



## **Bakalářská práce**

# **Reedukace dyslexie školními speciálními pedagogy během online výuky**

*Studijní program:*

B0111A190016 Speciální pedagogika

*Autor práce:*

**Bc. Alena Fenclová**

*Vedoucí práce:*

PhDr. Jana Kadavá

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Liberec 2023



## Zadání bakalářské práce

# Reedukace dyslexie školními speciálními pedagogy během online výuky

<i>Jméno a příjmení:</i>	<b>Bc. Alena Fenclová</b>
<i>Osobní číslo:</i>	P20000187
<i>Studijní program:</i>	B0111A190016 Speciální pedagogika
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

### Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit, jakým způsobem a za jakých podmínek probíhala reedukace dyslexie školními speciálními pedagogy během online výuky v době pandemie onemocnění Covid-19 na běžných základních školách.

Požadavky pro vypracování: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metoda: Rozhovory.

Při zpracování bakalářské práce budu vždy postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:*

tištěná/elektronická

*Jazyk práce:*

Čeština

### **Seznam odborné literatury:**

BODNÁROVÁ, Z., ZELINKOVÁ, O., et al. 2018. Specifické pruchy učení: dyslexie, dysortografie. 2. aktual. vyd. Praha: Edika. ISBN 978-80-266-1219-3.

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

POKORNÁ, V., 2015. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ K., NECHLEBOVÁ, E., 2012. Speciální pedagogika v praxi. Komplexní péče o děti se SPUCH. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

ZELINKOVÁ, O., 2015. Poruchy učení. 12. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

*Vedoucí práce:*

PhDr. Jana Kadavá

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

*Datum zadání práce:*

3. dubna 2022

*Předpokládaný termín odevzdání:* 28. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 13. června 2022

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.



## Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Janě Kadavé za ochotu, vstřícnost a cenné rady, které mi věnovala během tvorby bakalářské práce.

Rovněž děkuji své rodině za podporu v průběhu studia.

## Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou reedukace dyslexie během období stanovené online výuky. Cílem bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem a za jakých podmínek byly realizovány reedukace žáků s dyslexií v rámci předmětu speciálně pedagogické péče, které probíhaly v online formě od 2. pololetí školního roku 2019/2020 a pokračovaly do školního roku 2020/2021 v důsledku pandemie onemocnění Covid-19. Bakalářská práce je tvořena teoretickými východisky odborné literatury. Značná část je věnována kvalitativnímu výzkumu a interpretaci rozhovorů. Teoretická část se věnuje vymezení dyslexie, jejími příčinami, projevy a typy. Dále se také zabývá žákem s dyslexií a jeho sebepojetím, na což navazují kapitoly o podpůrných opatřeních pro tyto žáky a vlivu přínosu školního speciálního pedagoga, resp. jeho náplně práce. Poslední kapitola rozebírá reedukaci dyslexie v prezenční a online formě, na kterou následně navazuje empirická část bakalářské práce. V empirické části práce je použit kvalitativní přístup, na jehož základě jsou interpretována data z šesti polostrukturovaných rozhovorů. Průzkumným vzorkem se stali školní speciální pedagogové, kteří vedli reedukace dyslexie v rámci předmětu speciálně pedagogické péče v době online výuky.

## Klíčová slova

dyslexie, specifická porucha čtení, žák s dyslexií, online reedukace, školní speciální pedagog, online výuka

## Annotation

The bachelor thesis is focused on the issue of re-education for pupils with dyslexia during teaching in online learning. The aim of the bachelor thesis is to find out how and under what conditions the re-education of pupils with dyslexia was implemented as part of the subject of special needs care, which took place online from the second semester of the 2019/2020 school year and continued into 2020/2021 school year due to the pandemic Covid-19 disease. The bachelor thesis is made up of the theoretical starting points of professional literature. A significant part is devoted to qualitative research and interpretation of interviews. The theoretical part is devoted to the definition of dyslexia, its causes, manifestations and types. It also deals with the pupil with dyslexia and his self-concept, which is followed by chapters on support measures for these pupils and the influence of the contribution of the special education teacher, his work duties. The last chapter in the theoretical part is devoted to the re-education of dyslexia in face-to-face and online form, which is followed by the empirical part of the bachelor thesis. In the empirical part, the qualitative approach is used, on the basis of which the data from six semi-structured interviews are interpreted. The survey sample was special education teachers who led re-education of dyslexia as part of the subject of special needs care during online learning.

