými žáky. Sběr dat je uskutečněn prostřednictvím metody rozhovorů, jež byly provedeny s učitelkami, které pracují na prvním stupni základní školy a mají ve třídě alespoň jednoho žáka s dyslexií. Mezi jednotlivými výpověďmi hledám spojitosti, následně je kategorizuji a tvořím z nich soubor klíčových faktorů, jež ovlivňují práci s žáky s dyslexií. Praktická část je dále rozšířena o názory a doporučení

místopředsedkyně České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání, PhDr. Lenky Felcmanové, Ph.D., která je na tuto problematiku odbornicí.

Teoretická část

1 Integrace a inkluze

Ve spojení se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které dle školského zákona žáci se specifickými vývojovými poruchami učení jako např. dyslexie patří (viz kapitola Přístup k žákovi s dyslexií ze strany třídní učitelky), se nám vybaví dva, v dnešní době často diskutované, fenomény. Jsou jimi integrace a inkluze. Níže oba dva termíny přibližují.

1.1 Integrace

Jako první z výše zmíněných jsem zvolila integraci. Dle Vítkové (2004, s. 14-15) můžeme tento fenomén s přihlédnutím k jeho důsledkům vymezit ve dvou rovinách. V prvním smyslu slova je možné jej chápat jako „proces začleňování jedince, skupiny, komunity do integrální society“ a ve druhém pojmu na něj můžeme nahlížet jako na „stav začlenění jedince, skupiny, komunity do integrální society.“

Jak dále Vítková (tamtéž) uvádí, integraci lze rozdělit také na pozitivní a negativní. K pozitivní dochází, je-li jedinec (zdravotně či sociálně postižený) začleněn do sociální reality, své rodiny či do skupiny svých vrstevníků, přičemž tato skupina na něj má dobrý vliv. K negativní integraci naopak dochází, pakliže je jedinec začleněn např. do skupiny vězňů (především pokud se jedná o mladého člověka), která na něj působí negativně.

Je zřejmé, že se integrace žáka do třídy běžné základní školy může, ale také nemusí podařit. Vítková ve své knize (2004, s. 15) uvádí, že pro úspěšnou integraci je třeba, aby se na příchod žáka s dyslexií jak učitel, tak žáci, řádně připravili. Učitel musí mít znalosti z té oblasti speciální pedagogiky, která je pro daného žáka zásadní, neboť bez těchto znalostí nemůže věnovat nově příchozímu takovou péči, jakou potřebuje. Zároveň musí vyučující dbát na to, aby se nevěnoval tomuto jedinci natolik, že kvůli tomu bude ostatní děti zanedbávat. Učitel má také na starosti zajištění dostatečné přípravy žáků na skutečnost, že do jejich třídy přibude někdo nový, kdo se bude něčím lišit od zbytku třídy. Důležité je, aby se k tomuto jedinci ostatní žáci chovali jako k sobě rovnému, akceptovali ho a nenastal tak jeden či druhý extrém ve vztahu k němu – šikana či přehnaný soucit.

1.2 Inkluze

Inkluze je druhým z termínů, který se s výukou žáka s dyslexií v běžné třídě na prvním stupni základní školy pojí. Jak uvádí Svozil a Foist (2016), na rozdíl od integrace se nejedná o proces, ve kterém jsou vzdělávány současně odlišné skupiny žáků (ti se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich), nýbrž se jedná o systém základního vzdělávání, ve kterém je umožněno všem dětem, nehledě na jejich odlišnosti, navštěvovat základní školu v blízkosti svého bydliště. Cílem takového systému je, aby všichni žáci měli možnost dosáhnout v maximální míře co nejvyššího rozvoje znalostí, schopností a dovedností při zohlednění jejich individuálních potřeb a zároveň, aby všichni žáci mohli načerpat zkušenosti spojené se soužitím s různě odlišnými spolužáky.

Inkluze by se dala dle tématu rozdělit do čtyř rovin (Tannenbergerová in Foist, 2016). První z nich je kultura, v rámci které je obecně platné např. pravidlo, že školy by měly přijímat všechny žáky ze spádových oblastí nebo také to, že v případě, že se u žáka vyskytnou při vzdělávání nějaké obtíže, zjišťuje se, jaká podpurná opatření by se mohla zavést. Další rovinou inkluze jsou podmínky, které ve škole panují - jak materiální, umožňující získání položek podporujících inkluzi, tak organizační či personální (možnost dalšího vzdělávání učitelů v dané problematice). Třetí rovinou je samotná praxe, při které dochází k využití různých výukových metod a následnému posunu žáka, který je přitom spolutvůrcem procesu svého vzdělávání. Čtvrtou a poslední rovinou inkluze je relace (tamtéž), pod kterou spadají nejrůznější vztahy, které je pro úspěšnou inkluzi zapotřebí udržovat a rozvíjet, a ze kterých je nutné čerpat (např. vztah učitel - učitel či učitel – rodič).

Ačkoli může znít myšlenka inkluze jako skvělá idea, v praxi se vyskytují mnohé problémy. Jak Collet (2018) ve své knize uvádí, v inkluzi ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami byl učiněn jistý pokrok, ale i v dnešní době je toto téma považováno za problematičtější. Aby bylo možné problémy týkající se inkluze zredukovat, je třeba začít se změnou postoje vzhledem k odlišnosti a znevýhodnění, a to již od nejútlejšího věku dětí. S odkazem na Centre for Studies in Inclusive Education autor dále sděluje, že právě díky inkluzivnímu vzdělávání je možné společnost změnit v takovou společnost, ve které budou mít všichni lidé, včetně mladých a dospělých se znevýhodněním, stejná práva, svobodu a možnosti (včetně možnosti úspěchu) jako ostatní.

V případě tématu této práce, zabývajícími se možnými přístupy k žákovi s dyslexií v procesu běžné výuky celé třídy, spojujeme téma spíše s druhým ze zmíněných termínů, tedy s inkluzí. Na dítě zde nenahlížíme jako na žáka, který je vzděláván paralelně s ostatními dětmi ve třídě, nýbrž jako na žáka, který má stejně jako ostatní nárok na docházení do spádové školy, ve které se mu má dostávat individuálního přístupu zohledňujícího jeho specifické potřeby, díky čemuž může v běžném vzdělávání na základní škole dosáhnout svého maxima. Přesto však téma úzce souvisí i s integrací, neboť právě proto, abychom žákovi s touto poruchou učení mohli dopřát individuální přístup, měli bychom mimo jiné spolupracovat např. s pedagogicko-psychologickou poradnou (Vítková, 2004), která nám pomůže vypracovat individuální vzdělávací plán, jež je určen pro žáky tzv. integrované.

2 Specifické vývojové poruchy učení

2.1 Vymezení

Jak je známo, dyslexie je pouze jednou z mnoha vývojových poruch učení, se kterou se u žáka ve své třídě můžeme setkat. Nejprve je ale zapotřebí si ujasnit, co to vlastně specifické vývojové poruchy učení jsou. Pro objasnění tohoto pojmu jsem zvolila publikaci Kucharské (2014, s. 45), která specifické vývojové poruchy učení (dále jen SVPU) vymezuje jako různorodou skupinu obtíží, jež se vztahují k získávání gramotnostních dovedností při vzdělávání a učení. Zajímavým faktem podle autorky u SVPU je, že vznikají u žáků, kteří ve většině případů netrpí žádným jiným mentálním, smyslovým či tělesným postižením, a tak bychom u nich podobný problém nečekali. Dle Kucharské (tamtéž) vznik těchto poruch nesouvisí s nepodnětným domácím či školním prostředím ani s dalšími vnějšími vlivy, nýbrž s vývojovými nedostatky v oblasti žakových poznávacích funkcí, které jsou potřebné pro rozvoj dovedností, jako jsou čtení, psaní či počítání.

Specifickým vývojovým potřebám učení se věnují i Jucovičová, Žáčková (2011, s. 12), podle kterých se jedná o „neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.“

Obě zmíněná vymezení nám říkají, že SVPU snižují schopnost jedince osvojit si potřebné dovednosti, jako jsou čtení, psaní a počítání, normálními metodami, které jsou ve formálním vzdělávání běžně využívány. V obou případech je zdůrazněno, že se porucha nepojí s nižším intelektem, a tedy se může objevit i u žáka, kterého můžeme považovat za průměrně, ale i nadprůměrně inteligentního.

2.2 Vznik specifických vývojových poruch učení

Z výše uvedených vymezení již víme, že specifické vývojové poruchy učení nesouvisí s nižším intelektem ani s vnějšími vlivy, jako např. nepodnětné sociální prostředí. Pravým důvodem vzniku, jak tvrdí Jucovičová, Žáčková (2011), je vznik poškození v období před narozením, během porodu či krátce po narození. Do jisté míry může být porucha vyvolána i dědičností. Z těchto dvou informací lze vyvodit, že se nejedná o poruchu získanou, nýbrž již vrozenou. Jako další z možných příčin vzniku (tamtéž) může být „souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohormonální činností mozku, případně s poruchami vývoje dítěte.“

Jak už jsem uvedla v předchozí kapitole, následkem vzniku SVPU může mít žák sníženou schopnost naučit se dovednostem, jako jsou čtení, psaní či počítání. Jucovičová, Žáčková (2011) upřesňují, které z funkcí mozku a s nimi spojené schopnosti mohou být oslabeny. Jako první uvádí funkci poznávací a s tím spojené schopnosti, jako jsou koncentrace pozornosti, dále pak myšlení, řeč, paměť, automatizace a matematické představy. Dále uvádějí funkci percepční, v rámci které může být porušeno zrakové a sluchové vnímání. Jako třetí zmiňují funkci motorickou, při které může dojít nejen k poruše hrubé a jemné motoriky, ale i k poruše očních pohybů a mluvidel. V neposlední řadě se pak autorky (tamtéž) zmiňují o poruše motorické koordinace a rytmicity či intersenzorických a senzomotorických funkcí, kde jde o propojení mezi funkcemi poznávacími a motorickými.

Z výše uvedeného je možné usoudit, že příčin vzniku SVPU může být hned několik. Od vad vzniklých před, při a časně po narození dítěte (spojených s možnou poruchou několika mozkových funkcí) až po špatnou funkci mozku spojenou s hormony. Některé výzkumy (studie vědců z Univerzity v Rennes in eurozpravy.cz, 2017, [online], cit. 21. 1. 2018) tvrdí, že porucha může být i získaná, a to v případě poškození mozku. V žádném případě tyto poruchy však nemohou být způsobeny vnějšími vlivy, jako je např. nedostatečně podnětné či špatné sociální prostředí.

Z pozice učitele je důležité uvědomit si, že skutečnost, že těmto žákům nevyhovuje běžný styl výuky, se kterým se setkáváme na většině škol, neznamená, že by obecně dosahovali horších výsledků, a proto bychom na ně neměli pohlížet jako na prospěchově slabší žáky (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014). Jediné, co je u nich odlišné, je, že přemýšlejí a pracují jinak a s pomocí běžných výukových metod si látku těžko osvojí. Úkolem učitelů je, aby tomuto problému čelili a vynasazili se hledat odlišné způsoby prezentace látky, které by těmto žákům pomohly látku pochopit a proniknout do ní.

2.3 Přehled specifických vývojových poruch učení

V předchozí podkapitole jsem uvedla, jakými způsoby může ke vzniku SVPU dojít. Nyní jen v krátkosti uvádím, jaké základní specifické vývojové poruchy mohou existovat. Pro tento účel cituji z klasifikace poruch podle Jucovičové, Žáčkové (2011, s. 13), které upozorňují na to, že se níže uvedené poruchy mohou v některých případech u dětí objevit samostatně, ale převážně se jedná o kombinaci několika z nich, přičemž nejčastěji jde o spojení první, druhé a třetí z níže uvedených. Pro lepší přehlednost jejich klasifikaci uvádím v následující přehledné tabulce:

Základní typy specifických vývojových poruch učení	
Dyslexie	porucha čtení
Dysortografie	porucha pravopisu
Dysgrafie	porucha grafického projevu
Dyskalkulie	porucha počítání, matematických schopností
Dyspraxie	porucha schopnosti vykonávat manuální, složité úkony
Dyspinxie	porucha výtvarných schopností
Dysmúzie	porucha hudebních schopností

Stejnou nebo podobnou klasifikaci je možné najít i v dalších publikacích zabývajících se tímto tématem. Zelinková (2009) ještě dodává, že o dys-poruchu se nejedná v případě, že si dítě osvojuje dovednosti jako je čtení, psaní a počítání pomalým tempem z důvodů nezralosti či nízkého intelektu.

2.4 Dyslexie, její příčiny a projevy

Nyní, když už jsem vyjasnila, co specifické vývojové poruchy učení jsou, a uvedla jsem, jaké typy lze u žáků diagnostikovat, je možné podrobněji rozebrat pouze jednu z nich. Následujících několik stránek bude věnováno pouze dyslexii. Nejprve zde uvádím vymezení, která nám odborná literatura nabízí. Dále charakterizuji dyslexii z hlediska jejích příčin a projevů a nejvíce pozornosti pak věnuji přístupu a s ním spojeným modelům péče, metodám, které je při práci s takovými žáky při procesu výuky celé třídy možné uplatnit. V této části se bude jednat např. o úpravě výukového materiálu a metod výuky, o individuálním vzdělávacím plánu, diferenciaci úkolů a v neposlední řadě také o tom, jak žáky hodnotit a jak spolupracovat s jejich rodiči. V první řadě uvádím výše zmíněná vymezení.

2.4.1 Vymezení dyslexie

Níže jsou uvedena tři různá vymezení, která literatura předkládá:

- 1) „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“
(Matějček, 1995, s. 19)¹
- 2) „Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých začátků výuky a působí, že úroveň čtená je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“ (Kubická, 1994, s. 7)
- 3) „Porucha čtenářských dovedností (jedinec s dyslexií má velké trable naučit se číst, mnohdy až do dospělosti čte s obtížemi, nebo alespoň výrazně pomaleji než jeho okolí, někdy si nepamatuje, co četl).“ (Krejčová, 2014, s. 6)

Definice, které byly za účelem vymezení dyslexie vybrány, mají podobné vyznění, ale jeden rozdíl je přesto dobré zmínit. Zatímco v prvním vymezení odborníci tvrdí, že takovou poruchu mohou mít žáci, přestože jsou přiměřeně inteligentní, ve druhé definici autor pomocí slovního spojení „v nápadném rozporu“ naznačuje, že by žák s takovou poruchou mohl být

¹ Definice byla přijata Světovou federací neurologickou během konference expertů v Dallasu v roce 1968.

v některých oblastech až nadprůměrně inteligentní. Ve vztahu k takovému žákovi je proto zapotřebí mít na paměti, že daná porucha z něj nečiní v porovnání s ostatními méně schopného, a že právě tento žák může naopak v jiných oblastech nad zbytkem třídy vynikat.

2.4.2 Příčiny dyslexie

Tak jako jiné specifické vývojové poruchy učení i dyslexie má své příčiny. V této kapitole budou tyto příčiny vyjasněny.

Dle Matějčka (1995, s. 76 - 86) za sníženou dovednost naučit se číst může nejspíše nesoulad pravé a levé mozkové hemisféry. Už na začátku zjišťování příčin dyslexie se braly v potaz dvě možnosti: časné mozkové poškození a genetika. Při zkoumání skupiny dětí s dyslexií O. Kučerou (in Matějček, 1995) se ukázalo, že mozkové poškození mělo 50% zkoumaných dětí, genetické předpoklady mělo 20% zkoumaných dětí a 15% jich spadalo do obou kategorií. Zbýlých 15% pak mělo tuto poruchu z jiných, nejasných příčin.

Podle další teorie by příčinou mohla být porucha, ke které dojde při procesu zrání jedince (tamtéž). Při takové poruše se může stát, že některé ze schopností, které jsou zapotřebí při osvojování si čtení (např. zrakové vnímání), se vyvíjí pomaleji, následkem čehož hrozí, že dítě nastoupí do školy, aniž by bylo po všech stránkách zralé osvojit si dovednost čtení. Taková teorie ale Matějčkovi (1995) nepřipadá dostačující, protože se domnívá, že se jedná o opoždění, která také dítě nemusí nikdy dohnat.

Další možnou příčinou by mohla být hormonální činnost (tamtéž). Vědci zastávající tento názor tvrdí, že hormony nemají vliv pouze na utváření pohlaví člověka, ale závisí na nich i vývoj mozku. V případě mužů hormonální působení způsobuje, že se hemisféry vyvíjejí odlišně, a tak se může stát, že některá z hemisfér nebude na konci dotvořena tak, jak by měla, a tedy hrozí, že ne všechny schopnosti budou dostatečně rozvinuté.

Poslední příčinou, která je zde zmíněna, je psychická deprivace (Matějček, 1995). K té dochází při dlouhodobém neuspokojování základních potřeb psychického rázu. Takto deprivované děti mají často problémy s učením obecně. Jejich řečové schopnosti nezbytné pro učení se čtení jsou sniženy, a tak mohou nastat problémy na počátku školní docházky. Ačkoli to zní kontroverzně, dobré na této příčině je, že s osvěceným přístupem k dítěti se dá tento deficit dohnat.

2.4.3 Projevy dyslexie

Už z definic uvedených na počátku kapitoly o dyslexii nám může být jasné, že žáka s touto specifickou vývojovou poruchou učení můžeme poznat podle toho, že bude mít na rozdíl od ostatních žáků velké obtíže při osvojování si dovednosti čtení. V následujících řádcích budou tyto obtíže blíže popsány.

Podle Tymichové (1992, s. 14) musí mít dítě k získání dovednosti čtení jakýsi soubor základních funkcí. Mezi takové funkce patří zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, zraková a sluchová paměť, smysl pro rytmus, orientace v čase. Dále pak musí mít schopnost slučovat jednotlivé složky a nakonec má mít dokonalé vnímání a představivost.

Žák s dyslexií má tento soubor základních funkcí nějakým způsobem narušen (tamtéž). Jednotlivé funkce mohou být nevyspělé, některé omezené a jiné třeba chybí úplně. Právě v případě, že všechny zmíněné složky nejsou zapojené naplno, má žák problémy osvojit si čtení. Následkem toho se čtení učí velmi těžko, anebo se nedá naučit vůbec. Případné negativní reakce z jeho okolí na neúspěch ve škole, který většinou přichází od rodiny nebo spolužáků, mají ještě horší dopad na žákovo vzdělávání. K učení pak žák často získává odpor, přestává se snažit, či dokonce chodí za školu.

Kubická (1994, s. 7) ve své práci uvádí další projevy dyslexie, které podle jejích slov bývají často spojené s dysortografií, což jsou nedostatky v oblasti pravopisu. Děti s dyslexií můžeme poznat mimo jiné podle toho, že disponují menší slovní zásobou, jsou řečově neobratné a obtížně se vyjadřují jak ústně, tak písemně.

Nejvíce projevů této poruchy se odhalí při testování v pedagogicko-psychologické poradně, do které se dítě s podezřením na tuto poruchu posílá z pravidla na konci první nebo na začátku druhé třídy. Tyto projevy zmiňuje Tymichová (1992, s. 19-32) v kapitole věnované postupu při diagnostice této SPU. Z této kapitoly byla pro potřeby této práce vytvořena níže uvedená tabulka testovaných oblastí a chyb, kterých se v jednotlivých částech testu děti s dyslexií dopouštějí (viz níže). Některé z těchto projevů je možné zaznamenat i při běžné výuce a je zapotřebí, aby na tyto projevy vyučující vhodně a zavčas reagoval.

TESTOVANÁ OBLAST	PROJEV DYSLEXIE
Zkouška laterality Zkouška řeči	U žáka se zjišťuje, zda je levák nebo pravák. Zjišťuje se, zda nejsou přítomny: sykavková asimilace - Ž. má potíže vyslovit slova s hláskami, které podobně zní – př. sušenky/šusenky) či artikulační neobratnost (komolí slova – př. podplukovník/podklupovník).
Vyšetření pravolevé orientace	Ž. má potíže s určováním vpravo/vlevo, nerozezná vertikálně symetrické tvary.
Zkouška rytmické reprodukce (zabzučení rytmu podle předlohy)	Ž. není schopný bzučákem napodobit délku tvarů (tečka - krátce/čárka-dlouze).
Orientační test dynamické praxe (nápodoba pohybů zkoušejícího)	Ž. není schopný rychle a přesně napodobit pohyby předváděné zkoušejícím.
Vyšetření sluchového vnímání	Ž. není schopný bezpečně rozlišit podobně znějící hlásky ve slovech.
Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Ž. nezvládá sluchem rozlišit pořadí hlásek ve slovech, nezvládá rozložit slova na hlásky a naopak.
Vyšetření zrakového vnímání	Ž. chybuje v rozlišování obrazců (symetrických vertikálně).
Zkouška čtení	Ž. vynechává a přidává písmena, slabiky, krátká slova jako předložky a spojky. Hádá slova podle smyslu čteného textu, dále je nejistý při čtení, nezná všechna písmena.
Hodnocení porozumění textu	Ž. neví, co čte, vymýšlí si, je nepřesný.
Zkouška psaní (diktát zaměřený na specifické chyby, jako je záměna b za d, ..)	Ž. nerozezná bezpečně podobná písmenka psací abecedy, zaměňuje b a d. Dělají mu problém slabiky di ti ni, dy ty ny. Ž. vynechává a přidává písmena, chybuje v délkách.

Ve výše uvedené tabulce je možné vidět, že existuje velké množství testovaných oblastí, při kterých se mohou znaky dyslexie projevit. Jak již bylo výše uvedeno, žák nemusí mít problém ve všech oblastech najednou, nýbrž třeba pouze v některých z nich, a tak nemusí být dyslexie na první pohled jasně zřejmá. Je proto dobré třeba i při menším podezření na tuto specifickou poruchu učení nechat žáka vyšetřit u odborníků, aby měl učitel jistotu, že nic nezanedbává a že žákovi poskytuje maximální možnou péči. Tomu, co taková individuální péče obnáší, se bude práce věnovat v následujících kapitolách.

3 Přístup k žákům s dyslexií ze strany třídního učitele

V následující části své práce se budu věnovat jednotlivým složkám přístupu, který by měl vyučující při výuce ve třídě vůči dítěti s touto specifickou poruchou učení (dále jen SPU) uplatnit. V dnešních třídách se běžně může objevit i více žáků, kteří mají některou (či více) z uvedených poruch, a je proto důležité, aby vyučující zvolil vhodný přístup a z výuky tak mohli nejen tito žáci, ale i všichni ostatní, získat co nejvíce.

Podle Kubické (1994) závisí úspěšné zvládnutí dyslektických obtíží hned na několika okolnostech. Jednou z nejdůležitějších rolí zde hraje učitel, který by měl být v této problematice vzdělaný – měl by ovládat jak teorii, tak metodologii dané SPU. Přístup a metody úpravy musí i po diagnostice průběžně konzultovat s pedagogicko-psychologickou poradnou, která s dítětem pracuje.

V rámci této kapitoly nejprve přiblížím, jaké jsou možné modely péče, kterých může učitel používat a kterými se může řídit, pakliže se v jeho třídě žák s dyslexií objeví. Dále bude rozebrán individuální vzdělávací plán, který žákovi učitel ve spolupráci s ostatními pracovníky školy na základě doporučení z poradny připravuje, a v návaznosti na plán budu analyzovat jednotlivé možnosti úpravy výukového materiálu a metod, které může učitel využít při samotné výuce. V neposlední řadě rozeberu, jakým způsobem by měl učitel komunikovat s žakovými rodiči a jaké by měl vůči takovému žákovi uplatnit hodnocení.

3.1 Modely postupů pro poskytování péče o žáka s dyslexií

Postupů, kterými by se měl učitel při práci se žákem se speciální poruchou učení (v našem případě s dyslexií) řídit, je několik. V této práci budou rozebrány dva z nich.

První je model, jenž je upraven ve vyhlášce č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2016 Sb. a vyhlášky č. 416/2017 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů a jímž se musí řídit všichni učitelé.

Druhý je model, který byl taktéž vytvořen pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), ale neplatí obecně, nýbrž se do škol teprve postupně dostává (Fořtová, 2013).

3.1.1 Vyhláška č. 27² školského zákona³ (první model)

V hlavě III, vyhlášky č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2016 Sb. a vyhlášky č. 416/2017 Sb. (dále jen „vyhláška č. 27“) se podpůrná opatření týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dělí do pěti stupňů podle závažnosti dané specifické poruchy učení, postižení atd.

V případě podpůrných opatření prvního stupně, ke kterým dochází, pakliže pouhé zohledňování žakových potřeb při vzdělávání nestačí, je zapotřebí, aby byl školou (učitelem a speciálním pedagogem) vytvořen plán pedagogické podpory. V tomto plánu musí být popsány obtíže a speciální vzdělávací potřeby, které žák má, dále plánovaná podpůrná opatření a cíle, ke kterým má podpora vést. V neposlední řadě je třeba uvést, jakým způsobem bude plnění plánu vyhodnoceno (tamtéž). Je důležité, aby s ním byli seznámeni jak další vyučující žáka, tak jeho rodiče. Plán musí být průběžně obnovován a nejpozději po uplynutí doby tří měsíců by mělo dojít ke zhodnocení jeho plnění. Když ani v tomto případě nedojde ke zlepšení, doporučí škola rodičům, aby žáka poslali na odborné vyšetření do poradenského zařízení. Teprve tam mohou být žákovi dle vyhlášky č. 27, hlava III, §10, doporučena podpůrná opatření vyšších stupňů, tedy stupňů 2. - 5.

Poté, co poradenské zařízení vyhotoví doporučení a zákonný zástupce žáka doporučení schválí svým podpisem, začnou být podpůrná opatření 2. – 5. stupně, zpravidla na základě

² Vyhláška ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2016 Sb. a vyhlášky č. 416/2017 Sb.

³ Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění

školou vypracovaného individuálního plánu, bez dalších prodlev poskytována (vyhláška č. 27, §4, §16). Pakliže se po přezkoumání, jak jsou plněna doporučení (která jsou poskytována poradenským zařízením nejdéle rok od vydání doporučení) prokáže, že žák nedosahuje plánovaných výsledků, poradenské zařízení musí vydat buďto opatření jiná nebo stejná, ale vyššího stupně. K úpravě podpůrných opatření může poradnu vyzvat i škola (potažmo učitel) v případě, že nabude dojmu, že se při vzdělávání nedostávají očekávané výsledky. Podobným způsobem postupuje škola (učitel) i v případě, že zhodnotí podpůrná opatření jako dále nepotřebná (tamtéž).

Jak již bylo výše zmíněno, podpůrná opatření, která musí učitel ve vztahu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami uplatňovat, se dle vyhlášky č. 27 dělí do 5 stupňů. V rámci každého stupně podpůrných opatření je specifikováno několik oblastí (vyhláška č. 27, příloha č. 1, část A):

- obecná stanoviska (např. k čemu daný stupeň podpůrných opatření slouží, kdo je navrhuje, co je cílem, jak se k tomu má stavět škola)
- podmínky potřebné k zajištění podpůrných opatření (např. vypracování plánu pedagogické podpory, pravidelné konzultace s ostatními pedagogickými pracovníky, pravidelné vyhodnocování plánu)
- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení (specifikuje, kdo by měl poskytovat odbornou pomoc – např. školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog či školní speciální pedagog)
- normovaná finanční náročnost (specifikuje, na jaká opatření budou vynaloženy finance, např. kompenzační pomůcky, úprava prostředí, pedagogické či speciálně pedagogické intervence)
- forma vzdělávání (stanovená s ohledem na věk a vzdělávací potřeby žáka)
- východiska pro poskytování podpůrných opatření (např. pozorování v hodině, prověřování znalostí a dovedností)
- samotná podpůrná opatření

Poslední z uvedených bodů zahrnuje následující aspekty vzdělávání (tamtéž): metody výuky zohledňující i domácí přípravu, úpravu obsahu a výstupů vzdělávání, organizaci vzdělávání ve škole a ve školském zařízení, návrh individuálního vzdělávacího plánu, hodnocení umožňující žákův pokrok a úspěch, druh intervence - např. přímá podpora učitele, plán pedagogické podpory, pedagogická intervence či speciálně pedagogická péče, dále zahrnuje úpravu podmínek přijímacího řízení, zakončení vzdělávání a v neposlední řadě jsou

uvedeny speciální pomůcky. U vyšších stupňů je navíc zahrnuta personální podpora (např. asistent pedagoga, školní speciální pedagog) a případné prodloužení délky studia.

3.1.2 Třístupňový model péče o žáka (druhý model)

Dalším tématem, kterým se teoretická část této práce věnuje, je model péče o žáka navržený Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Jak již sám název napovídá, jedná se o model, jenž má podpořit žákovo vzdělávání ve škole a jenž sestává ze tří částí – stupňů. Stupně jsou následující:

- 1. stupeň – učitel žákovi poskytuje individualizovanou pomoc v rámci běžných vyučovacích hodin – diagnostikuje jeho vzdělávací potřeby, pomáhá mu v hodinách či mimo ně a monitoruje pokroky dítěte (obvykle po dobu 6 měsíců). Dále v této fázi také spolupracuje s rodiči (Mertin, Kucharská a kol. in Fořtová, 2013, s. 6 - 7).
- 2. stupeň – učitel společně s odborníky tvoří plán pedagogické podpory, a to v případě, že nedošlo při poskytování individualizované pomoci k úpravě obtíží. V rámci plánu jsou uvedeny žákovy silné a slabé stránky a také přístupy, jaké by vzhledem k žákovi měly být uplatněny. I v rámci této fáze je poskytována individualizovaná pomoc. Plán je vyhodnocen cca. po 3-6 měsících. (Mertin, Kucharská a kol. in Fořtová, 2013, s. 6 - 7).
- 3. stupeň – teprve pokud přetrvávají obtíže žáka i nadále, je zapotřebí poslat jej na celkové vyšetření do poradenského zařízení, kde dojde ke stanovení diagnózy. V rámci tohoto stupně bude škola žákovi vytvářet individuální vzdělávací program, na kterém se podílí několik stran. Samotná diagnóza může být stanovena teprve a pouze v tomto třetím stupni (Mertin, Kucharská a kol. in Fořtová, 2013, s. 6 - 7).

Dle Fořtové (2013) se první stupeň tedy týká přístupu k žákovi a práce učitele s ním, bez toho aniž by byly využity poznatky školního psychologa či speciálního pedagoga. Při individualizované pomoci je třeba, aby učitel žákovi v hodinách věnoval více pozornosti, průběžně diagnostikoval žákovy pokroky či případnou stagnaci a v případě potřeby mu poskytoval oporu a potřebnou pomoc. Zhodnocení dosažených výsledků je doporučeno až po 8 týdnech využívání tohoto individuálního přístupu. (Fusch in Fořtová, 2013).

Jak Fořtová (2013) dále uvádí, ke druhému stupni dochází, pakliže vyučující po zhodnocení žákových dosavadních výsledků dojde k závěru, že pomoc, která byla při výuce

žákovi po dobu šesti měsíců poskytována, nebyla dostačující a u žáka i nadále přetrvávají obtíže. V této fázi se kromě individuální pomoci přímo ve třídě (viz první stupeň) přidává ještě pedagogická intervence, která probíhá ve skupině žáků mimo běžné vyučování. Učitel i v této fázi využívá převážně běžné výukové metody a postupy, navíc však zaznamenává pokroky žáků, a jejich posun za účelem nabídnutí nejvhodnější podpory nadále diagnostikuje. Ačkoli se žáci na vyšetření v této fázi ještě neposílají, učitel by už měl své postupy konzultovat se speciálním pedagogem či školním pedagogem.

V případě, že ani jedna z předchozích fází neumožní posun žáka k lepšímu, je zapotřebí v rámci třetí fáze poslat žáka na odborné vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny, kde budou ve vztahu k jeho potřebám doporučeny speciální postupy (tamtéž). Takové postupy mohou být uplatněny samotným učitelem v rámci běžné výuky ve třídě nebo v poradenských zařízeních. Ve třetí fázi je již možné u žáka diagnostikovat specifickou poruchu učení, tedy v našem případě dyslexii.

Oba z výše uvedených modelů jsou rozděleny do několika stupňů dle závažnosti žákových potřeb a v obou můžeme vidět podobné rysy. Daný problém nejprve řeší pouze učitel, který žákovi poskytuje individualizovanou pomoc přímo v hodinách. Zároveň s tím však zaznamenává, zda žák dělá nějaké pokroky či nikoliv.

V další fázi se učitel obrací na odborníky, s jejichž pomocí je vytvářen plán pedagogické podpory. V případě prvního modelu po třech měsících a v případě druhého modelu po 3 - 6 měsících dochází ke zhodnocení dosavadní práce. Teprve v případě, že ani po této době nedojde ke zlepšení, je rodičům žáka doporučena návštěva poradenského zařízení/pedagogicko-psychologické poradny, kde je žákovi navržen individuální vzdělávací plán.

Jak zmiňuje Kucharská (2014), třístupňový model péče vznikl za účelem zprostředkování pomoci všem žákům, u nichž vznikly problémy spojené s rozvojem gramotnosti, bez toho aniž by byl kladen přílišný důraz na příčiny problémů. Důležitým faktem u tohoto modelu je, že se vznikající obtíže řeší ihned, bez vyčkávání na diagnostiku obtíží poradenským zařízením. Z oněch tří stupňů se první dva dají aplikovat přímo na půdě školy, přičemž pedagogické postupy jsou konzultovány s rodiči a s odborníky školní poradny. Na rozdíl od prvního modelu je zde tedy kladen důraz na to, aby se ještě před vysláním žáka do poradny za účelem diagnostiky specifické poruchy učení udělalo na škole vše pro řešení vznikajících problémů.

3.2 Individuální vzdělávací plán

Jednou z důležitých součástí individuálního přístupu je vypracování individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), na kterém se podílí kromě třídního učitele i několik dalších osob. Mezi ně dle Zelinkové (2009) patří pracovník, jenž provádí reedukaci, dále vedení školy, ale samozřejmě také samotný žák a jeho rodiče. V neposlední řadě se na práci podílí i pracovník příslušného centra či pedagogicko-psychologické poradny.

Výhodou IVP dle Zelinkové (tamtéž) je, že nehledě na učební osnovy umožní žákovi pracovat ve třídě s ostatními žáky s přihlédnutím k jeho specifickým schopnostem a dovednostem. Bere v úvahu žákovo tempo a pro žáka má motivační funkci, neboť s ním může dosáhnout lepších výsledků. Stejně tak i pro učitele je IVP vhodným způsobem, díky kterému může vůči žákovi uplatnit speciální přístup, aniž by měl mít obavy z toho, že u takového žáka nedojde k naplnění učebních osnov. Zároveň jsou do vzdělávání žáka zapojeni i rodiče, kteří tím na sebe berou patřičnou část odpovědnosti a spolu s nimi na sebe bere část odpovědnosti i žák samotný, který se na tvorbě plánu taktéž podílí.

Individuální vzdělávací plán musí obsahovat několik náležitostí. Jak uvádí Zelinková (2011, s. 224 - 228), patří mezi ně následující:

- žákovo jméno a datum narození
- třída
- den, kdy bylo provedeno vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně či ve speciálně pedagogickém centru (samotná zpráva se připojuje v rámci příloh)
- informace o žákovi, které jsou stěžejní pro úspěšnou pedagogickou terapii (př. zdravotní stav žáka, případný výskyt poruch učení, národnost žáka a rodičů)
- důležité informace z pedagogické diagnózy – přehled toho, co žák zvládá a na co se navazuje (př. jak které učivo zvládá, zda je potřeba většího dohledu či pomalejšího tempa)
- vytyčené úkoly pro následující období ve vybraných předmětech (př. zautomatizování čtení slabik v předmětu čtení, používání pomocných linek v oblasti grafomotoriky či uvolňovacích cviků v předmětu psaní atd.)
- postupy z hlediska pedagoga (např. umožnění pomalejšího pracovního tempa, respekt pro horší zvládnutí některých činností, pomoc učitele apod.)

- využití speciálních pomůcek (předepisuje je pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum, zohledňují se zde i pomůcky využitelné pro více žáků)
- hodnocení žáka – dle autorky je v případě výraznějšího zúžení učiva vhodné spíše slovní hodnocení s tím, že samotné dílčí úkoly ale mohou být známkovány. Je zapotřebí, aby byl odlišný přístup v hodnocení uplatňován dlouhodobě a v souladu s průběžným a závěrečným hodnocením.
- způsob, jakým budou žákovy znalosti a dovednosti prověřeny (např. ústně, písemně, formou rozhovoru s několika spolužáky atd.)
- způsob, jakým bude zorganizována péče (např. individuální práce, jež probíhá paralelně s výukou ve třídě, doučování po výuce atd.)
- spolupráce s rodinou – jaké formy spolupráce budou uplatněny, jakým způsobem bude žák připravován na vyučování, doporučení volnočasových aktivit, mimoškolní činnosti atd. (jak autorka zmiňuje, v případě nespolupráce rodičů je možné odkázat na jimi podepsaný IVP, ve kterém svou spoluúčast na vyučování žáka přislíbili)
- žákova účast – tato část zohledňuje, jakým způsobem a do jaké míry na sebe přebírá odpovědnost za své vzdělávání sám žák. Samotné úkoly pro nadcházející období pak nejsou vymezovány pouze učitelem či poradcem, ale vyplývají z rozhovoru se žákem, kterého se plán týká (toto se ale zpravidla vztahuje až ke starším žákům, kteří jsou schopni si takovou odpovědnost uvědomit)
- informace pro další učitele, kteří žáka vyučují – obsahuje informace a doporučení, která by měli vzít v úvahu všichni učitelé, kteří se podílejí na výuce některého z předmětů. V našem případě se jedná o takové informace a doporučení ve vztahu ke specifickým poruchám učení, které se promítají napříč všemi předměty (např. je zapotřebí tolerovat neúhledný rukopis, zadávat kratší písemné úkoly atd.)
- datum, kdy proběhla kontrola vytvořeného individuálního vzdělávacího plánu
- podpisy a datum, kdy byl plán podepsán (mezi podepsanými jsou: kmenová učitelka a případně další učitelé, kterých se plán týká, dále ředitel/ředitelka školy, žákovi rodiče)

3.3 Úprava výukového materiálu a metod

Jedním ze způsobů, jakým je možné výuku diferencovat, je úprava výukového materiálu. Conway in Hájková, Strnadová (2010, s. 19 - 21) uvádí strategie úprav obsahu výukového materiálu a strategie úprav metod prezentace učiva s přihlédnutím k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i k žákům s dyslexií. Uvádím následující strategie:

- použití jiného formátu výukového materiálu
- přizpůsobení rychlosti a způsobu, jakými je látka předkládána
- ujištění se, že látka odpovídá schopnostem dítěte
- užití alternativních materiálů
- užití stejné aktivity pro procvičení jiných dovedností než u ostatních dětí
- ujištění se, že je prezentace látky adekvátní zkušenostem dítěte
- použití pomůcek podporujících paměť, např. schémata a přehledy
- poskytnutí více času na splnění úkolu
- umožnění užívání pomůcek typu kalkulačka
- použití projektového vyučování s užitím kooperativních aktivit
- využití „objevování“ k stimulaci duševní snahy, skupinové práce a komunikační dovednosti – nutnost dbát na dobré strukturování úkolu
- poskytnutí dostatku času na promyšlení odpovědi
- netrvat na používání učebnic
- jednoznačnost ve formulaci úkolů
- kladení důrazu na nejdůležitější body učební látky
- tvorba speciálně upravených pracovních listů, ve kterých budou upravené mezery, řádkování a bude na nich čitelné písmo (např. dyslektikům se nejlépe čte typ písma Arial nebo Comic Sans)
- podporování žákovy sebekontroly, schopnosti řešit problémy a nezávislosti pomocí učení kognitivních strategií
- kladení důrazu na dovednosti potřebné k tomu, aby byl žák schopen učit se

Conway in Hájková, Strnadová (2010) dále uvádí, že při úpravách materiálů ve snaze vyjít vstříc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami dochází ke třem druhům úprav. V případě první úpravy – adaptace materiálů, které již existují, můžeme přepsat text z učebnic, se kterými ve třídě pracujeme tak, aby byl pochopitelný pro všechny žáky – např. pomocí kratších vět nebo zlehčením slovní zásoby (synonymy).