## Key words

dyslexia, specific reading disorder, pupils with dyslexia, online re-education, special education teacher, teaching in online learning

# Obsah

<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>5</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....</b>	<b>6</b>
<b>ÚVOD .....</b>	<b>7</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>9</b>
<b>1 VYMEZENÍ POJMU DYSLEXIE .....</b>	<b>9</b>
1.1 PŘÍČINY VZNIKU DYSLEXIE .....	11
1.2 PROJEVY DYSLEXIE.....	12
1.3 TYPY DYSLEXIE .....	16
<b>2 ŽÁK S DYSLEXIÍ .....</b>	<b>19</b>
2.1 SEBEPOJETÍ ŽÁKA S DYSLEXIÍ .....	20
<b>3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PRO ŽÁKA S DYSLEXIÍ.....</b>	<b>22</b>
<b>4 PŘÍNOS ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA PRO ŽÁKY S DYSLEXIÍ.....</b>	<b>25</b>
4.1 NÁPLŇ PRÁCE ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA VE VZTAHU K ŽÁKŮM S DYSLEXIÍ .....	26
4.2 REEDUKACE DYSLEXIE V ONLINE PROSTŘEDÍ.....	27
4.2.1 <i>Online výuka předmětu speciálně pedagogická péče.....</i>	<i>29</i>
<b>5 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ.....</b>	<b>31</b>
5.1 PRŮZKUMNÝ CÍL .....	31
5.2 METODOLOGIE PRŮZKUMU A PRŮZKUMNÉ OTÁZKY .....	31
5.3 VÝBĚR RESPONDENTŮ.....	35
5.4 PRŮBĚH ZÍSKÁVÁNÍ DAT .....	36
5.5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT .....	37
5.6 SHRNU TÍ ROZHovorŮ.....	47
5.7 DISKUSE.....	47
5.8 NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ.....	50
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>52</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>58</b>

## Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1 - Základní údaje o respondentech, zdroj: vlastní zpracování .....	35
Tabulka 2 - Limity na straně žáků a šk. spec. pedagoga, zdroj: vlastní zpracování.....	42
Tabulka 3 - Využívané online nástroje, pomůcky, přístupy, metody, zdroj: vlastní zpracování .....	44
Graf 1 - Věk a délka praxe respondentů, zdroj: vlastní zpracování .....	38

## Seznam použitých zkratek

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

## Úvod

Předkládaná bakalářská práce se zabývá tématem *Reedukace dyslexie školními speciálními pedagogy během online výuky*. Výběr tématu byl zvolen jako reakce na uplynulou dobu pandemie onemocnění Covid-19 ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021, kdy byly školy většinu času zavřené a vzdělávání probíhalo online neboli distanční formou. Předmět speciálně pedagogická péče, během kterého mimo jiné probíhají reedukace, byl rovněž převeden do online prostředí. Záměr zpracování takto zaměřené bakalářské práce spočívá v primární zvědavosti, jakým způsobem a za jakých podmínek byly tyto reedukace realizovány. Zároveň je nutné mít stále na paměti onu unikátnost situace, se kterou se Česká republika i okolní země, respektive pedagogičtí pracovníci školy ještě nesetkali. Právě proto považujeme za příhodné zjistit, jaká pozitiva vzešla z online reedukací a jakých negativ se případně lze vyvarovat, pokud z jakéhokoli důvodu vyvstane potřeba vést reedukace touto formou.

Specifická skupina žáků s dyslexií byla vybrána z důvodu stoupající tendence celkového počtu každým rokem. Dyslexie je specifická porucha učení, která výrazně ovlivňuje nejen školní úspěšnost žáků, ale i jejich budoucí život v dospělém věku. Vhodnou reedukací a kompenzací je možné, aby se žáci se svým handicapem dokázali sžít a uměli s ním pracovat. Díky tomu si mohou najít takovou cestu celoživotním vzděláváním, na které se budou cítit dobře a budou z ní jen těžit. Související vedení žáků s dyslexií ke čtenářství je může přivést k prožití stovek příběhů na stránkách knih, taktéž k nalezení životní inspirace a motivace. Naléhavost vzdělávacích potřeb žáků běžných základních (potažmo i mateřských a středních) škol přispěla k vytvoření poměrně nové pozice školního speciálního pedagoga.

Častá samostatnost těchto odborných pracovníků na školách může přinášet omezenou metodickou podporu i během standardní prezenční výuky. Průzkum v empirické části bakalářské práce právě z tohoto důvodu cílí na zjištění informace, zda existovala možnost využití dostupné metodické podpory během online výuky, která by patrně byla ku prospěchu jak školním speciálním pedagogům, tak i žákům. Školní speciální pedagog je součástí odborných pracovníků školního poradenského pracoviště. Výkon jeho podstatné role tak významně přispívá k často otevíranému tématu wellbeingu na školách. Pedagogičtí pracovníci, žáci a jejich zákonní zástupci podstoupili neočekávatelnou zkoušku, která poodhalila mnohé nedostatky. Pokud se chceme z této zkušenosti poučit, je potřeba věnovat se průzkumům a dalšímu bádání, z jejichž výsledků můžeme v budoucnu reagovat na podobné situace s větší rozvahou a znalostmi rizik a pozitiv.

Rozsah práce mírně přesahuje limit počtu normostran, avšak pro zasazení do kontextu považujeme za důležité věnovat se podrobněji tématy žáků s dyslexií, náplni práce školních speciálních pedagogů a online výuky, které spolu úzce souvisí.



# Teoretická část

## 1 Vymezení pojmu dyslexie

Pro komplexní pochopení specifické poruchy učení dyslexie a jejího vlivu na žáky, je nejprve potřeba objasnit některá fakta. Z tohoto důvodu první kapitola bakalářské práce obsahuje podrobné seznámení s pojmem dyslexie, jejími typy, příčinami vzniku a projevy.

Nejen speciální pedagogika, potažmo pedagogika, ale i poznatky z psychologie, resp. vývojové psychologie a lékařských věd, zejm. psychiatrie a neurologie se věnuje zkoumání a rovněž prohlubují dosavadní poznání projevů dyslexie a dalších specifických poruch učení (Zelinková 2015, s. 11). Pokorná (2015, s. 61) taktéž informuje o nově vznikajících výzkumech z lingvistiky.

Dyslexie se řadí ke „specifickým poruchám učení“, někde se objevuje označení „specifické vývojové poruchy učení“ či „vývojové poruchy učení“ (Jucovičová, Žáčková 2020, Michalová 2016, Zelinková 2015, Pokorná 2015). Michalová (2016, s. 9) upozorňuje na stále aktuální skutečnost překrývání a používání sousloví „specifické poruchy učení“ a dyslexie jako synonyma, přestože specifické poruchy učení jsou nadřazeným pojmem. Stejně tak se lze setkat s širokým pojmem „specifické poruchy řečových funkcí“, který zahrnuje jak dyslexii, tak i dysortografii a dysgrafii (Michalová 2016, s.11).