Při takové úpravě Conway in Hájková, Strnadová (2010) učitelům radí, aby při zjednodušování výukových materiálů zvažili, co z původního textu žák znát musí a co jsou pouze informace navíc, které by žáka mohly mást. Na základě toho je pak text potřeba upravit. Obdobně se dá postupovat i při výběru slovní zásoby, kdy ji má učitel rozdělit na slova nezbytná a na slova, která můžeme nahradit slovy podobnými nebo je můžeme vynechat úplně.

V případě dalšího druhu úpravy, který spočívá ve využití alternativních materiálů, by se učitel měl poradit se specializovanou osobou. Jednotlivé pracovní listy s vhodnými metodikami jsou vybírány přesně podle potřeb daného žáka. Obvykle se při tomto druhu úpravy materiálů také liší rozdělení učiva, učivo může být rozšířeno, podoba učebnice (učebních textů) změněna (vazba, obrázky).

Poslední zmíněný druh úpravy spočívá ve vytvoření nových výukových materiálů, které odpovídají individuálním potřebám jednotlivých žáků.

Co se týká metod výuky, dle Colleta (2018), jsou pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami vhodné tzv. multisenzorální přístupy a s nimi spojené metody výuky. Jak autor uvádí, některé děti ve třídě nemusí být schopny vstřebat informace podávaným zavedeným způsobem právě proto, že preferují jiný smysl pro přijímání informací. Těmito smysly mohou být známé smysly základní, tedy zrak, sluch, čich, chuť, hmat, dále také smysl rovnováhy, teploty, bolesti, povědomí o našem tělu v prostoru a mnoho dalších.

Když autor zmiňuje multisenzorální přístup, myslí tím takový přístup, ve kterém uplatňujeme dva a více smyslů najednou. Již odmala se lidé učí poznávat okolní svět pomocí svých smyslů, zjišťují jimi, co je jedlé či nejedlé, co voní hezky či nepěkně apod. - tímto způsobem poznávání si osvojují znalosti v průběhu celého svého života. Během vyučování učitel musí nejprve získat pozornost žáků a následně podnítit jejich smysly. Samotná látka je pak uzpůsobena tak, aby naplnila všechny učební styly, tedy aby se zde uplatnila vizuální, sluchová, ale i kinestetická opora. Collet (2018) dále uvádí, že učitel také musí ve třídě vytvořit příjemné prostředí, ve kterém se žáci cítí pohodlně, a ve kterém se nemusí bát, když udělají chybu.

Výhodou tohoto přístupu k vyučování dle Colleta (2018) je, že je efektivní pro všechny žáky, avšak především u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je navíc nutné si uvědomit, že některé jejich smysly pro poznávání okolního světa bývají oslabené (ať již kognitivní nebo pohybové), a je proto nezbytné vytvořit pro ně takové prostředí, ve kterém

mohou použít všechny smysly, čímž aktivizují svůj smyslový systém a mohou se do aktivit naplno zapojit a užít si je. Důležité je, aby tito žáci (ale i žáci ostatní) spatřovali v aktivitách přínos pro sebe a mohli díky nim prohlubovat své dosavadní povědomí o dané věci - probírané látce.

3.4 Diferenciace úkolů

V případě diagnostikované dyslexie je podle Jucovičové, Žáčkové (2011) úkolem učitele postarat se o to, aby byly žákovi vytvořeny takové podmínky, které budou odpovídat jeho individuálním potřebám. Také je důležité, aby učitel umožnil žáku předvést své schopnosti a dovednosti a připravil tak situace, v nichž žák bude cítit pocit bezpečí a nebude si tak připadat „jiný“.

Učitel musí dle autorek myslet i na to, že dyslexie může způsobit žákovi problémy i v jiných předmětech než je čtení, tedy např. v matematice, kde může dojít ke špatnému přečtení zadání a následně i ke špatnému řešení.

Následující podkapitoly jsou zaměřeny na diferenciaci výuky v jednotlivých výukových předmětech – nejprve v předmětu čtení, poté v psaní, následně v předmětu matematika a nakonec v cizím jazyku a naukových předmětech.

3.4.1 Diferenciace úkolů v předmětu čtení

Co se týká hodiny čtení, můžeme žáku s dyslexií podle Jucovičové, Žáčkové (2011, s. 51-52) při běžné výuce pomoci hned několika způsoby. Jedná se především o tolerantnější přístup, než jakým přistupujeme k ostatním žákům, s čímž souvisí i zjednodušená zadání jednotlivých úkolů – viz následující body:

- Žákovi vyjadřujeme podporu a nabízíme pomoc
- Reedukační postupy doporučené od odborníků žáku zajistíme i při normální výuce
- Žáka nežádáme o to, aby předčítal nahlas před třídou (když, tak jen kratší úsek) a nedovolujeme jakékoli posměšky či nevhodné poznámky ze strany spolužáků
- Akceptujeme pomalé tempo žákova čtení (my, i spolužáci)
- Dovolujeme žákovi používat čtecí pomůcky, jako je záložka s otvorem
- V případě, že je text z čítanky pro žáka neadekvátní, nahradíme četbu speciálními texty, které v hodině může číst, a ze kterých pak plní domácí přípravu
- V případě chyby nereagujeme negativními výrazy jako např. „Chyba!“, ale volíme vhodnější výrazy, jako „pokus se znovu“

- Pokud se stane, že po vyvolání žák neví, kde se v textu nacházíme, nereagujeme negativně, neboť žák s dyslexií se v textu špatně orientuje a nestačí vše sledovat
- Domácí úkoly zadáváme přiměřené žakovým dovednostem, ty nemusí být v souladu s dovednostmi žáků ostatních
- Při zadávání literatury žákovi umožňujeme číst menší úseky textů a u těžkých případů dyslexie dovolujeme zvukové nahrávky
- S rodiči musíme být domluvení na stejných požadavcích na dítě – žák bude doma číst krátce, ale často, v příhodné době, nebude drilován a k učení budou použity metody doporučené speciálními pedagogy
- Úroveň čtení žáka neporovnáváme se čtením ostatních žáků
- Žáka chválíme i za malé úspěchy a za snahu, čímž zároveň odbouráváme žákův záporný vztah ke čtení

V souvislosti s hodinami čtení v nižších třídách prvního stupně ZŠ dále uvádí Zelinková (2009) několik námětů, jejichž prostřednictvím lze pracovat s textem tak, aby byly u všech dětí současně procvičovány schopnosti, které mají právě žáci s dyslexií omezené. Pro lepší přehlednost jsem vytvořila s použitím textu autorky (Zelinková 2009, s. 89-91) přehlednou tabulku procvičovaných schopností a k nim odpovídajících úkolů.

Práce s textem se zaměřením na rozvoj schopností potřebných k osvojení si čtení

Procvičovaná schopnost	Úkol
<u>Sluchová percepce</u> (se zavřenými knihami)	
1) Sluchová pozornost	1) Učitel čte text, žáci mají za úkol reagovat na domluvené slovo
2) Sluchová analýza, syntéza, diferenciacie	2) Učitel čte text, žáci počítají věty, slova ve větách <ul style="list-style-type: none"> ➤ Urči počet slabik ve slově _____. ➤ Urči první hlásku ve slově _____. ➤ Rozlož na hlásky slovo _____. ➤ Které slovo z textu vznikne spojením hlásek _ - _ - _ - _ - _? ➤ Slovo _____ rozlož na hlásky a utvoř z nich slova jiná.

Zraková percepce

- Označ v každé větě začátek a konec, použij různé barvy. Spočítej věty.
- Spočítej, kolikrát je v textu slovo _____
- Čti pouze první písmena nebo první slabiky ve slovech.
- Vyhledej nejdelší, nejkratší slovo, podtrhávej písmena a-o.

Pravolevá a prostorová orientace

(na stránce i v knize)

- Na které straně je příběh?
- Kolik má odstavců?
- Spočítej slova v prvním odstavci.
- Ukaž prstem zleva doprava.
- Přečti první slovo na druhém řádku,...
- Na začátku kterého řádku je slovo: _____?
- Najdi v textu větu: _____.
- Najdi slovo _____.

Řeč

- Říkej slova zdobnělá (ke slovům v textu).
- Říkej slova opačná (ke slovům v textu).
- Jací mohou být osoba/zvíře/věc z textu?
- Vyjádři jiným slovem (slova z textu).
- Úkoly na gramatické kategorie
 - Vyhledávej podstatná jména, slovesa,...
 - Urči slovní druhy.
 - Přetvoř podstatná jména na přídavná jména, slovesa na podstatná jména.

Práce s textem v učebnici:

- Úkoly se zaměřením na pochopení textu:
 - Převyprávěj příběh, odpověz na otázky, zahraj.
 - Domysli konec příběhu.
 - Nakresli obrázek.
 - Čtěte text po rolích.
 - Vymysli jiný název příběhu.
- Úkoly na pochopení obtížných slov:
 - Podtrhni tři nejobtížnější slova, slož je z písmen a zapiš je.
 - Učitel z textu vybere obtížné slovo a dále s ním pracuje: např. statečná
 - Utvoř se slabik teč-sta-ná slovo.
 - Doplň chybějící písmena do slova.
 - Napiš písmena ve správném pořadí.

Další náměty na práci s textem

- Poslouchej slova a zapiš jejich první písmena (ukaž počáteční písmena na tabulce písmen).
- Čtení různými způsoby
 - Jako by to byl tajemný příběh
 - Jako bys komentoval sportovní zápas
 - Co nejdále na jeden nádech

3.4.2 Diferenciace úkolů v předmětu psaní

I v případě písemného projevu můžeme žákovi s dyslexií jednotlivé úkoly upravit a volit k němu shovívavější přístup než k ostatním dětem. O tom se rozepisují Jucovičová, Žáčková (2011) v několika bodech, z nichž některé uvádím:

- V případě, že zadáme třídě přepis nebo opis, kontrolujeme, že u žáka s dyslexií nedochází k chybám v důsledku špatně přečtené předlohy.
- Při opisu je třeba pamatovat na to, že žák s dyslexií čte pomaleji než ostatní děti, a tak pravděpodobně nestihne opsat tolik textu, co ostatní. Můžeme mu proto dát na opis více času nebo nehodnotit tu část, kterou nestihne.

- Při diktátech mají dyslektici problém při následném kontrolování toho, co napsali. Abychom se vyvarovali žákovu neúspěchu, je vhodné dát jim na kontrolu více času nebo jim diktát zkrátit. Krejčová (2014) uvádí další možnost, jak v případě diktátu žáku s dyslexií pomoci, a to nahrazením diktátu předtištěným doplňovacím cvičením, které bude korespondovat s diktátem.
- Při zadávání testů můžeme žákovi s dyslexií upravit text tak, že budeme formulovat kratší a jednodušší otázky/úkoly (zkontrolujeme, že žák zadání porozuměl), případně úlohu formulujeme ústně. Nevhodný je pro takového žáka test s výběrem možností, kdy se unaví čtením všech možných odpovědí (takže zatímco ostatní žáci mají na výběr z a, b, c, d, žákovi můžeme dát otevřenou odpověď).
- V případě těžších forem dyslexie je na zvážení, zda žáka nezkoušet na rozdíl od ostatních ústně.

Krejčová (2014) dále uvádí, že ve vztahu ke čtení a psaní je také potřeba řádně zvážit, které chyby budou považovány za zásadní a které naopak za chyby nepatrné. Při čtení mohou být chápány jako závažné chyby např. domýšlení slov či zpřeházení písmen, není ale patřičné u takového žáka lpět i na správné melodii řeči. Podobně rozlišované by to mělo být i u psaní, kde jako velké chyby mohou být brány např. stranově převrácené tvary písmen či hrubé chyby týkající se gramatiky, zato méně závažnou chybou je pak neúhledný rukopis. Pokud žákovi vytýkáme až příliš velké množství chyb, hrozí, že nabude dojmu, že nic nedělá dobře.

Dále je dle Krejčové (2014) nutné myslet na to, aby byl žák do čtení a psaní motivován a aby věděl, proč se po něm činnost očekává. Úkolům by mělo předcházet jasné zadání instrukcí a ujištění, že žák procvičovanému jevu rozumí. Samotné úkoly by neměly být kvůli krátkodobé pozornosti takového žáka dlouhé, ale měla by od něj být vyžadována maximální soustředěnost, kterou je schopen v dané chvíli vyvinout.

3.4.3 Diferenciace úkolů v předmětu matematika

Podle Jucovičové, Žáčkové (2011, s. 53) se žákova dyslexie může prolínat i do matematiky, a proto je vhodné upravovat úkoly i v tomto předmětu. Níže uvádím některé z tipů, jak úkoly upravit:

- Žákovi dáme při slovních úlohách oproti ostatním více času na přečtení zadání.
- Až dětem řekneme, že mohou začít počítat, u žáka s dyslexií zkontrolujeme, zda zadání správně porozuměl (jak při testu, tak při procvičování v pracovních sešitech).
- Pokud je možnost, je vhodné zkontrolovat, jaká čísla chce žák při výpočtech použít, aby se zamezilo, že žák dospěje ke špatnému výsledku z toho důvodu, že si v zadání špatně přečetl čísla (prohodil je, špatně je posunul při sčítání pod sebou apod.)

3.4.4 Diferenciace úkolů v cizím jazyku a v naukových předmětech

Další postupy vhodné při úpravě úkolů pro žáky dyslektiky uvádí Jucovičová, Žáčková (2011, s. 54) s přihlédnutím k výuce cizích jazyků a naukových předmětů. Uvádím zde některé z nich:

- Zatímco u ostatních žáků klademe důraz na všechny čtyři složky osvojování si jazyka (čtení, psaní, mluvení a poslech), u žáků s dyslexií se zaměřujeme především na poslech, s jehož pomocí si osvojí jazyk nejsnadněji.
- Na rozdíl od zbytku třídy bereme písemnou formu jazyka u dyslektika pouze jako vedlejší a podpůrnou.
- Při čtení článků z učebnic (i z jiných materiálů) nepožadujeme přečíst celé texty, ale snažíme se mu dát více času na menší úsek.
- Při zkoušení z probrané a procvičené látky dáváme přednost ústnímu zkoušení před písemnou formou testu.
- U naukových textů dáme žáku na přečtení více času než ostatním.
- Kontrolujeme, zda žák textu porozuměl (zatímco ostatní žáci se o textu baví mezi sebou, s žákem s dyslexií si může popovídat a případné nesrovnalosti zpřesnit sám vyučující).

O tom, jakými dalšími způsoby může vyučující žákovi zprostředkování látky v naukových předmětech usnadnit, se zmiňuje také Krejčová (2014), která tvrdí, že místo opisu z tabule či přepisu textu z učebnice je pro žáka mnohem snazší a také efektivnější, když

dostane předtištěné zápisky s tím, že si do nich během výkladu připisuje vlastní poznámky, či si zvýrazňuje stěžejní informace. Autorka (tamtéž) dále klade důraz na žakovu potřebu názornosti a rozličnosti metod, kterými je mu látka zprostředkována. Čím názornější výuka je (např. prostřednictvím obrázků, schémat, tabulek, ale i exkurzí do muzeí či do přírody), tím vyšší je pravděpodobnost, že si žák z látky něco zapamatuje.

Jak může být z výše uvedeného zřejmé, je mnoho způsobů, kterými je možné během výuky úkoly pro žáky diferencovat. Je také zapotřebí, aby učitel dal dětem s touto poruchou vždy dostatek času na přečtení jakéhokoli textu, ať už při matematické úloze nebo při hodině čtení. Zatímco si ostatní žáci o textu povídají či řeší úlohu, která z textu vyplyne, učitel se může ujistit, zda žák text chápe a v případě potřeby mu může obsah textu upřesnit.

V případě diktátů může být řešením ukončit jej takovýmto žákům o něco dříve a požádat je, aby si napsaný text začali kontrolovat, zatímco se zbytkem třídy učitel pokračuje dále podle toho, jak uzná za vhodné. Strategie zkrácení úlohy v této formě může být použita kromě diktátu v českém jazyce i v jazyce cizím (diktáty slovíček, frází).

Během testování může vyučující zadat třídě písemku, a zatímco žáci píšou, má možnost žáka s dyslexií vyzkoušet ústně. Pokud učitel trvá na tom, aby i takovýto žák byl vyzkoušen písemně, je třeba dbát na to, aby otázky v jeho testu byly krátké, stručné a bez výběru odpovědi – i za cenu toho, že by jeho test měl vypadat jinak než test ostatních.

3.5 Komunikace s rodiči

Dalším důležitým aspektem týkajícím se vhodného přístupu k žákovi s dyslexií je spolupráce a komunikace s jeho rodiči. Tomuto problému se věnuje Fořtová (2013), jež uvádí několik důležitých bodů pro úspěšnou komunikaci s rodiči. Mezi tyto body patří stanovení jasných cílů setkání s rodiči, tedy vymezení problému a vyjasnění si, co všichni zúčastnění potřebují. Je také dobré předem stanovit dobu trvání schůzky a předem připravit smlouvu, ve které bude uvedeno rozdělení odpovědnosti.

K dalším krokům, které je pro efektivní rozhovor s rodiči dobré udělat, patří načasování rozhovoru vzhledem k výběru vhodné doby, včasné informování a příprava dostatku informací o daném problému.

Při samotném rozhovoru je dle Fořtové (2013) třeba dodržet několik zásad, jako např. pozorně rodiči naslouchat a povzbuzovat ho kladením otevřených otázek, vyjadřovat mu svůj zájem, vhodně a smysluplně argumentovat a na závěr explicitně vyslovit závěry. Naopak by se měl učitel vyvarovat chyb, které se při komunikaci často stávají, jako např. vypuštění neujasněných myšlenek, nejasné vyjadřování, neposkytnutí dostatku prostoru pro sdělení rodiče či sdělovat rodiči nadměrné množství informací.

Jak Pollock (2004) uvádí, komunikace mezi učitelem žáka, žakovými rodiči a žákem samotným musí být po celou dobu otevřená. Jako jeden z příkladů, jak otevřenou komunikaci lze usnadnit, uvádí autor deník, který slouží ke sdělování vzkazů mezi rodiči žáka a učitelem. Kdykoliv má rodič obavu či nějakou otázku týkající se svého dítěte, kterou by potřeboval s učitelem prodiskutovat, může ji zapsat do deníku a učitel si ji pak ihned může přečíst a vhodně na ni reagovat. Tímto způsobem jsou veškeré problémy řešeny ihned v počátcích ještě předtím, než se z nich stanou problémy velkých rozměrů.

Dle autora (tamtéž) se rodiče takových žáků často zdráhají navštívit třídního učitele, neboť se obávají, že budou považováni za rodiče, kteří mají zbytečné obavy. Mnohé z nich také trápí falešné pocity, že právě kvůli nim mají jejich děti obtíže ve škole, ať už kvůli tomu, že sami mají dyslexii nebo z důvodu jiného. Častokrát tedy musí sebrat hodně odvahy, aby se odhodlali učitele vůbec navštívit. Ten pak musí prokázat velké porozumění obavám rodiče, podpořit jej, společně s ním problém probrat a pokusit se hledat nejvhodnější řešení. V případě, že bude učitel problém bagatelizovat, rodiče žáka učitele pravděpodobně vícekrát nenavštíví, a tak budou mít důvod ke kritice učitele nebo následnému osočování školy.

3.6 Hodnocení žáka s dyslexií

Pokud jde o hodnocení v inkluzivním vzdělávání, pod které problematika přístupu k žákovi s touto SPU podle Kasíkové, Strakové (2011) spadá, mění se z klasického hodnocení na základě vnějších norem na tzv. hodnocení formativní, které se zaměřuje na individualitu jednotlivých žáků – tedy jak žáků s touto SPU, tak i ostatních žáků ve třídě.

Myšlenku formativního hodnocení jakožto vhodného pro žáky s dyslexií potvrzují Jucovičová, Žáčková (2011) tvrzením, že je potřeba při hodnocení takového žáka nejprve zohlednit jeho momentální dovednosti ve čtení a teprve na základě toho je možné mu dát zpětnou vazbu.

Formativnímu hodnocení se více věnují Košťálová, Straková (2008) ve své publikaci. Podle autorek takové hodnocení vyplývá z toho, jaké nedostatky při vypracovávání zadaných úkolů u jednotlivých žáků učitelé zpozorují. Učitel má mít při výuce, která klade důraz na aktivitu každého žáka, větší příležitost povšimnout si, zda žák látku zvládá, či zda se v porovnání s ostatními výrazněji odchyluje od normy. Možnostem formativního hodnocení se blíže věnuje Krejčová (2014), která uvádí jeho možné podoby - mezi něž patří slovní hodnocení, hodnocení pomocí portfolia, do kterého jsou ukládány žákovy práce dokumentující jeho vývoj či tzv. sebehodnocení.

O tom, co je základem takového hodnocení, se dále zmiňuje Felcmanová (2016, [online], cit. 31. 1. 2018) ve svém článku, kde uvádí, že podstatou je zpětná vazba, která se touto formou k dětem dostává a naznačuje jim, jak si vedou v plnění vytyčených cílů. Je dobré dávat žákům zpětnou vazbu „přímo“, aby se bylo možné od nich rovnou dozvědět o případných příčinách neúspěchu a zároveň, aby se mohli žák i učitel společně pokusit tyto příčiny co nejdříve limitovat.

Výhodou tohoto průběžného hodnocení je dle autorky i skutečnost, že si učitel může vytvořit představu o tom, které výukové metody na jednoho žáka zabírají a na druhého nikoli a dle zjištění pak může jednotlivým žákům výuku přizpůsobit. Autorka se dále zmiňuje o tom, že hodnocení žákova vzdělávání v průběhu výuky podněcuje jeho snahu mnohem více, než když hodnotíme pouze výstup. Je také nezbytné, aby učitelé dávali zpětnou vazbu žákům co nejdříve, dokud je vyučovaná látka „čerstvá“, a hodnocení tak mohlo být co nejefektivnější.

Dalším doporučením pro užitečné hodnocení je, aby žáci věděli, co se od nich očekává a jaké cíle jsou jim stanoveny. Díky těmto informacím je pro ně látka pochopitelnější. Je také

užitečné zapojit děti do samotného stanovování cílů, díky čemuž se následně samy mohou zapojit do vlastního sebehodnocení nebo do hodnocení svých spolužáků.

Praktická část

Jak jsem se již zmínila v úvodu, v praktické části se zaměřím na analýzu klíčových faktorů, které ovlivňují práci s žáky, jež mají dyslexii. Nejprve se věnuji metodologii dat, následně pak předkládám výsledky vlastní analýzy dat.

4 Metodologie výzkumu

4.1 Charakteristika respondentek

Ve snaze, aby byl výzkumný vzorek co možná nejreprezentativnější, jsem vybírala učitelky z nejrůznějších škol, tříd, odlišného věku i zkušeností. Většina z nich byla oslovena prostřednictvím datové schránky poté, co mi na ně dali doporučení mnou oslovení ředitelé a ředitelky škol, tři z nich jsem oslovila přímo, neboť se jednalo o vyučující z mých kruhů a navíc splňovaly podmínku různorodosti. Z deseti dotazovaných je devět kmenovými učitelkami na základních školách na území hlavního města Prahy (1, 5, 6, 10, 13) a jedna učí na základní škole v Kladně. Po domluvě s respondentkami jsem pro účely práce anonymizovala jejich údaje.

Vždy před rozhovorem byly respondentky informovány o tom, pro jaký cíl jsou data sbírána (jejich využití v diplomové práci) a s jejich zpracováním souhlasily. Většina z nich povolila zvukovou nahrávku jejich výpovědí, tudíž uvádím citace, u tří z nich bylo povoleno pouze provádění zápisu na papír, a tudíž budou jejich výpovědi parafrázovány.

Respondentka A

Prvním z respondentů je žena ve věku 34 let. Ačkoli vystudovala dvouobor biologie a rodinná výchova, jež ji opravňuje vyučovat na druhém stupni základních škol, v současné době působí již desátým rokem na prvním stupni. V současnosti učí ve 2. třídě, kde má čtyři žáky s dyslektickými obtížemi.

Respondentka B

Druhým z respondentů je žena ve věku kolem 50 let. Na vysoké škole vystudovala příslušný obor pro výuku na prvním stupni ZŠ. V problematice žáků s dyslexií se dle jejích slov cítí být zběhlá, neboť učí na škole, kde jsou žáci s nejrůznějšími speciálními potřebami vítáni a ona s nimi tak často přichází do styku. V současné době učí ve 4. třídě, kde pracuje se čtyřmi žáky s dyslexií. Výroky této učitelky budou v práci parafrázovány.

Respondentka C

Třetí z respondentů je žena ve věku 35 let. Vystudovala obor Učitelství pro první stupeň ZŠ se specializací v angličtině. Téměř osm let již působí na prvním stupni základní školy se zaměřením na jazyky. V současné době vede žáky 2. třídy, kde jsou dva žáci s dyslektickými obtížemi. Výroky této učitelky budou v práci parafrázovány.

Respondentka D

Čtvrtou respondentkou je žena ve věku 24 let. V současné době ukončuje studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy se specializací v angličtině. Již druhým rokem učí jako třídní učitelka na základní škole v Kladně. V současnosti je třídní druhé třídy, kde má jednoho žáka s příznaky dyslexie.

Respondentka E

Pátou respondentkou je žena ve věku kolem 50 let. Vystudovala příslušný obor na vysoké škole a učení na prvním stupni základní školy se věnuje již přes 20 let. Nyní učí ve čtvrté třídě, kde má pět žáků s dyslektickými obtížemi.

Respondentka F

Další z respondentek je žena ve věku 27 let. Vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy a v současnosti učí již třetím rokem na základní škole s rozšířenou výukou jazyků. Nyní je třídní učitelkou čtvrté třídy, do které je zařazena také žákyně s dyslexií, která je navíc kombinovaná se sníženým intelektem.

Respondentka G

Sedmou respondentkou je žena ve věku kolem 50 let. Vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy se specializací na hudební výchovu. S výukou má mnohaleté zkušenosti, neboť se jí věnuje již více než 20 let. V současné době učí v páté třídě, kde jsou dva žáci s dyslektickými obtížemi.

Respondentka H

Tato respondentka vykonává učitelkou práci i přesto, že je již v důchodovém věku - je jí přes 60 let. Původně vystudovala obor Speciální pedagogika, ale následně absolvovala i obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Na základní škole učí již 16 let. Nyní je učitelkou páté třídy, kde jsou čtyři žáci s dyslexií.

Respondentka CH

Deváté respondentce je kolem 50 let. Vystudovala obor Učitelství pro první stupeň ZŠ a učení se věnuje na škole s rozšířenou výukou matematiky. V současné době učí ve druhé třídě, kde má jednoho žáka s dyslexií.

Respondentka I

Desáté z respondentek je kolem 40 let. Vystudovala obory Speciální pedagogika a Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací v angličtině. V minulosti učila na vysoké i na střední škole. Nyní učí na základní škole v páté třídě, kde má jednoho žáka s dyslektickými obtížemi.

Odbornice

Jeden z rozhovorů byl proveden také s místopředsedkyní České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání, PhDr. Lenkou Felcmanovou, Ph.D., která taktéž pracuje na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kde vyučuje na Katedře speciální pedagogiky (dále jen „Felcmanová“).

4.2 Sběr dat

Jak již bylo výše zmíněno, všechny respondentky byly srozuměné s tím, jakým způsobem budou získaná data využita, a s jejich použitím souhlasily.

Data jsem získávala dvojí metodou, dále se zvlášť věnuji sběru dat od paní učitelek a od odbornice.

Sběr dat – učitelky

K získávání dat jsem využila tzv. polostrukturovaného rozhovoru, tedy měla jsem soupis otázek, kterých jsem se v průběhu rozhovoru držela. Dle toho, jak se rozhovor vyvíjel, pokud to bylo účelné pro rozkrývání dimenzí zkoumaného jevu, doptávala jsem se i mimo návodné otázky.

Pro první rozhovor jsem vytvořila scénář rozhovoru na základě studia literatury. V dalších rozhovorech jsem otázky upravovala dle předběžné analýzy rozhovorů předcházejících.

Otázky prvního scénáře zněly následovně:

- 1) Kolik žáků s dyslexií ve třídě máte?
- 2) Jak se u nich porucha projevuje?
- 3) Jakým způsobem se pracuje na nápravě?
- 4) Jakým způsobem individualizujete výuku s ohledem na tyto žáky?
- 5) Jak tyto žáky hodnotíte?
- 6) Co je podle vás při práci s těmito žáky to nejdůležitější?

Zatímco první tři otázky sloužily spíše k uvedení do tématu, otázky č.4, č.5 a č.6 byly pro výzkum zásadní. Dávaly respondentkám dostatek prostoru pro to, aby sdělily, jaké postupy ve vztahu k žákům s dyslexií při běžné výuce celé třídy uplatňují. Učitelky vypovídaly, jakým způsobem diferencují výuku s ohledem na tyto žáky, zdůrazňovaly principy, které je zapotřebí pro zefektivnění práce s těmito žáky dodržovat a v neposlední řadě uváděly, které jsou dle jejich názoru nejdůležitější faktory ovlivňující úspěšnost těchto dětí ve školním prostředí.

Sběr dat – odbornice

K rozhovoru s odbornicí jsem přistoupila po provedení předběžné analýzy rozhovorů s respondentkami. Díky tomu jsem získala seznam opakujících se témat, k nim jsem v rámci rozhovoru s odbornicí kladla otázky týkající se konkrétních doporučení. Ty uvádím vždy v závěru každého klíčového faktoru. Rozhovor mi pomohl získat zevrubnější náhled na zkoumanou problematiku.

Jak je uvedeno výše, rozhovor s odbornicí byl nahráván, na základě jejího souhlasu uvádím její jméno.

4.3 Analýza dat

V analýze dat nejprve jednotlivé výpovědi respondentek kóduji, tedy podobným výrokům přiřazuji slovní kód, jenž bude tyto výroky zastupovat, a následně kategorizuji, tj. že skupiny výroků sdružuji do kategorií podle toho, jak mezi sebou souvisí. Na závěr zařazuji myšlenkovou mapu zobrazující zjištěné vztahy.

5 Interpretace dat

Napříč rozhovory s vyučujícími vystalo celkem sedm klíčových faktorů (témat) ovlivňujících práci s dyslektickými žáky. Těmito faktory jsou: spolupráce s rodiči, pomoc žákovi, podpůrná opatření, hodnocení, přizpůsobení chodu třídy jedinci, dále osobnostní potřeby žáka a překážky znemožňující individuální přístup k žákovi. Zatímco prvních pět ze zmíněných témat vyplývá z toho, jak žáka vnímá a jakým způsobem k němu přistupuje jeho okolí, poslední dva faktory jsou úzce spjaty s žakovým chováním, prožíváním a vnímáním dané situace.

V následujících podkapitolách rozeberu každý z uvedených klíčových faktorů samostatně a doložím je výroky respondentek. Následně je také doplním o názor odbornice na danou problematiku. Ačkoli jsou od sebe témata oddělena, velmi úzce spolu souvisí a v procesu vzdělávání se navzájem prolínají. Jejich vazby je možné vidět na myšlenkové mapě v příloze (viz příloha 1).

5.1 Klíčový faktor č. 1. – Spolupráce s rodiči

Jako naprosto zásadní faktor ovlivňující práci s žáky, jež mají dyslexii, uváděly všechny dotazované učitelky na prvním místě spolupráci s rodinou – jak říká respondentka I: „To nejdůležitější a to je potom ta náprava a ta každodenní práce, a to bych teda zejména kladla důraz na ty rodiče.“. I dle všech ostatních vyučujících je nezbytné, aby se s žákem pracovalo a procvičovalo také doma, jelikož pouze ve škole to nestačí.

Pro úspěšné navázání spolupráce je dle respondentky B nejdůležitější, aby si učitel u žakových rodičů získal důvěru. Teprve pak je dle jejích slov může přesvědčit o tom, že se s žáky musí doma více učit a více s nimi procvičovat. Další ze způsobů, jak je možné navázat spolupráci s rodiči, uvádí poslední z respondentek: „Plán dělám vždycky na začátku roku, pak se s těma rodičema sejdu, seznámím je o tom, jo, podíváme se, co nám doporučuje ta poradna, na co se zaměřit.“

Respondentky H a D dále uvádí, jakým způsobem je možné domluvit se s rodiči v průběhu roku. První z učitelek říká: „Jsem s nimi domluvená, že prostě to má zakroužkovaný a oni jsou jako vzorní a dodělají to vždycky s ním.“. Druhá z nich má jiný způsob komunikace s rodiči: „Když něco, tak já píšu jakoby rodičům přes ten notýsek. Takže já jsem jí tam kolikrát jako psala, že je potřeba, aby trénovali tohleto, tohleto a támhleto a ona

mi to tam vždycky podepsala.“ Přiznává ale, že ne vždy bylo ze strany rodičů požadavkům vyhověno: „Někdy bylo splněno, někdy nebylo splněno, jako, nemám zatím moc dobrý zkušenosti se spoluprací s rodiči.“. Je tedy zjevné, že ne vždy je spolupráce s rodinou jednoduchá. To také potvrzuje respondentka D následujícími slovy: “Je to i o tom, že ty rodiče by měli víc vyvinout tu aktivitu, že by to nemělo být jenom na škole a když my prostě něco chceme, tak ty rodiče jako... nechce se jim, nechce se jim dělat něco navíc.“ V některých případech hraje velkou roli při špatné spolupráci s rodinou také národnost dítěte: „Doma česky nemluvej, takže maminka mu absolutně nemůže pomoci, co se týká češtiny.“ (Respondentka G).

Z výše uvedeného je patrné, že spolupráce s rodinou je klíčovým faktorem, který ovlivňuje práci s žákem, jenž má dyslexii. Je nezbytné, aby rodiče s žákem pracovali a procvičovali také doma, jelikož ve škole se mu z kapacitních důvodů nemůže věnovat tolik péče, kolik je zapotřebí. Již na počátku školního roku je potřeba vybudovat si u rodičů důvěru a domluvit se s nimi, jakým způsobem bude spolupráce v průběhu roku probíhat. V případě, že na to rodiče přistoupí a s žáky doma pracují, je možné žáka posunout. Bohužel jsou ale případy, kdy z různých důvodů rodiče s žáky doma nepracují, následkem čehož může žákova úroveň stagnovat.

Názory a doporučení odbornice

K tomuto tématu Felcmanová potvrzuje, že spolupráce s rodinou je jedním ze stěžejních faktorů potřebných pro úspěšnou nápravu poruchy.

5.2 Klíčový faktor č. 2 – Podpůrná opatření

Dalším důležitým faktorem, jenž ovlivňuje práci s žákem, jsou podpůrná opatření zakomponovaná do samotné výuky. Opatření je možné rozdělit dle charakteru na čtyři základní skupiny: diferenciací úkolů, poskytnutí úlevy a úprava materiálu a využití speciálních pomůcek. Žákům jsou zprostředkována na základě vlastního úsudku třídní učitelky či na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny.

O tom, že výuku diferencují s ohledem na žáka s dyslexií, se zmínila většina respondentek. Například hned první z dotazovaných (A) uvádí jeden ze způsobů, kterým tak činí: „Ty děti, který jsou šikovný, tak jako pracujou víc samostatně a mají možnost potom třeba dělat nějakou práci navíc jinou a ty děti, kterým to tolik nejde tak dobře, tak pracujem pomalejc.“ Další způsob, kterým lze výuku diferencovat uvádí respondentka F: „Děti píšou normálně do sešitu, Tereza si sedne k počítači a jede skolakov.cz nebo skolakov.eu a tam jenom kliká měkké tvrdé, doplňuje vzory.“ I paní učitelka G výuku s ohledem na tohoto žáka diferencuje: „Povídám, teď místo týhle ty práce máš kartičky, dávej si slovíčka, který... takhle, když na ty druhý straně je kontrola žejo, to si vem, tady mi dáš všechny kartičky, ve kterých jsi udělal chybu“ (jedná se o kartičky s výrazy, kde jsou vynechaná i/y, mající z druhé strany kontrolu – správné i/y, takže žák může samostatně pracovat a rovnou si práci kontrolovat). Další ze způsobů, jak lze výuku upravit, zmiňuje učitelka B, která tvrdí, že zatímco třída musí přepsat např. šest příkladů, ona s těmito žáky udělá za tu dobu pouze dva vzorové příklady u tabule.

Další dva z uvedených výroků zastupují častěji popsané způsoby diferenciací výuky. Jedná se o výrok respondentky H: „Diktáty taky nepíše, to má doplňovací cvičení“ (takto diferencují výuku i učitelky F, G a I). Dále se jedná o výrok respondentky D: „Loni, když jsem měla toho chlapce, tak určitě jsem s ním nepsala žádný písemný práce. Všechno bylo ústně.“ Ústní podobu zkoušení, jakožto vhodnější způsob ověřování žákových znalostí (za jistých okolností) uvedly i respondentky A a F.