Jedenáctá revize Mezinárodní klasifikace nemocí uvádí pojem „vývojová porucha učení s poruchou čtení“ pod číslem 6A03.0 (Mezinárodní klasifikace nemocí 2022). V seznamu lze najít i další vývojové poruchy učení, jenž všechny mají stejný znak, tj. individuální projevy vznikající na podkladě „dysfunkcí centrální nervové soustavy“ (Michalová 2016, s. 8).

Po prostudování odborné literatury je možné konstatovat patrnou pestrost definic dyslexie, která se projevuje v jejich rozličnosti. Pro všechny specifické poruchy učení je typická předpona *dys*, která značí nedostatečnost či nesprávně vyvinutou dovednost (Michalová 2016, s. 8). Dle Michalové (2016, s. 8) konkrétně pojem dyslexie je odvozen z latinského slova *lego/leger*, které v překladu znamená číst, a proto tak byly pojmenovány specifické obtíže s osvojováním čtení.

Z těchto poruch učení byla právě dyslexie zkoumána první v pořadí, protože se projevuje nejzřetelněji během výchovně vzdělávacího procesu (Zelinková 2015, s. 9). Mezinárodní dyslektická asociace definuje dyslexii následovně: „Dyslexie je specifickou poruchou učení, která má neurobiologický původ. Je charakterizována potížemi v přesnosti a/nebo plynulosti rozpoznávání jednotlivých slov a oslabenou schopností hláskovat a dekodovat. Tyto obtíže poté vyplynou ve fonologickém zpracování jazyka, což však nesouvisí s úrovní jiných kognitivních schopností ani s výběrem způsobu výuky. Další obtíže mohou zahrnovat neporozumění psanému textu a redukování čtenářského procvičování, což vede k omezení rozvoje slovní zásoby a studijních znalostí“ (International Dyslexia Association 2022).

Autorky Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012, s. 26) přibližují dyslexii následovně: „Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje obtížemi při nácvičování čtení běžnými výukovými metodami. Dítě mívá obtíže s rozeznáváním tvarově podobných písmen (b-d-p-q, m-n, s-z, l-i) nebo s rozeznáváním zvukově podobných písmen (d-t, b-p).“ Tato definice již nastiňuje jedny z konkrétních obtíží, se kterými se jedinec s dyslexií potýká.

Ortonova dyslektická společnost, působící v USA, popisuje definici následujícím způsobem: „Dyslexie je mnohostranný, celoživotní neurologický stav, který kombinuje sluchové, paměťové a jazykové potíže s učením. Lidé s dyslexií postrádají základní fonematické povědomí, které má většina jedinců, a mohou mít potíže se čtením s porozuměním, pravopisem, psaním, slovní zásobou a plynulostí. Označuje se jako porucha učení, protože dyslexie může dítěti velmi ztížit akademický úspěch v typickém školním prostředí“ (Orton-Gillingham 2022). Tento popis již upozorňuje na celoživotní přítomnost dyslexie. Zelinková (2015, s. 17) však připomíná, že není možné přejímat všechny poznatky ze zahraničí už jen s ohledem na téměř stejnou podobu čteného a psaného textu v českém jazyce. Kupříkladu v anglicky mluvících zemích je patrné, že hláskování a dekodování bude těžší pro tamějšího jedince s dyslexií z důvodu jazykového systému.

Náznak podrobných obtíží a důsledků poskytne následující popis Bodnárové, Krejčové, et al. (2018, s. 4): „Dyslexie – 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).“

Součástí první kapitoly je rozbor projevů, důsledků a příčin dyslexie, které tak významně zasahují do života jedince s tímto handicapem.