Jako druhé podpůrné opatření bylo často zmiňováno poskytnutí nejrůznějších druhů úlev. Častokrát se jednalo o úlevu v podobě zkrácení daného úkolu, o tom se zmiňuje např. učitelka A: „...zjednodušení těch čtecích, řekněme vyloženě čtecích úkolů, tomu dítěti to zkrátíte prostě to, co bude číst“, dále učitelka I: „Potom jsem zkoušela i takhle zkracování, že jsem nadiktovala tři věty a potom ty děti jakoby skončí a ostatním ještě dodiktuju další věty. A zase ale, jo, to dítěto nemá úplně prostor na to, aby se soustředilo,“ nebo paní učitelka G.

dodává: “Nebo se mu třeba nějaký cvičení díky čtení zkrátí, protože jestli mi doplní dvacet jevů, tak a když mi doplní deset, tak už z toho vidím, jestli to jakžtakž funguje nebo ne.“

Několik respondentek také uvedlo, že žákům dávají úlevu v podobě vynechání některých částí úkolu nebo (v případě zadání více úkolů) vynechání některých celých cvičení. K tomu uvádím výrok respondentky G, jež zkracování využívá při písemném procvičování: “On má výběr cvičení, o který mi jde.“ Dále dokládám výrokem učitelky G, jež využívá zkracování v rámci opravy: „A chci po něm taky opravit jenom ty jevy, který má zakroužkovaný, protože opravu by zase měl tím pádem na dva listy.“ Zkracování využívá i paní učitelka CH, která tvrdí, že při čtení chce po žákovi přečíst pouze jednu krátkou větu. Také při diktátech jí stačí, aby žák napsal pouze půlku.

Další úlevy přichází v anglickém jazyce. Dvě z často zmiňovaných úlev uvádí respondentka A: „To je možná specifický v tom cizím jazyce, tam jsem umožňovala jednak ten fonetický přepis těch slov a jednak třeba i to ústní doplnění. Aby bylo jasné, že to dítě spíš chápe tu látku. To v podstatě ve všech předmětech.“ S fonetickým přepisem nesouhlasí třetí z učitelek, která ho nedovoluje ani žákům s dyslexií, neboť pak se podle jejích slov neučí cizí jazyk. Její poskytnutá úleva spočívá v tom, že se s žákem předem domluví na deseti slovíčkách, ze kterých bude písemně vyzkoušen (jiní žáci jich mají více a jsou zkoušeni z náhodného výběru).

Několik respondentek také podotklo, že žákovi dávají na vypracování úkolu více času. Mezi ně patří učitelka I: „Pokavaď tady mám dítě, které je opravdu výrazně pomalé, tak mu dávám delší časovou dotaci, takže dám dopracovat.“

Některým z respondentek se ale poskytnutí úlev příčí nebo se jich snaží dávat co možná nejméně – jak jen to žákova situace povoluje (tzn. vzhledem k obsáhlosti jeho poruchy). K tomuto se vyjadřuje respondentka H: “Když to jde, tak jedou, začnou s námi. Takže výklad látky nebo já nevím, když děláme nějaký společný cvičení.“, dále respondentka E: “No, já k nim nepřistupuju moc jinak. Já je nechávám dělat všechno a pokud to je možný, tak jakoby v plným rozsahu. Takže třeba moc nevěřím na to, že by třeba v diktátě psali každou druhou větu.“ V neposlední řadě vyjadřuje svůj nesouhlas s nadměrným užíváním podpůrných opatření respondentka I: “Nejsem úplně zastáncem toho, že jako podpůrné opatření jsou, jak někteří lidé říkají, jako úlevy a jakoby zkracování nebo psaní, jo. Já se domnívám, znovu teda vycházím z toho, že mluvíme o žácích, kteří mají tu dvojku, to znamená nezměněné výstupy, to znamená, že by měli vlastně zvládat to, co ostatní, s těmahle

berličkama, podpůrnými opatřeními. To znamená, já si myslím, že nic neřeší, když dysgrafik nebude psát, nebo dyslektik nebude číst, jo, on se to nenaučí potom.“

Několik málo respondentek se nechalo slyšet, že žákům připravují speciálně materiály, aby byla jejich práce efektivnější. Např. učitelka D připravuje žákovi předtištěné zápisky: „Když jsme probírali něco a chtěla jsem, aby si to zapsali, tak Kuba hrozně pomalu psal a takže já jsem předtiskávala nějaký stručný zápisky, který si lepil do sešitu.“ I respondentka F říká, že žačce mnoho úloh a cvičení předtiskává: „Diktáty, všechno má předtištěné, veškeré testy, třeba když jenom dávám otázky, tak ona to musí vědět dopředu, musí mít ty otázky někde nalepené a odpovídat na ně přímo takhle“ (ukazuje na nalepené otázky v sešitě).

Jedna z respondentek (G) také uvedla, že upravuje materiál určený ke čtení tak, aby měl žák možnost stihnout text přečíst, ale zároveň v něm bylo zachováno poselství: „Takže kratší texty, nechat jim ten text upravenej nějakým způsobem, aby to základní z toho... aby to stoprocentně měli kratší, nebo aby místo toho textu, kterej já dám a je nějaký složitější, aby dostali něco jednoduššího.“ Další dotazovaná (D) zmiňuje, že žákovi tiskne texty s doporučeným fontem písma: „Byla jsem na školení a tam mi řekli, že dyslektici mají nějaký určitý problém s čtením nějakého určitého písma a doporučili nám tam Comic Sans, že tím dyslektici, že tím se dobře čte tak jsem pak písemky, když už jsem chtěla jako písemku a musel něco napsat, tak to všechno bylo tady v tom písmu.“

Výše uvedené však byly jediné úpravy materiálů, které byly během rozhovorů zmíněny.

Většina z tázaných dále potvrdila, že žákovi umožňují do jisté míry využívat speciální pomůcky určené přímo pro danou poruchu. Převážná většina učitelek uvádí, že finanční prostředky na pomůcky získává od školy. O tom se zmiňuje např. respondentka F: „Na tady ty děti se dostávají finance, s tím že se jim třeba dávají nějaké pomůcky, třeba i relaxační, tam máme nějaké relaxační puzzle, kdyby už třeba byli hodně unavení, nebo jsme dostali takové knížky.“ Následně zmiňuje i sešit s uvolňovacími cviky. Paní učitelka A přiznává, že některé speciální pomůcky pořizuje ze svých peněz: : “Mám tady, co jsem si koupila jakoby knížky, který jsou přímo pro dyslektiky nebo obecně prostě pro nácvik čtení lepší.“ Bohužel jedna z paní učitelek (CH) přiznává, že škola nedává na pomůcky peníze a ani rodina nespolupracuje, takže není z čeho speciální pomůcky koupit.

Respondentka H zmiňuje, že někdy si vyrábí speciální pomůcky sami žáci: „My si uděláme k tomu ten materiál, a to oni ze začátku mohou s tím všichni, pak to schovaj a jenom

kdo třeba mají problémy nebo nějaký ten handicap no... a tak ty tabulky může si vytáhnout, nebo ten svůj sešitek.“ I to je tedy možnost, jak může učitelka žákovi některé pomůcky zajistit.

Co se týká charakteru pomůcek, na základě výpovědí by se daly rozdělit do tří skupin. První z nich tvoří speciální pomůcky manipulačního rázu, které zároveň aktivizují co nejvíce smyslů – tedy pomůcky, se kterými mohou žáci hýbat, osahávat je, jsou zajímavě vizuálně ztvárněné apod. Zpravidla bývají využívány v prvních třech ročnících. Jedná se zejména o různé čtecí potřeby (čtecí okénka, mřížky, podložky), malé předměty (kostičky, kartičky, dále všechny možné obrázky atd.). O těch mluví např. respondentka E: „No, třeba jim říkám, ať si nosí takový ty okýnka na to čtení.“ Dále se o těchto pomůčkách zmiňuje tázaná I: „U té dyslexie, určitě od prvních tříd, všechny možné kostičky, všechny možné pomůcky.“ - po chvíli pokračuje: „Všechny možné obrázky nebo ty hmatové, prostě že si šáhnou.“

Do další skupiny využívaných pomůcek spadají nejrůznější knížky, cvičebnice a pracovní sešity pro dyslektiky. Zaměřují se především na rozvoj oslabených dovedností. Zmiňuje se o nich respondentka A: „Mám tady, co jsem si koupila jakoby knížky, který jsou přímo pro dyslektiky nebo obecně prostě pro nácvik čtení lepší. A tam jsou krátké články a vždycky je k tomu úkol, kterej je zaměřenej přesně na to, co jim dělá problém. Že třeba hledají slova v tom textu nebo jsou tam dvojice slov z toho textu a oni mají vybrat, který je prostě dobře a který je špatně napsaný (popisuje další typy úkolů)“. Užívání sešitů pro dyslektiky během výuky potvrdila také respondentka G: „Využívám takový to, že mám sem tam takový ty různý sešity pro dyslektiky, když se učili číst na začátku.“

Poslední zmiňované pomůcky spadají do skupiny přehledů a tabulek. Jedná se o nejrůznější klasifikace – vzorů, pádů, rodů atd. Ty jsou však využívány především až ve čtvrté a páté třídě. O těchto pomůčkách mluví např. respondentka F: „Ona má na všechno tabulky, přehledy, ona to má jako povolené“ nebo dotazovaná I: „Ta čtvrtá, pátá třída, tam prostě přehledy, jo, že oni, oni prostě vidí, takže přehledy všech možných gramatických pravidel.“

Přibližně třetina učitelek ale zdůraznila, že nechce, aby se pomůcka stala pro žáka samozřejmostí, nepodporuje její nadužívání. Dle nich je zapotřebí, aby se i tito žáci naučili něco nazpaměť. K tomu se vyjádřila respondentka E: „Já říkám je to pomůcka pro vás, můžete to používat, když nebudu chtít, abyste to použili v tom okamžiku, tak to schováte, něco si taky musíte pamatovat.“ Tento názor zastává také respondentka I: „Stalo se mi, a to je zkušenost, že potom děti na to spoléhají a de facto se nenaučí. Já teda jsem osobně, můj osobní názor je, že tu násobilku by se měli naučit zpaměti, vyjmenovaná slova zpaměti.“ I

intenzitu využívání speciálních pomůcek je třeba brát v úvahu, neboť při jejich nadměrném používání může žák zpohodlnět.

V této kapitole jsem shrnula, jaká podpůrná opatření pro práci s žáky, jež mají dyslexii, tázané učitelky využívají. Co se týká prvního podpůrného opatření - diferenciaci, do své výuky ji zahrnuje většina dotazovaných. Respondentky tak činí především prostřednictvím zadání různých úkolů nebo, v případě ověřování znalostí, umožněním jiné formy zkoušení (ne psané, ale písemné).

Dalším zmiňovaným opatřením je poskytnutí nejrůznějších úlev. Ty jsou nejčastěji v podobě zkrácení zadaného úkolu či ve vynechání některých jeho částí, a dále v podobě poskytnutí delšího času na vypracování úkolu. Mnoho respondentek také zmínilo úlevy v anglickém jazyce, kdy při testování umožňují žákovi fonetický přepis, či po něm chtějí nižší počet slovíček.

Třetím z podpůrných opatření je úprava materiálu. Zmiňováno bylo především zjednodušení textu určenému ke čtení, dále přetvoření diktátu v doplňovačku a její předtištění, ale také předtištění dalších cvičení, která si ostatní žáci ručně přepisovali. Další zmíněnou úpravou materiálu bylo použití speciálního fontu písma (Comic sans).

Posledním z uvedených podpůrných opatření mohou být speciální pomůcky, jež jsou trojího typu. Jedná se o pomůcky manipulační, které zároveň aktivizují co nejvíce smyslů, dále jde o speciální učebnice a pracovní sešity, jež se zaměřují na procvičování oslabených dovedností a nakonec je zde skupina pomůcek, pod kterou spadají nejrůznější přehledy a tabulky.

Všechny učitelky potvrdily, že používají některá z těchto podpůrných opatření. Nejčastěji zmiňovaným bylo použití speciálních pomůcek, dále poskytnutí úlev, méně učitelek uvedlo diferenciaci výuky a nejméně častým opatřením pak byla úprava materiálu. Několik respondentek se ale shodlo na tom, že tato podpůrná opatření by neměla být užívána ve větší míře, než je pro žáka přínosné.

Názory a doporučení odbornice

Napříč rozhovorem s odbornicí je mnohokrát zdůrazněna důležitost speciálních pomůcek, které však mohou sloužit nejen žákovi s dyslexií, nýbrž i všem ostatním: „Když mám ty pomůcky tohoto druhu pro všechny děti, tak já vím, že vlastně budou pomáhat těm dětem s tou specifickou poruchou učení (dále jen SPU), ale vlastně budou pomáhat úplně všem. A to

je ten základní princip.“ Následně dodává, že není pravda, že by kvůli tomu musely učitelky vynaložit o tolik více námahy.

Felcmanová se také vyjadřuje k úlevě v podobě zkracování úkolu, přičemž zdůrazňuje, jak je důležité lpět na žakově aktivitě: „Budu vědět, ano, tak za stejnou dobu jako ostatní, on zvládne spočítat tolik příkladů. Tak když ostatní budou mít patnáct, tak tenhle zvládne tolik. Ale pak už trvám na tom, aby je všechny dopočítal, protože vím, že jsem zkrátila ten rozsah na úroveň, kterou to dítě zvládá.“

5.3 Klíčový faktor č. 3 – Poskytnutí pomoci

Velkou roli při práci s takovým žákem hraje také poskytnutí pomoci. Jako o prostředku ke zefektivnění práce s žákem se o ní zmínila většina dotazovaných. Stejně jako na předchozí faktor i na tento můžeme nahlížet v několika rovinách. Jedná se o pomoc učitele, pomoc spolužáků a pomoc asistentů/speciálních pedagogů, přičemž pomoc může být poskytnuta jak přímo v hodině, tak i mimo vyučování.

Všechny respondentky se snaží poskytnout žákům zvýšenou individuální výpomoc přímo v hodině, přičemž to provádí různými způsoby a v různé intenzitě. Např. respondentka C tvrdí, že dopomáhá dvěma žákům téměř neustále nebo alespoň vždy, když je individuální práce. Několikrát, i třikrát, s nimi přečte zadání, větu po větě, s tím, že při čtení zdůrazňuje to, co je pro danou práci důležité. S tímto souzní i výroky respondentek B, D, G, H i CH. Vesměs říkají, že žákům chodí individuálně pomáhat, čtou s nimi zadání, opakují jim řečené zadání a celkově mu věnují více pozornosti než v případě ostatních žáků – kontrolují, zda všemu rozumí, zda vědí, co mají dělat a zda nepotřebují s něčím pomoci. Pro představu uvádím dva z výroků. První patří respondentce D: „Věnovala jsem jim mnohem větší kontrolu, péči, než ostatním dětem. Prostě chodila jsem a jestli má prostě všechno a to.“ Druhý z nich patří respondentce H: „Když je prostě zadaný téma, tak to chce, abych jí to ještě jednou jakoby řekla.“

Respondentka G ještě uvádí výhodu, kterou s sebou poskytnutí individuální pomoci žákovi přináší: „Když je čtenářská nebo tak, protože při takovýchhle chvílích má člověk víc času, že si je může vzít k sobě a slyší je číst a víc je třeba s nima, že je ta volná chvílka na to.“ Tedy individuální práci lze využít i k tomu, aby učitel mohl zjistit žakovy pokroky a lépe mu pak mohl pomoci.

Někteří učitelé žákům poskytují individuální pomoc i bez toho, aniž by přímo docházeli k jejich lavicím. Zpravidla se jedná o upozornění žáka na to, že na něj přijde řada nebo že se má nad něčím hlouběji zamyslet, či zkrátka, aby dával pozor. O tom hovoří např. respondentka H: „Dělám to tak, že je vždycky jako upozorním, když budou číst. Nebo když se čte, tak čte třeba Zuzka a po ní bude číst Dan.“ Další praktiku vysvětluje učitelka G: „Když začnu tady povídat chobotnice třeba (při diktátu), já povídám, Toši, obrázky“ (myšleno tak, aby si vzpomněl, jaký obrázek si pro CH nakreslil do vlastního deníku, a tím si i rozmyslel, zda napíše na začátek slova CH nebo H). Stejná učitelka má také domluvený s Tošim signál – zaklepaní prsty na lavici, když je potřeba, aby se Toši soustředil.

Několik dotazovaných také uvedlo, že těmto dětem v hodině pomáhají také jejich spolužáci. Ke stejnému problému se vyjadřuje např. respondentka F, která říká: „Zvlášť jako na tu Terku spíš mi přijde, že se jí snaží všichni pomáhat, že to je hezké.“ Nebo respondentka CH, dle jejíchž slov žákovi hodně pomáhají i jeho spolužáci. Ukazují mu, kde zrovna pracují a jaké slovo se čte. Zajímavý názor na pomoc spolužáků vyjádřila učitelka G: „A myslím si, že ty děti mají, a to asi taky dělá spousta učitelů a je to normální, že ty děti mají radši, když mají nějaký problém, tak jako pomoc hledat ne učitele, ale když má někoho, kdo z dětí mu pomáhá.“ Je tedy možné, že si žák raději nechá poradit od svých spolužáků než přímo od učitelky.

Dvě z respondentek, D a F, mají ve třídě dokonce k těmto žákům asistentku, která je přímo určená pro to, aby žákům individuálně dopomáhala v průběhu celého vyučování dle jejich potřeb. Postřeh z přítomnosti asistentky ve třídě sděluje respondentka F: „Udělá něco, Verča (paní asistentka) ji z toho ještě třeba půlku zapíše, protože ta Terežka než napíše jedno slovo, tak to trvá půl roku. Ona jí to diktuje a ona to zapisuje za ni.“ Speciální pomoci se dostává i žáku paní učitelky CH, která tvrdí, že mu na jednu hodinu týdně chodí pomáhat speciální pedagožka.

Jak jsem zjistila z jednotlivých rozhovorů, pomoci se žákovi může dostat i mimo vyučování. Více jak polovina respondentek poznamenala, že má žák jejich pomocnou ruku k dispozici i mimo běžné vyučování. Zpravidla se jednalo o doučování, resp. pedagogickou intervenci, která byla žákovi poskytnuta na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny. O tom se zmiňuje např. respondentka D: „Pak jsme měli i někdy doučování jako společně jo a tam jsem používala různé kartičky a manipulační věci, aby mu to pomohlo.“ Následně upřesnila, že doučování probíhalo v rámci dvou půlhodin týdně jako pedagogická intervence. Respondentka F dodává: „Jednou týdně my tady máme doučování, já mám s mojí

třídou, ale jenom dobrovolníci kdo chtějí...no a tam chodí taky Terka.“. Ačkoli toto doučování hodnotí dotazované za přínosné, učitelka I naznačuje, že by bylo záhodno, kdyby bylo dotováno více hodinami:“Ta intervence je úžasná věc jako, ale je to jedenkrát týdně, jo. Na jednu hodinku.“

Některé z respondentek nabízejí žákovi pomocnou ruku ve svém volném čase. Například paní učitelka CH říká, že dříve s dítětem procvičovala čtení o přestávkách, ale po nějaké době od toho pro malou soustředěnost upustila. Svůj volný čas dává žákovi k dispozici i respondentka H: „Já, když někdo potřebuje, tak jako jsem řekla, že 20 minut po vyučování, když si dojdu na oběd, tak já tam vždycky jsem, něco, tak že tam prostě může přijít.“

Pomoc žákovi v hodině by bylo možné dle výpovědí respondentek rozdělit do dvou rovin – při vyučování a mimo ně. Pomoc při vyučování může být poskytnuta v několika podobách, přičemž v nejrozšířenějším případě se jedná o individuální dopomoc samotné učitelky. Taková pomoc spočívá v opětovném přečtení/objasnění zadání, nabídnutí pomoci, větší kontrole apod. Během těchto chvil je také možné se zaměřit na žákův výkon se záměrem zaznamenat jeho pokrok a zhodnotit další podporu. V několika případech pomáhají učitelky žákům prostřednictvím smluvených signálů, kterými žáky zpravidla na něco upozorňují.

Ve druhém případě se jedná o pomoc poskytnutou spolužáky. I tato pomoc je pro žáka zřejmě velmi cenná, neboť mu tím spolužáci zároveň dávají najevo, že jim na něm záleží a vyjadřují mu tím jakousi podporu. Také je pravděpodobné, že žák raději přijme radu od svých spolužáků než od své učitelky.

Dále může být pomoc dítěti poskytnuta prostřednictvím žákova asistenta či speciálního pedagoga. K tomu ale dochází až poté, co jsou v rámci vypracování IVP přiznána podpůrná opatření vyšších stupňů – tedy, když se jedná o dyslexii vyššího stupně, případně kombinovanou ještě s nějakou další poruchou.

Poskytnutí pomoci mimo běžné vyučování je dalším způsobem, jakým se respondentky snaží práci s žákem zefektivnit. Taková pomoc probíhá v rámci pedagogické intervence neboli doučování, což je služba na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny, případně v rámci volného času třídní učitelky (o přestávkách, po vyučování).

Názory a doporučení odbornice

Odbornice na tuto problematiku doporučuje, aby pedagogické intervence (doučování) učitelky využily k tomu, že budou žákovi prezentovat látku dalšími způsoby: „...může naopak vlastně třeba využít ten čas, kdy s tím dítětem je třeba na to zprostředkování toho učiva ještě

jinou cestou i nebo nějakým intenzivnějším způsobem nebo právě k fixaci toho učiva, ale bylo by dobré vlastně tu pedagogickou intervenci využít k nějakému prohloubení porozumění tomu učivu.“ Dále dodává, že častokrát je u těchto žáků oslabená i paměť, a proto je důležité, aby učitelky žáka vedly k porozumění látky spíše než k jejímu memorování.

5.4 Klíčový faktor č. 4 – Hodnocení

Dalším klíčovým faktorem ovlivňujícím práci s žákem s dyslexií je hodnocení. K jeho úpravě se přihlásily všechny vyučující s výjimkou jedné, přičemž úprava se provádí různými způsoby.

Několikrát byla zmiňována úprava hodnocení v podobě odlišení chyb plynoucích z poruchy od chyb způsobených nedostatečnou přípravou na test. K tomu se vyjadřuje respondentka A: „Teď ve dvojce jsem to ještě nevyužila, ale ve vyšších ročnících jsem třeba odlišně to vyznačovala, když jsem opravovala diktáty, jo, takže prostě klasický chyby, hrubý chyby, který se z toho pravopisu v podstatě jako daj nacvičit bez ohledu na tu poruchu, tak byly normálně označený a na základě toho byla známka a třeba takový ty háčky, čárky, záměny písmen, který bejvaj braný jako typicky dyslektický chyby jsem vyznačila zeleně. A napsala jsem prostě jen kolik jich tam bylo nebo prostě jenom že to je nehodnocený.“ Stejný způsob známkování uvedly i učitelky C, E a G, přičemž G ještě dodává, že žáka upozorňuje na známkovaný jev: „Jakmile máme práci, že píšeme pět vět, já mu říkám tak dej si pozor hlavně na koncovky podstatných jmen, za ty budeš hodnocený.“

Další často zmiňovaná úprava klasifikace vychází z toho, že je hodnoceno pouze to, co žák stihl, případně to, kam až očividně sahala jeho pozornost. K tomuto se hlásí respondentky B a CH, jež říkají, že hodnotí pouze to, co žák stihl. Dotazovaná G je zase s žákem domluvena, že ho bude hodnotit pouze z půlky úkolu a učitelka E hodnotí jen po tu část, kam sahá žákova pozornost: „Vím, že někdo zkrátka vydrží tři věty nebo čtyři a dál už prostě vypne tu pozornost, no tak mu prostě známkuju ty čtyři věty a ty poslední už prostě ne.“

Několik respondentek v případě velkého neúspěchu poskytuje žákovi možnost opravného pokusu. K tomu se vyjadřuje respondentka H: „Dělám to tak, že s náma píše normální písemky, a když to fakt dopadne katastrofálně, tak to má jakoby procvičený, ví, co tam bude a píše to samý příště,“ později dodává, že v takovém případě píše k písemce velké tiskací N, značící, že test nezvládl. Druhý pokus umožňuje žákovi i dotazovaná B.

Dvě vyučující uvádí, že žákovi posunují v hodnocení hranici. Činí tak učitelka D, jež si při tom předem stanovuje kritéria: „Když se hodnotil třeba i jenom pravopis, tak já jsem měla danou nějakou stupnici, jakoby za kolik chyb jaká známka. Kuba to měl posunutý, měl to posunutý snad o dvě pravopisné chyby. Nebo o jednu. Záleželo, kolik vlastně mixů pravopisných jevů tam bylo.“ K posunutí hranice se přihlásila i respondenka H, která tak činí na základě svých emocí: „Já, řekla bych, že já pocitově dávám asi o stupeň lepší, ale asi taky případ od případu, no. Určitě bych tomu děcku, které chce jít na školu (myšleno na gymnázium) nepomohla, kdybych mu dávala lepší známky, než si zaslouží.“

Další uváděnou možností, jak lze známkování upravit, uvádí respondentka CH, jež říká, že žákovi dává z písemných projevů v českém jazyce místo známek „smajlíky“, případně „mračouny“. Ani na vysvědčení, dle jejích slov, žák nedostává z českého jazyka známky, nýbrž pouze slovní hodnocení. Ke slovnímu hodnocení se přihlásila i první z dotazovaných, ale pouze jako o doplňku ke známám: „Většinou doplníte nějakým slovem vysvětlujícím jako proč jste to takhle udělala nebo, nebo neudělala.“

Několik učitelek ale také uvádělo, že po žákovi také vyžadují, aby vykázal snahu. Nesouhlasí s tím, že by se mu měly dávat dobré známky „zadarmo“. O tomto mluví např. paní učitelka B, jež říká, že rozhodně není dobré dávat žákům jedničky jen tak, musí se pro to pořádně snažit. Přisvědčuje jí respondentka I: „Když bych hodnotila jen to, co spočítá a to dítě nespočítá nic, tak já mu přece nemůžu dát jedničku, ani pětku ani jedničku, jo, takže tam se snažím je vést k tomu, aby něco spočítalo. Zkracovat, připravit na to a potom teda aby jako předvedlo.“

Zcela ojedinělý způsob úpravy hodnocení má dotazovaná F. Připouští, že známkování upravuje tak, jak to situace na škole připouští. Jak říká: „To hodnocení je upravené tak, že když to řeknu natvrdo, tak ona nesmí propadnout.“ Následně na toto téma ještě dodává: „Jako známkovat ji musím přiměřeně jejím znalostem. Diktáty třeba, tam to vůbec nejde omezovat. Tam to jede všichni 0 chyb jednička, jedna dvě tři dvojka a tam nemůžu ani jí slevit, protože už takhle má úlevu v tom, že to má předtištěné.“

Ani poslední z respondentek (I) není zastáncem přilepšování v hodnocení. Uznává žákovo právo na podpůrná opatření, poskytuje mu je, ale vzhledem k tomu, že má mít stejné výstupy jako jeho spolužáci, známkování neupravuje: „Jsou to děti, který mají opatření druhého stupně, to znamená, nezměněné výstupy. Žádné změny jakoby v tom hodnocení. To znamená, že bych je měla hodnotit jako ostatní, s těma podpůrnýma opatřeníma.“

V této kapitole bylo uvedeno hned několik způsobů, jakými respondentky upravují žákovi s dyslexií hodnocení. Prvním z nich je zohlednění druhu chyb, přičemž jsou od sebe odlišeny chyby vyplývající z dyslektických obtíží od chyb plynoucích z nedostatečné přípravy, na základě kterých je žák klasifikován.

Dalšími způsoby, kterými lze hodnocení upravit, jsou např. vyhodnocení pouze té části, kterou žák stihl, případně kam až sahala jeho pozornost, dále poskytnutí opravného pokusu v případě nezdaru, posunutí hranice známek, ke kterému dochází na základě předem stanovených kritérií či na základě pocitů, a v neposlední řadě se jedná o slovní hodnocení.

Několik respondentek se také nechalo slyšet, že zásadní pro ně je, aby žák prokázal velkou snahu a soustředěnost při plnění úkolu/vyplňování testu, s tím, že bez toho mu odmítají dávat dobré známky. Mezi dotazovanými se objevila i jedna učitelka, která je silně proti úpravě hodnocení, neboť dle jejích slov má žák dosahovat stejných srovnatelných výsledků s využitím podpůrných opatření.

Názory a doporučení odbornice

Se zlepšováním známek žáka bez pádného důvodu odbornice Felcmanová nesouhlasí: „Určitě nějaké nekritické jenom zvedání známky o stupeň o dva, bez ohledu na to, jestli se dítě snaží, bez ohledu na to, jestli je to učivo schopné zvládnout, určitě tomu dítěti nepomáhá.“ Dodává, že takovéhle „paušální zlepšování známek“ častokrát přiměje rodiče myslet si, že dítě ve škole nemá žádné obtíže, následkem čehož s ním doma přestanou procvičovat.

Kromě výše zmíněného vyučujícím doporučuje, aby při hodnocení rozlišovali žákovy chyby: „Takže rozhodně ne nějaké paušální zlepšování známky, ale je dobré odlišovat ty chyby, za které dítě objektivně nemůže a ty nehodnotit jako chybu, která vlastně zhoršuje stupeň známky.“ Nicméně doporučuje i chyby vyplývající z dyslexie (vázané na nedostatečné zrakové či sluchové vnímání nebo na nedostatečnou prostorovou orientaci) monitorovat, neboť jsou dobrým ukazatelem efektivity žákovy reedukace. Učitelka tedy může na základě těchto chyb zhodnotit, zda poskytovaná opatření fungují dobře či nikoliv.

Dále Dr. Felcmanová doporučuje také ústní kontrolu chyb, pokud to čas dovolí: „Když budu mít někdy možnost s ním tu práci rozebrat, projdeme si to.“

Za velice efektivní typ hodnocení považuje odbornice tzv. formativní hodnocení, kdy se s žákem pracuje tak, že se musí hluboce zamýšlet: „My víme, že formativní hodnocení, když ho učitel aplikuje, tu zpětnou vazbu interaktivní v práci s dětmi se specifickými

poruchami učení nebo se speciálními vzdělávacími potřebami obecně, že je velmi účinné. Ale zrovna to formativní hodnocení ve výuce pomáhá všem dětem. Takže stačí prostě jenom změnit ten typ otázky a neptat se na „Co?“, ale daleko víc „Proč?“, vlastně může daleko víc těm dětem velmi pomoci přicházet na ty principy, pokud už je to učivo, které vlastně vyžaduje nějaký stupeň vlastně vzhledu do toho problému, a zároveň tomu učitelé dává zpětnou vazbu, jestli ty děti skutečně rozumí jádru toho problému.“

5.5 Klíčový faktor č. 5 – Přizpůsobení chodu třídy jedinci

Více než polovina dotazovaných uvedla, že v některých případech upravuje chod výuky ve třídě s ohledem na potřeby jedince. Jedná se především o přizpůsobení výuky, a to z hlediska tempa práce, z hlediska použitých metod výuky či z hlediska použitých materiálů. Většina respondentek také tvrdí, že s ohledem na žáka utvářejí dvojice či skupinky, ve kterých část výuky probíhá, a několik z nich přizpůsobuje s ohledem na jedince zasedací pořádek a pravidla práce a chodu třídy.

O přizpůsobení se jedinci, pokud se týká tempa práce, se zmiňují učitelky G a I. První z nich využívala především v nižších ročnících pomalého společného čtení, kdy všichni čtou nahlas, přičemž pomalejší čtenáři si přitom ukazují prstem, kde se zrovna čte. Dodává k tomu: „Takže přibrzdit tyhle dobrý na chvíličku, ne pokaždé žejo, abych je neotrávila, aby tyhlenty slaboši opravdu ukazovali prstem.“ Druhá z uvedených respondentek také volí pomalejší tempo, ale ne při čtení, nýbrž při diktování. Jak sama zmiňuje: „Diktuju taky velmi pomalu.“

K častějšímu přizpůsobení výuky jedinci dle rozhovorů dochází z hlediska různých metod. Např. respondentka A využívá metodu hlasitého čtení: „Tam jde o to, že ty dyslektické obtíže jim komplikují veškerý úkoly, kde musí číst, žejo, případně i psát, to navazuje nato. Takže se snažím tam, kde je to možný, že všechno prostě jakoby čteme nahlas nebo předčítám já.“ S tímto výrokem souhlasí i učitelka I a navíc dodává: „...nebo hodně pomáhá, jak jsem říkala, ta vizuální opora, to znamená, že si to napíšeme, napíšeme na tabuli, jo, aby potom se mohl soustředit na to, na to co je.“ Metody výuky přizpůsobovala s ohledem na žáka i vyučující D: „Snažila jsem se takový ty interaktivní aktivity dát i do normální výuky, teď si vybavuju, že jsme dělali třeba různý pexesa, zájmena nebo jsme hráli třeba na zemi i piškvorky stylem, že tam byly otázky a museli si vzít otázku a když ji odpověděli dobře, tak mohli dát jako kolečko nebo křížek, aby jako to bylo i pro ty dyslektiky.“

Další uváděné přizpůsobení výuky jedinci bylo z hlediska použitých materiálů. O tom se zmiňuje např. respondentka G: „Využívám takový to, že mám sem tam takový ty různé sešity pro dyslektiky, když se učili číst na začátku.“ Doplnjuje také dotazovaná A, když mluví o knížkách pro dyslektiky, jež má ve třídě: „Tak dá se to použít při hodině čtení, kdy jakoby jednou čteme normálně z čítanky nebo z knížky, jednou si třeba dáme tady ten list (myšleno list s okopírovaným textem z knížky s úkoly). A děti, který dobře čtou a zvládaj, tak udělaj dva ty úkoly, nebo je dělaj samostatně, a ti kteří prostě jsou pomalejší, tak s těma to prostě třeba děláme nahlas.“

Následující z uvedených výroků (respondentky F) spojuje nejen přizpůsobení výuky, co se materiálu týká, ale zároveň obsahuje i přidanou hodnotu v podobě vyjádření podpory žákovi: F: „Ona, protože se stydí za to, že musí dělat tadyty věci (myšleno dělat uvolňovací cviky ve speciálním sešitě), tak my to děláme tak, že my máme jednou za týden třídnickou hodinu, tak to třeba rozdáme celé třídě, aby si zkusili v rámci relaxačních cvičení a meditačních a odpočívacích, tak oni si to zkusí a ona už se pak nestydí tolik jako v tom vyučování.“

Přibližně tři čtvrtiny respondentek uvádí, že s ohledem na žáka s dyslexií vytváří skupinky, ve kterých výuka probíhá. Učitelka B tvrdí, že v případě tvoření skupinek si dává pozor na to, aby ve skupince nebyl více než jeden žák s dyslexií. Stejný postup uvádí i dotazovaná H.

Dotazovaná D naopak volí skupinky s ohledem na žáka dle jiného parametru: „Snažila jsem se ho dát, když jsme měli skupinovou práci, tak prostě mezi ty děti, který, se kterýma se mu dobře pracuje.“ Tedy zde už nehraje roli, zda bude více žáků s dyslexií spolu, nýbrž důležité je, aby mezi sebou měli dobrý vztah a dobře se jim pracovalo.

Poslední způsob utváření skupinek s ohledem na žáka reprezentuje výrok respondentky F: „Je třeba holčička, která je absolutní premiantka a vedle ní je ta Tereška. Takže já je tam dám k sobě a ony si tam navzájem pomáhají.“ S tímto výrokiem souhlasí výroky učitelek E, G a H.

Další přizpůsobení chodu třídy jedinci nastává při volbě zasedacího pořádku. K úpravě zasedacího pořádku s ohledem na žáka s dyslexií se hlásí pět dotazovaných. Respondentka H na toto téma uvádí, že je praktické mít ho usazeného co nejbližší k učitelké lavici: „U toho Dana mám přesně napsané v tom individuálním plánu, že abych ho teda opravdu měla při ruce tak, že bude sedět... je teda i drobné postavy, takže to vyšlo, takže ho mám v první

lavici.“ S tímto souhlasí výrok dotazované C, jež tvrdí, že i ona si usazuje dva žáky, kteří mají dyslektické obtíže, do první lavice, aby se jim mohla neustále věnovat.

S tím, že je pro takové žáky první lavice nejvhodnější souhlasí i další tři respondentky, avšak toto doporučení není možné dle jejich slov z různých důvodů realizovat. Jeden z důvodů uvádí respondentka D: „Já jsem si ho vždycky chtěla samozřejmě posadit dopředu, ale on se furt otáčel. Takže já jsem ho pak posadila úplně dozadu a tam nějak relativně fungoval.“ I dotazovaná B zastává názor, že nejlepší je mít tyto žáky usazené vpředu, ale dle jejich slov to není vždy možné, např. v případě, kdy žák hodně vyrušuje.

Některé z dotazovaných také uvádí, že s ohledem na tyto žáky nastavují pravidla třídy. K tomuto se vyjadřuje např. respondentka I: „Vím, že těmhletěm dětem hodně pomáhá struktura, pravidelnost, důslednost.“ Následně dodává, že s ohledem na tyto žáky také zavedla pravidlo, že před každým testem se na něj všichni společně připraví, přičemž součástí přípravy jsou stejná nebo obdobná cvičení: „Máme cvičení nebo diktátek, je to připravené, vědí, z čeho to bude, co tam bude.“ K důležitosti pravidel se vyjadřuje i druhá z dotazovaných, jež podotýká, že pro efektivní práci s takovým žákem je důležité, aby ve třídě byla dodržována určitá pravidla. Mezi nimi uvádí např. dodržování struktury hodiny a klidu při práci.

Z uvedeného vyplývá, že více než polovina dotazovaných v některých chvílích přizpůsobuje s ohledem na žáka s dyslexií průběh výuky celé třídy. Činí tak z hlediska použitých metod výuky (hlasité čtení, interaktivní a multisenzorální výuka), užitých materiálů (knížky pro dyslektiky), tempa výuky (pomalejší), dále z hlediska utváření pracovních skupinek, zasedacího pořádku a také pravidel. Jedna z vyučujících (I) naopak upozorňuje na to, že i tyto praktiky mají své meze: „Nemůžu sklouznout nebo nemůžeme sklouznout do toho, abychom se přizpůsobovali jakoby tomu pomalejšímu, to by jako zase neprospělo těm ostatním a i to dítě, jo, my nechceme se přizpůsobovat jemu, ale musíme ho popošťouchat, aby jel s náma.“

Názory a doporučení odbornice

Jak Felcmanová uvádí, existují takové postupy, které zefektivní nejen práci žáka s dyslexií, ale i práci celé třídy: „Určitě lze vyjít z postupu, který v podstatě nabízí buď nějaké formy zpřístupnění toho vzdělávacího obsahu a potom i vlastně vypracování úkolu, které budou těm dětem se specifickými poruchami učení vyhovovat, ale paní učitelky často narazí

na to, že ty způsoby zprostředkování nebo i adaptované materiály vyhovují mnohem širšímu okruhu dětí.“

Jako jeden z takových praktických postupů uvádí možnost adaptace pracovních sešitů z matematiky, které dle jejích slov mají velmi zhuštěné úkoly a pro žáka s dyslexií je tak velmi obtížné se v nich orientovat: „Takže co můžete udělat, je prostě vystříhat a nakopírovat ty jednotlivé úkoly na té pracovní stránce, které to dítě vlastně má nebo celá ta skupina má dělat a v každý okamžik vlastně budete tomu dítěti předkládat rozkopírovaný jenom jeden, třeba trošičku zvětšený, ten vlastně úkol na samostatném listě. Takže všichni žáci ve stejný okamžik dělají stejnou práci, ale prostě to dítě bude mít zadání, ve kterém je schopné se zorientovat. A mnoha dětem vlastně takováhle pomoc pomůže.“ Následně Dr. Felcmanová upřesňuje, o kterou použitou metodu se v tomto případě jedná: „A my tímto vlastně aplikujeme metodu, která se nazývá percepční zúžení. My v daný okamžik chceme, aby to dítě se soustředilo pouze na tu jednu aktivitu, všechny ostatní, v daný okamžik nepotřebné informace, z toho zorného pole vypustíme.“

Jako další praktický postup, jenž je vhodné zapojit do výuky celé třídy, přičemž daný postup pomáhá nejen žákovi s dyslexií, ale i ostatním ve třídě, je dle Felcmanové strukturace. Podotýká, že děti s SPU, ale nejen ony, mají často problémy s plánováním a rozfázováním své práce. Doporučuje následující: „Takže já tady vezmu třeba pomůcku, která může ze začátku sloužit všem žákům, a potom vlastně může sloužit už pouze těm žákům, kteří mají třeba tu SPU, a to je například toto (viz příloha 2), kdy já těm dětem vlastně ukážu, jak se rozkrokovává, jaké všechny dílčí kroky musím udělat při... abych úspěšně zvládla vypočítat slovní úlohu s tím, že se používá vždycky nějaká barva, aby byl kontrast pro ty jednotlivé kroky.“ Následně doplňuje, že po „zazipování informace“ už mohou žáci postupovat jen na základě piktogramů/symbolů a později už jen na základě barev.

Další z pomůcek, jež považuje za užitečnou pro výuku celé třídy, ačkoli původně je myšlena právě pro žáky s dyslexií, je hmatového charakteru (viz příloha 3): „Takže zase, když budu mít takovéhle pomůcky a všechny děti je budou mít k dispozici, tak je to něco, co vlastně pomáhá, my víme, že vlastně díky tomu, že u těch dětí se specifickými poruchami učení je buď narušené zrakové vnímání nebo sluchové vnímání, tak vlastně ten hmat, ten kontrast v tom hmatu jim pomáhá si osvojit nějaké pravidlo, které třeba nedostatečně vidí nebo nedostatečně slyší, nebo ne že by neslyšely, ale prostě nedostatečně rozlišují, pomáhá si upamatovat.“ Dodává, že takovéhle pomůcky si žáci mohou samostatně vyrobit i v pracovních činnostech, čímž k nim budou mít i hlubší vztah.

V návaznosti na zmínku o omezených sluchových i zrakových percepčních schopnostech takových žáků Dr. Felcmanová dále uvádí, že i prezentace přizpůsobená těmto dětem může být přínosem i pro zbytek třídy: „Já, když prezentuji nějaké učivo, tak bych těm dětem měla dávat co nejvíc možností, jak se s těmi informacemi vlastně nějakým způsobem seznámit, jak je vstřebat. To, že využívám různé způsoby vlastně expozice toho učiva, pomáhá všem dětem, protože bez ohledu na děti, které mají poruchu učení, každé dítě má určitý preferenční ten smyslový kanál, kterým ty informace přijímá.“ Později v rozhovoru ještě doporučuje speciální přístupy, jimiž se snaží zohlednit potřeby všech žáků najednou: „Mně se velmi líbí přístupy, vlastně, které se nazývají Universal design for learning, který v podstatě pracuje s tím, že každé dítě má nějaké individuální potřeby a čím pestřejší ten učební prostor pro ty děti uděláme, tím více budeme saturovat ty individuální potřeby, a dost často v tom Universal designu se nám krásně vejdu ty děti se specifickou poruchou učení.“

Za důležité odbornice považuje také pomoc s organizací pracovního místa, které mají právě tito žáci často rozházené a neurovnané. Dle jejích slov v tomto hraje velkou roli rozvrh, který tito žáci vnímají jako nepřehlednou tabulku. Doporučuje místo toho postupné znázornění předmětů na páse suchého zipu: „Já můžu mít prostě někde na stěně tak, aby na to děti viděly, prostě pás suchého zipu a můžu tam mít barevné karty, které mi reprezentují jednotlivé předměty, třeba s nějakým symbolizujícím písmenem nebo znakem, který vlastně mi ten předmět reprezentuje, a společně s dětmi můžeme na začátku vlastně na obaly všech těch jednotlivých učebních materiálů, které se váží k tomu předmětu, nalepit izolepu stejné barvy. Takže to dítě vidí, že teď máme modrou matematiku a je třeba si o přestávce vyndat vlastně všecko modré. A všecko, co má jinou barvu, je buď v lavici nebo v aktovce.“ Dále dodává, že s každou uplynulou hodinou je třeba neaktuální kartu ze zipu odlepit, aby se žáci orientovali. Dle jejích slov se jedná o jednoduché pravidlo, jež pomůže nejen zmiňovaným žákům, ale i těm ostatním.

Co se týká utváření skupinek, zastává odbornice Felcmanová názor, že vyučující musí také dobře promyslet, do které skupinky žáka s dyslexií zařadí: „Naopak je velmi důležité sledovat nejen ten vztah k tomu učivu, ale zároveň ty temperamenty těch dětí.“

5.6 Klíčový faktor č. 6 – Osobnostní potřeby žáka

Dalším z klíčových faktorů, jež ovlivňují práci s takovými žáky, jsou dle učitelek vnitřní potřeby žáka. Dle výpovědí se dají rozdělit na čtyři základní potřeby.

První z nich je podpora, kterou žák potřebuje v ostatních cítit. K tomu se vyjadřuje pátá z respondentek (E), která říká: „Jako oni musej vědět, že to můžou zvládnout.“ Také dotazovaná C tuto myšlenku podporuje, když říká, že je zapotřebí u těchto žáků podpořit sebevědomí a ocenit, že získávání vědomostí je pro ně náročnější.

Dvě z respondentek, G a CH přibližují, jakým způsobem žáka podporují v předmětu čtení. První z nich říká: „Samozřejmě jeho vyzdvihnu za každou věc, která se mu malinkato podaří, když čte nahlas.“ Druhá z uvedených se nechala slyšet, že žák chválí za čtení, i když přečte třeba jen jednu větu.

Respondentka G také zmínila, že další možností, jak žáku dodat sebevědomí, je pochválit ho v jiném předmětu: „Nechat je vyniknout, jako kor když je to děcko, který s tím má velkej problém, prostě v něčem jiným.“

Jako další z důležitých potřeb žáka zmiňují učitelky pocit být přijíman takový, jaký je, se všemi jeho omezeními. O tomto hovořila většina respondentek, přičemž by se na tuto potřebu dalo nahlížet ve dvou rovinách.

V první rovině se jedná o přijetí učitelem, o čemž se zmiňuje např. čtvrtá z respondentek (D), jež říká: „Takže nebrat je prostě jako blbce, prostě, brát je jako normální děti, který musej mít nějaký jako trošku uzpůsobení.“ S tímto výrokiem souzní i vyjádření několika dalších respondentek.

Ve druhé rovině se jedná o přijetí samotnými spolužáky. O tom, jak lze docílit toho, aby spolužáci žáka brali za sobě rovného, povídá respondentka H: „Hodně si o tom prostě povídáme. Tak to prostě vezmou, jsou rádi, že jsou oni v pohodě a ani mu to nezáviděj ani se mu jako nevysmívaj.“

Z rozhovorů vyplynulo, že ve třídách nejsou v tomto ohledu velké problémy, tedy že žák netrpí z důvodu nepřijetí spolužáky. Kromě povídání si se žáky může být důvodem snazšího přijetí do kolektivu i skutečnost, že v dnešní době je ve třídách často i více žáků, kteří potřebují individuální přístup. O tom hovoří např. respondentka F: „Tyhle jiné materiály má pět dětí ve třídě, takže oni si na to...ne, čtyři vlastně už teďka, ten jeden už je bez individuálního vzdělávacího plánu, takže oni už si na to tak nějak zvykli.“

Další potřebou, kterou dle respondentek žák má, a jež je třeba naplnit, je vnitřní motivace. O její důležitosti hovoří učitelka E: „Jako pro mě je hlavní, aby neztratili tu motivaci, že to můžou jednoho dne udělat dobře.“ S tímto souhlasí první z dotazovaných, která dodává: „Snažím se je k tomu čtení přitáhnout, protože když je to bude bavit, i když jim to nepůjde, tak tam prostě je ta šance, že se to nějak zlepší.“

K motivaci žáka využívají respondentky různých prostředků. První z nich podotýká, že se snaží žáky motivovat prostřednictvím nabídky bezplatné volnočasové aktivity - dílny čtení, které se konají po vyučování, a jichž se mohou žáci zúčastnit. Učitelka D navíc doplňuje motivaci známkou: „Měl hroznou radost, když dostal nějakou hezkou známku a pro něj trojka byla hrozně hezká známka. Takže tam to bylo i jako trošku motivační.“

Poslední zmiňovanou vnitřní potřebou byl pocit být respektován. Respondentka G se zmínila o tom, jak je důležité co možná nejvíce brát v potaz žakovu individualitu: „Čili si myslím, že vycítit, co to přesně...aby to bylo na to, na ten typ dítěte. Někomu to nedělá problém číst, někomu, když byste nechali číst před dětma, bude to katastrofa a takovýho si musíte vzít k sobě, aby vám přečetl.“ Učitelka A pak zdůrazňovala důležitost respektování vlastního tempa žáka: „Zůstat v té fázi, kterou to dítě potřebuje tak dlouho, jak potřebuje. Čili třeba když slabikuje, tak prostě slabikuje. Podporovat, aby ty slabiky četl správně, než to, aby jako nutně četl celá slova.“ Podporu ji v tom názoru vyjádřila i respondentka H.

V této kapitole byly rozebrány celkem čtyři osobnostní potřeby jedince, které respondentky vyzdvihly jako nezbytné pro naplnění ve snaze, aby spolupráce s žákem byla efektivní. Těmito potřebami jsou: podpora, přijetí, motivace a respekt.

Více než polovina dotazovaných zdůraznila, že obzvláště u těchto dětí je zapotřebí velká podpora. Některé z nich i při sebemenším pokroku ve čtení žáka pochválí, či vyzdvihnou jeho schopnosti v jiném předmětu, ve kterém žák dosahuje lepších výsledků. Dle nich je potřeba vzbudit v těchto žácích pocit, že i oni to můžou dokázat, že i oni mohou být úspěšní.

Několik z dotazovaných také zdůraznilo, že další důležitou potřebou je pocit sounáležitosti, pocit přijetí. Podle jejich vyjádření vyplývá, že by učitelka měla zajistit, aby k přijetí došlo jak z její strany (je potřeba si uvědomit, že tato porucha z nich nedělá méněcenné či méně chytré děti, ale že kvůli ní žák potřebuje jistá zohlednění), tak ze strany spolužáků. Je důležité s nimi o tom mluvit, vysvětlit spolužákům, o jakou poruchu se jedná a

co žákovi způsobuje, aby s ním mohli soucítit a i navzdory jeho potížím ho bez problémů přijali.

Téměř polovina respondentek uvedla jako další žakovu potřebu jeho vnitřní motivaci. Dle jejich slov je třeba, aby čtení žáka bavilo a zároveň aby věděl, že se ve čtení může zlepšovat, a že z něj jednoho dne může být zdatný čtenář. K tomu žáka motivují například nabídkou dílny čtení jako volnočasové aktivity nebo známkou, která mu udělá radost.

V neposlední řadě uváděly učitelky respekt, jež je podle jejich slov zapotřebí chovat jak k jejich individualitě, tak k jejich tempu osvojování čtenářských dovedností, které může být častokrát o hodně pomalejší, než u jiných žáků.

Názory a doporučení odbornice

I k žakově osobnostním potřebám Felcmanová vyjadřuje svůj názor: „Nejhorší, co tomu dítěti můžeme udělat, můžeme mu sebrat sebeúctu, jo, když to dítě budeme ponižovat, což platí pro všechny děti, a když ho budeme nechávat chronicky zažívat neúspěch. A když prostě budeme tomu dítěti vysílat to, že naše očekávání vůči němu jsou nízká nebo negativní.“ Dále odbornice také zmiňuje důležitost pochvaly a dodává, že v případě, kdy žáci cítí pozitivní zpětnou vazbu, jsou spíše ochotni s učitelem spolupracovat.

5.7 Klíčový faktor č. 7 – Překážky znemožňující individuální přístup

Dalším faktorem, který ovlivňuje práci s žákem, jenž má dyslexii, jsou dle respondentek překážky, které individuální přístup k žákovi znemožňují. O těch se zmínila např. dotazovaná G: „Ideální by bylo, kdyby on měl teda ještě asistenta k sobě, protože to je dítě, který by...ale na to, to papírově do těch tabulek se ještě teda nevešel.“ O překážkách administrativního a finančního rázu se zmiňuje i dotazovaná B, jež uvádí, že žák sice má mít dle vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu speciální pomůcky, ale škola ani rodina na ně nemají finanční prostředky.

Několik vyučujících také uvedlo překážku v podobě nesouhlasu rodičů s individualizovaným přístupem. Jak respondentka C tvrdí, občas se jí stane, že rodiče žáka si ani přes doporučení učitelky a speciální pedagožky nepřejí, aby bylo jejich dítě posláno do pedagogicko-psychologické poradny na vyšetření a aby k němu byl uplatňován jiný přístup než k ostatním žákům. Považují to za nálepkování. Podobnou zkušenost má i respondentka A, s tím, že na to na rozdíl od dotazované C nahlíží i z té lepší stránky: „Pamatuji si případy rodičů, kteří byli sice v poradně, měli vyšetření, jo, třeba i nějaký zohlednění částečně měli a už si to potom třeba nepřáli. A ono se k tomu i tak jakoby asi logicky směřuje, že když to dítě jako už se v tom zlepší, začne to prostě kompenzovat nebo nějak jako zvládat, tak že se jako ustupuje od těch opatření i kvůli němu.“

Další uváděné překážky souvisí s osobností žáků, jimž je individuální přístup poskytován. Dotazovaná A uvádí, že jednou z takových překážek je žákova snaha nezaostávat: „Člověk by třeba i něco vynechal, jo, ale ony ty děti jsou hrozně takový nacvičený, že prostě žejo se dělá stránka, takže to musej mít hotový. I když jim řeknu třeba ne, tadyto nevádí, tohleto klidně přeskočíme, tak jako některý z nich mají stejně pocit, že jako to musej doplnit, aby to pak jako nechybělo.“ Vyučující G pak uvádí překážku, jež souvisí s žakovou snahou splynout s ostatními: „Oni se nechtěj moc od ostatních některý lišit, takže že dostanou nějakou jinou práci si na to někdy musej strašně dlouho zvykat a někdo to ani nechce za tu cenu, chce mít to stejný, i když ví, že to nezvládne.“

Další překážku uvedly respondentky B i C, které přiznávají, že jsou si vědomy toho, že se doporučuje takového žáka zkoušet ústně, ale dle nich mají tyto děti často omezené vyjadřovací schopnosti, čímž ústní přezkoušení ztrácí na efektu.

V souvislosti s osobou žáka byly také zmiňovány problémy s jeho usazením. Tuto překážku reprezentuje výrok vyučující G: „Tak Tošiho, žejo, musím řešit tak, aby mi to i

kázeňsky bylo zvládnutelný nebo tak, ale ideální by bylo, kdyby ho člověk fakt měl vpředu a pořád t'ukal (t'uká do lavice = upozornění pro žáka).“ Překážku podobného rázu uvedlo kolem poloviny respondentek, přičemž zmiňována byla také žákova roztěkanost a výška postavy.

Jak bylo v této kapitole uvedeno, existuje velké množství překážek, které dotazovaným znemožňují poskytování individuálního přístupu k žákovi. Mezi zmíněné patří školní administrativa, finanční tíseň školy či rodiny, neefektivní spolupráce s rodinou a problémy spojené s žakovou osobností - snaha nezaostávat a nelišit se od spolužáků, slabé vyjadřovací schopnosti znemožňující ústní přezkoušení, či žakovo nevybrané či neklidné chování.

Názory a doporučení odbornice

Odbornice Felcmanová radí, jakými způsoby je možné psychomotorický neklid žáka usměrnit tak, aby žák nebyl překážkou v efektivní práci nejen svým spolužákům, ale i sám sobě. Doporučuje následující: „Je důležité si všimnout, kde, ve které části těla ten psychomotorický neklid dítěte je, protože buď je většinou v nohách, v rukách nebo v té oblasti pusy, takže buďto to dítě hodně mluví nebo okusuje ty tužky a podobně. A když mu dáme nějakou takovouhle nehluchou pomůcku (byl ukázán gumový had), kterou on prostě může vlastně využívat k tomu, že si odsaturuje ten pohyb, který potřebuje, tak i v době, kdy teda je v té lavici, může probíhat ta výuka dětí ostatních soustředěně, a to dítě se také soustředí, než když by prostě klepalo do zblbnutí tužkou do stolu.“ Jako další pomůcku pro usměrnění žakova neklidu (houpání, vstávání z lavice) uvádí gummy, které se instalují mezi nohy židle či lavice, s nimiž si může žák nehluchně pohupovat. Pro odbourání neklidného chování dále doporučuje zavádět aktivity s pohybem, jako např. běhací diktát či aktivity s pracovními listy po celé škole.

Na problémy s žakovým usazením do první lavice, které nastávají kvůli jeho kázeňským problémům, odbornice dále upozorňuje: „Pořád je to lepší, aby to dítě bylo v první lavici, protože vlastně vy s tím dítětem můžete mít oční kontakt, vy ho můžete zklidnit, zklidnit prostě tím, že budete mít společný signál. Vždycky je to hodně o nastavení pravidel v té třídě.“ Později dodává, že takovým signálem může být např. zvednutí ruky, dotek nebo semafor, na který jsou naučeni všichni žáci, a který učitelka dává jednotlivým žákům v případě, že se blíží k porušení stanovených pravidel. Dle jejích slov přesunutím žáka do zadní části třídy vyučující ztrácí kontrolu jak nad samotným žákem, tak nad třídou.

5.8 Diskuze

V této práci byly uvedeny celkem tři různé přístupy, které lze ve vztahu k žákovi s dyslexií ve třídě uplatnit. V první řadě bylo uvedeno, jakým způsobem k této problematice přistupuje literatura, dále se jednalo o přístup samotných vyučujících v praxi a v neposlední řadě uvedla další možný postoj k této věci také odbornice na dané téma. Do této kapitoly jsou začleněny myšlenky všech třech zmíněných stran, přičemž zde vznikne komentovaná diskuze.

Skutečnost, že pro efektivní práci s žákem je nezbytná spolupráce s rodiči, potvrzuje jak teorie, tak všechny dotazované respondentky. Obě tyto strany ji považují za naprosto zásadní faktor, přičemž většina z dotazovaných také uvádí, že právě v rodině je možné s takovým žákem udělat největší pokrok, neboť ve třídě pro to není tolik prostoru. Jak v teorii, tak z řad učitelek zazněly dva shodné způsoby, kterými je možné efektivní spolupráce s rodiči docílit. Jedním z nich jsou pravidelné schůzky s rodiči, na nichž dochází k vyjasnění situace a k domluvě na pravidlech - jakým způsobem a do jaké míry bude s žákem na obou stranách pracováno. Druhým uvedeným způsobem byla komunikace prostřednictvím deníku, s jehož pomocí si může učitelka s rodiči vyměňovat vzkazy. Jak v teorii, tak mezi respondentkami zaznělo, že pro úspěšnou komunikaci je zapotřebí, aby si vyučující vybuodoval u rodičů žáka vztah důvěry, neboť bez toho by efektivní spolupráce nemohla probíhat. Hrozilo by, že se rodiče budou zdráhat vůbec na konzultaci přijít.

Napříč tímto tématem z řad vyučujících zazněly i názory, že ne vždy je bohužel možné s rodiči efektivní spolupráce docílit. Jedná se např. o neschopnost rodičů žákovi pomoci, a to z důvodu neznalosti jazyka (jiná národnost) či z nedostatku času s ním pracovat. V neposlední řadě byl jako důvod špatné spolupráce zmíněn nesouhlas rodiče dítěte s tím, aby byl vzhledem k jeho osobě uplatňován individuální přístup (ačkoli zde bylo doporučení od speciálního pedagoga a třídní učitelky). Dle slov těchto rodičů se jedná o nálepkování a oni nechtějí, aby toho bylo jejich dítě součástí, ačkoli by mu to pomohlo.

Co se týká podpůrných opatření, v hojné míře se o nich zmiňují všechny tři strany. V rámci teorie je uváděno mnoho informací o tom, jakými způsoby lze výuku s ohledem na žáka s dyslexií diferencovat, jaké úlevy či speciální pomůcky je možné mu poskytovat a v neposlední řadě je zde také zmiňováno, jaké jsou možné způsoby úpravy učebních materiálů pro takového žáka. Jak učitelky uvádí, jsou si vědomy toho, že literatura toho doporučuje mnoho, ale bohužel ne všechno je při výuce z kapacitních a finančních důvodů možné

uskutečnit. I tak se ale z jednotlivých rozhovorů ukázalo, že mnoho z nich na doporučení literatury či pedagogicko-psychologické poradny podpůrná opatření žákovi zajišťují.

Mezi učitelkami často zmiňovanými způsoby diferenciacie výuky, které jsou shodné i s tím, co doporučuje literatura, jsou např. zadávání různých úkolů či umožnění ústní formy zkoušení místo písemné. Dvě z vyučujících ale s ústní formou zkoušení těchto žáků příliš nesouhlasí, neboť vyjadřovací schopnosti dětí nejsou na takové úrovni, aby jim tato forma zkoušení prospěla.

Většina z dotazovaných také potvrdila, že z doporučení literatury či na základě vlastního úsudku poskytují žákovi také různé druhy úlev, kterými jsou např. zkrácení či vynechání částí úkolu, poskytnutí více času či umožnění fonetického přepisu v anglickém jazyce. Některým z nich se ale tyto praktiky přiči a naopak říkají, že se úlev snaží dávat co možná nejméně. Uvádí, že pokud to jen jde, chtějí, aby žák pracoval s ostatními bez jakýchkoli slevení. K úlevám se vyjadřuje i Felcmanová, jež říká, že v případě, že se rozhodneme žákovi zkrátit nějaký úkol, musíme dbát také na to, aby žák vypracoval beze zbytku to, co mu bylo zadáno.

Nejmenší shoda byla, pokud jde o učební pomůcky. Ačkoli teorie doporučuje spoustu tipů pro úpravu materiálu (změna fontu písma na Comic Sans či Arial, zvětšení písma, mezer mezi řádky a slovy, dále zjednodušení textu ke čtení), jen několik málo učitelek potvrdilo, že učební materiál s ohledem na tyto žáky upravuje. Uvedené změny byly pouze dvě – změna fontu písma a zjednodušení čteného textu. Jak Felcmanová uvádí, právě zde můžeme tím, že materiál trochu upravíme, pomoci nejen žákovi s dyslexií, ale i mnoha ostatním dětem. Jako jedno z doporučení uvádí okopírování úloh z pracovního sešitu na matematiku a jejich vytisknutí na samostatné papíry. Taková příprava dle jejích zkušeností zabere vyučujícím trochu více času, ale žákovi se už pak v hodině nemusí zvláště věnovat, neboť dostal zadání, které pro něj bude srozumitelné.

O speciálních pomůckách se zmiňují všechny tři strany. Jak teorie říká, speciální pomůcky pro tyto žáky jsou předepsány na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Škola má potom za úkol takové pomůcky žákovi do výuky zajistit. Většina z učitelek potvrdila, že na tyto pomůcky dostává škola od státu dotace, a tedy není o ně nouze, přičemž materiály, které má žák k dispozici, jsou trojího typu: manipulační (interaktivní), strukturující (tabulky a přehledy) a nakonec pomůcky typu speciálně zaměřených učebnic či pracovních sešitů. Jedna učitelka uvedla, že pomůcky pro žáka nepoužívá, protože škola na ně nemá peníze, a další učitelka uvedla, že si někdy pomůcky vytváří děti samy během

pracovních činností. Dle Felcmanové existuje mnoho pomůcek, které když zajistíme, ať už zakoupením či tím, že si je žáci sami vyrobí, mohou pomoci nejen žákům s dyslexií, ale i mnoha ostatním dětem. Vyzdvihuje pomůcky, jež působí na různé smysly a pomůcky, jež pomáhají usměrňovat žákův neklid, čímž se limituje jeho rušivé chování a jak on, tak i ostatní pak mají klid na práci.

O poskytování pomoci žákovi v hodině a mimo ni prostřednictvím různých osob (učitelkou, spolužáky, asistentkou, speciální pedagožkou) se zmiňují především učitelky. Další dvě strany ji nejspíše považují za vedlejší produkt podpůrných opatření. Přesto zde ale dává Felcmanová vyučujícím doporučení, aby se v průběhu pedagogických intervencí, k nimž dochází odpoledne po vyučování, vynasnažili prezentovat žákovi látku pomocí různých způsobů tak, aby měl několik příležitostí ji uchopit. Také doporučuje, aby zde učitelky nevedly žáky k memorování, nýbrž k hlubšímu pochopení vztahů, neboť paměť mívají zpravidla také oslabenou.

Co se týká hodnocení, panují napříč stranami různé názory. Literatura předkládá několik způsobů, jak lze k hodnocení přistupovat – v první řadě překládá jako vhodný způsob tzv. formativní hodnocení, kdy nejde o výsledný produkt žákovy činnosti, nýbrž o pokrok ve vlastním vzdělávání, přičemž je zapotřebí brát při hodnocení v úvahu jeho individuální zvláštnosti. S uplatňováním formativního hodnocení při výuce souhlasí i Felcmanová, přičemž dodává, že to nepovažuje pouze za druh hodnocení, nýbrž i za metodu vyučování, která učiteli umožňuje pokládat otázky, které nutí žáka více přemýšlet. O formativním hodnocení se nezmínila žádná z vyučujících.

Z řad učitelek zaznělo několik různých způsobů, jakými žáka s dyslexií hodnotí. Některé z nich zohledňují druhy chyb s tím, že od sebe odlišují chyby vyplývající z poruchy a chyby, jež jsou způsobeny nedostatečnou přípravou žáka. Tento způsob hodnocení doporučuje literatura i odbornice Felcmanová. Některé vyučující, rovněž v souladu s odbornou literaturou, uvádí možnost hodnotit pouze to, co žák stihne vypracovat. Mezi dalšími způsoby vyučující zmiňují poskytnutí možnosti druhého pokusu, slovní hodnocení či posunutí hranice (na základě předem stanovených kritérií či na základě pocitů). Před posledním způsobem uvedeného hodnocení Felcmanová vyučující varuje, neboť dle jejího názoru je takové „paušální zlepšování známek“ bez ohledu na to, aniž by se přihlíželo k vynaloženému úsilí a k žakovým možnostem úkol zvládnout, nesmyslné. Taková praktika dle jejího názoru dokonce může přimět rodiče k tomu, aby se domnívali, že jejich dítě žádný problém nemá, důsledkem čehož mohou omezit kontrolu domácí přípravy a přerušit nápravu.

Odbornice také dodává, že užitečné je chyby s dětmi následně projít – k tomu se přihlásilo také několik učitelek.

To, že je v některých chvílích a za určitých okolností vhodné přizpůsobit výuku jedinci, uznávají všechny tři strany diskuze. Literatura uvádí několik různých přístupů a s nimi spojených metod usnadňujících vzdělávání žáka s dyslexií, které je praktické zavést do běžné výuky. K uvedeným patří např. multisenzorální přístup, jehož účelem je, aby v rámci výuky žáci zaktivizovali co nejvíce smyslů, a tudíž byla rovněž větší šance, že se informace k žákům dostane. Také Felcmanová souhlasí s tím, aby učivo bylo exponováno pokud možno nejrůznějšími způsoby, aby měli všichni žáci preferující jiné učební styly možnost látku pochopit. I z řad vyučujících byla několika respondentkami tato metoda zmíněna. Odbornice Felcmanová dále odkazuje na přístup „Universal design for learning“, jenž pracuje s tím předpokladem, že každé dítě má jiné vzdělávací potřeby, a tomu také musí být prostředí třídy a výuka přizpůsobeny.

Další uvedené metody se týkaly především čtení, kdy jak teorie, tak učitelky uváděly metody pomalého či hlasitého čtení. Literatura dále předkládá různé metody práce s textem, jež pomáhají žákovi zlepšit jeho oslabené schopnosti, týkající se zrakové percepce či orientace v textu. I k takovým metodám se některé z vyučujících přihlásily.

Další zmiňované postupy, které napomáhají nejen žákovi s dyslexií, ale i celé třídě, se týkají pravidel a struktury. S tím, že je zapotřebí do výuky zavést normy a systém, souhlasí všechny tři strany diskuze. Felcmanová navíc uvádí různé způsoby, jak je možné v hodinách strukturu zavádět, např. místo klasického rozvrhu, který je pro tyto žáky nepřehledný, doporučuje vyučujícím zavedení pásu ze suchého zipu, na který učitelka nalepí karty se symboly jednotlivých předmětů, které mají v daný den být, přičemž po uplynutí vyučovací hodiny vždy kartu s odučeným předmětem ze zipu sundá. Žáci pak mají jednotlivé učební materiály na každý předmět označeny odpovídající barvou/symbolem, a tak vědí, co přesně má být připraveno na stole a co má být uklizeno. Další strukturující principy je podle ní třeba vnášet do samotné práce, např. do postupu při řešení slovní úlohy.

Několik vyučujících také připomíná, že s ohledem na tyto žáky vytvářejí skupinky, ve kterých žáci budou pracovat. S takovým postupem souhlasí i odbornice na dané téma, s tím, že dodává, že je potřeba brát v úvahu jak vztah žáků k učivu, tak i jejich temperamenty a vztah mezi jednotlivými žáky ve skupině.

Všechny tři strany se jednomyslně shodly také na tom, že pro efektivní práci s takovým žákem je zapotřebí dbát na jeho osobnostní potřeby. Všemi stranami byla zmiňována potřeba podpory, dále chválení žáka, a také jeho vnitřní motivace. Z řad učitelek navíc zaznělo, že důležité pro žáka je, aby se cítil být ostatními spolužáky ve třídě přijímán a respektován. Na toto téma Felcmanová dodává, že to nejhorší, čím můžeme žákovi nejvíce ublížit, je vzít mu pocit sebeúcty a nechávat ho dlouhodobě zažívat neúspěch. Literatura tuto myšlenku potvrzuje, je zde uvedeno, že po dlouhodobém neúspěchu může žák nabýt dojmu, že všechno, co dělá, je špatně.

O překážkách v poskytování individuálního přístupu se zmiňovaly především učitelky. Předpokládám, že to je z toho důvodu, že právě ony jsou ze všech účastníků diskuze těmi, kdo s žákem nejčastěji přichází do styku a vidí, jak celý proces probíhá v realitě. I když z teoretického hlediska jsou tito žáci na základě zákonů a vyhlášek zajištěni, podle učitelek je praxe často jiná. Právě tabulky s požadavky pro přiznání podpůrných opatření, které jsou zakotveny ve školském zákoně, a které mají žákům ve vzdělávání pomáhat, jedné z vyučujících znemožňují, aby asistenta pro žáka získala, ačkoli by to žák potřeboval.

Kromě administrativních pravidel jsou zde i finanční problémy, které zmiňuje další z respondentek. Kvůli nedostatku financí školy nemá žák v její třídě nakoupené pomůcky, ačkoli by je dle individuálního vzdělávacího plánu zasluhoval. Jak ale další z učitelek a také Felcmanová tvrdí, některé pomůcky si mohou žáci vyrobit i sami. Navíc k nim pak mají hlubší vztah než k těm kupovaným.

V neposlední řadě byly vyučujícími uváděny překážky v podobě nesouhlasu rodičů s individuálním přístupem, dále také v podobě žákovy snahy nelišit se od ostatních, nezaostávat za nimi a následně ve způsobu žákova rušivého a neklidného chování.

Pro odbourání poslední z překážek předkládá Felcmanová vyučujícím několik rad. Pokud jde o žákovo neklidné chování, doporučuje odbornice zajištění pomůcek, jež usměrní jeho psychomotorický neklid a tím pádem nebude rušit průběh výuky ani své spolužáky a soustředí se lépe na zadanou práci. U žáků, kteří se při výuce chovají nepřijatelně, doporučuje přesazení do předních lavic a následné vysílání signálů (oční kontakt, zvednutí ruky, dotek) kdykoli, pokud se žák svým chováním přibližuje k porušení třídních pravidel. V žádném případě by takto rušivý žák neměl být přesazen do zadních lavic (takový způsob řešení uvedly některé z vyučujících), neboť tam nad ním vyučující ztrácí kontrolu.

Závěr

Diplomová práce se zabývala problematikou žáka s dyslexií ve třídě na prvním stupni základní školy a možnými přístupy k němu. Jak již bylo zmíněno v úvodu, toto téma je v dnešní době velmi aktuální, neboť podobných žáků do tříd neustále přibývá a učitelé jsou postaveni před nelehký úkol, aby takovým dětem uzpůsobovali výuku a přitom, aby nesnížili nároky na žáky ostatní.

V teoretické části byly nejprve vyjasněny klíčové pojmy, které s tímto tématem souvisí a následně zde bylo analyzováno, jaké postupy literatura učitelům pro efektivní práci s takovými dětmi doporučuje. V rámci praktické části bylo provedeno celkem jedenáct rozhovorů, z nichž deset proběhlo s vyučujícími základních škol a jeden s odbornicí (místopředsedkyní České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání) na dané téma. Prvních deset rozhovorů směřovalo ke zjištění postupů jednotlivých vyučujících, jež s žáky pracují přímo v praxi, zatímco účelem jedenáctého rozhovoru bylo zjistit, jaké postupy vyučujícím doporučuje odborník na danou problematiku.

Při analýze dat byly hledány spojitosti mezi výpověďmi, na jejichž základě bylo analyzováno sedm klíčových faktorů, které ovlivňují práci s takto znevýhodněnými dětmi. Těmito klíčovými faktory jsou: spolupráce s rodiči, podpůrná opatření, poskytnutí pomoci, hodnocení, přizpůsobení chodu třídy jedinci, osobnostní potřeby žáka a nakonec překážky znemožňující individuální přístup. Každý z těchto klíčových faktorů byl dopodrobna rozebrán a následně doplněn o názor odbornice na danou problematiku. Pro ilustraci, jak spolu jednotlivé klíčové faktory souvisí, jsem vytvořila myšlenkovou mapu, kterou je možno vidět v přílohách.

Na konci praktické části byla uskutečněna diskuze, jež porovnávala tři různé přístupy – literatury, vyučujících a odbornice na dané téma. Diskuze byla vztažena ke zjištěným klíčovým faktorům, přičemž v některých bodech diskuze spolu účastníci souhlasili (např. důležitost spolupráce s rodinou, potřeba podpory žáka, poskytování některých podpůrných opatření) a jindy nesouhlasili (např. zlepšování známek či časté poskytování úlev).

Domnívám se, že zkoumaná problematika je velmi složitá, zejména z toho důvodu, že se s postupem času v oblasti psychologie, pedagogiky a dalších souvisejících věd neustále objevují nové poznatky. Je proto zřejmé, že výzkum a vývoj v těchto oblastech bude probíhat i v následujících letech, a že z pozice vyučujících bude zapotřebí si neustále znalosti a poznatky doplňovat tak, aby mohli všem žákům poskytnout co nejkvalitnější výuku.

Seznam použitých zkratk

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SPU – Specifická porucha učení

SPUCH – Specifická porucha učení a chování

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

SVPU – Specifická vývojová porucha učení

ZŠ – Základní škola

Seznam použitých informačních zdrojů

COLLETT, Chris. Disability and inclusion in early years education. New York, NY: Routledge, 2018. ISBN 978-1-138-63828-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Dysgrafie: metody reedukace specifických poruch učení. 1. vyd. Praha: D + H, 2005. ISBN 80-903579-2-X.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Dyslexie: Metody reedukace specifických poruch učení. 2., upr. vyd. Praha: D + H, 2011. ISBN 978-80-903869-7-6.

KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ (eds.). Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. Hodnocení: důvěra, dialog, růst. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana BODNÁROVÁ. Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Rádce pro rodiče a učitele. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.

KUBICKÁ, Eva. Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku základní školy: metodický návod pro učitele při úpravě specifických poruch učení - dyslexie a dysortografie u dětí ve specializovaných třídách a při individuální nápravě uvedených poruch. 1. vyd. Ostrava: Grafie, 1994.

KUCHARSKÁ, Anna. Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. 3. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

POLLOCK, Joy., Elisabeth. WALLER a Rody. POLITT. Day-to-day dyslexia in the classroom. 2. vyd. New York: Routledge Falmer, 2004. ISBN 0-415-33972-3.

SELIKOWITZ, Mark. Dyslexie a jiné poruchy učení. 1. vyd., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.

SVOZIL, Břetislav a Vladimír FOIST. Strategický management inkluzivní školy. Místo: Liga lidských práv, 2016. ISBN 978-80-87414-29-3

TYMICHOVÁ, Hana. Nauč mě číst a psát. 3. vyd. Ilustrace Bohumil Maxa. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-26186-8.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 27 z roku 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2016 Sb. a vyhlášky č. 416/2017 Sb. Dostupné ke dni 17. 4. 2018 z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>, znění ustanovení, která byla změněna dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2017/08/msmt-vyhlaska-c-272016-sb-o-vzdelavani.html>

ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-802-620-044-4.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

Elektronické zdroje

FOŘTOVÁ, Kateřina. Metodika pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. 1. vyd. Praha: nakladatelství, 2013. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>

FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Datum zveřejnění nezjištěno, [citováno dne: 31. 1. 2018]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/hodnoceni/4-6-2-2-formativni-hodnoceni/>

EUROZPRAVY.CZ.*Eurozpravy.cz*: Co způsobuje dyslexii. Vědci mají možná odpověď. Datum zveřejnění: 29. října 2017, [citováno dne: 21. 1. 2018]. Dostupné z: <http://veda-a-technika.eurozpravy.cz/veda/205542-co-zpusobuje-dyslexii-vedci-maji-mozna-odpoved/>

Coggle it. Nástroj pro tvorbu myšlenkových map. Dostupné z: www.coggle.it

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Myšlenková mapa

Příloha č. 2 – Pomůcka, jež žáky vede ke strukturaci látky

Příloha č. 3 - Pomůcky umožňující žákovi přijmout látku jiným smyslovým kanálem