## 1.1 Příčiny vzniku dyslexie

Stejně jako není zcela jasné vymezení definic dyslexie a z toho vyplývající nepanující mezinárodní shoda, tak ani teoretická východiska zabývající se příčinami nejsou jednoznačná. Zelinková (2015) a Michalová (2016) ve svých publikacích navazují na další odborníky, a tak na etiologii dyslexie lze pohlížet z různých úhlů pohledu a průniku vědních disciplín. Po přečtení několika definic dyslexie není pochyb, že se jedná o znevýhodnění, které existuje na biologickém základě a je přítomné celoživotně. Autorky Zelinková (2015, s. 21) a Michalová (2016, s. 42) popisují příčiny vycházející z medicínské oblasti, které jsou podloženy různými studii a výzkumy. Zelinková (2015, s. 21) i Michalová (2016, s. 41) potvrzují změny ve stavbě a funkci centrální nervové soustavy. Dále obě odkazují na výzkumy ze současnosti, jež naznačují „vliv chromozomů druhého, třetího, šestého, sedmého, patnáctého, osmnáctého páru“ na vzniku dyslexie, přičemž šestý a patnáctý pár s nejvyšší pravděpodobností zasahuje nejvíce a rovněž se pojí s vlivem na imunitu člověka. Dále dle zmíněných autorek lze tvrdit, že nelze označit pouze jediný gen, který by zapříčinil vznik dyslexie, avšak je možné vyzorovat a porovnávat geny kombinující se s dalšími rizikovými vlivy včetně zmiňovaného prostředí. Prostřednictvím moderních zobrazovacích metod jsou prokázány rozdíly v mozkové struktuře jedinců s dyslexií oproti intaktním lidem (Zelinková 2015, s. 22, Michalová 2016, s. 40).

Zelinková (2015, s. 23) uvádí příklad vyšetření „pozitronovou emisní tomografií“, zkráceně PET, jehož výsledkem je kupříkladu vyzorování odlišného zapojení částí mozku (například mozečku) při různých činnostech než u jedinců bez této specifické poruchy učení.

Michalová (2016, s. 41) poukazuje na vyšší výskyt dyslexie u chlapců než u dívek, protože mozková tkáň zraje déle, a tudíž je i její vývoj dokončen později právě u jedinců mužského pohlaví. Další příčinou převažující frekvence dyslexie u těchto jedinců je nevýhodná souhra mozkových hemisfér. Pokud je chlapci předložen úkon vyžadující zapojení pouze jedné hemisféry, nesehává. V opačném případě se objevují obtíže (Michalová 2016, s. 41). Do možných příčin vstupují i hormonální faktory. Zelinková (2015, s. 24) se zmiňuje o vlivu testosteronu, na jehož základě jsou vyvinuty sekundární pohlavní znaky. Pokud je jeho hladina příliš vysoká, může docházet k limitování dalších důležitých aspektů, kupříkladu problémy

související s nízkou imunitou, častější preference levé ruky, specifické poruchy učení a obtíže promítající se do činností realizovaných levou hemisférou. Tento jev může způsobit zvýšenou funkčnost pravé mozkové hemisféry (Zelinková 2015, s. 24). Jošt (2011, s. 111) poukazuje na funkci levé hemisféry, díky které je možné dekodovat čtená slova. To se ale neobejde bez spolupráce pravé hemisféry, ze které přichází daná informace o viděném objektu.

Zelinková (2015, s. 23) spatřuje potenciál preventivního využívání zobrazovacích technologií u rizikových jedinců. Pro účely bakalářské práce zde pouze zmíníme, že existují různé teorie příčin vzniku dyslexie, kterým ale není možné se věnovat s ohledem na hlavní cíl bakalářské práce.

## 1.2 Projevy dyslexie

Následující podkapitola rozebírá konkrétní obtíže a problémy v obecné rovině, se kterými se žáci s dyslexií potýkají. Dle autorek Mather a Wendling (2011, s. 6) je potřeba mít na paměti, že ne všechny projevy se budou objevovat vždy u každého žáka s dyslexií. Před rozбором konkrétních projevů dyslexie je příhodné nejprve uvést, které obtíže jí naopak nejsou způsobeny. Tyto problémy někdy mohou působit skrytě a zároveň sehrát důležitou roli při diagnostickém procesu. Výše zmíněné autorky je popisují následovně: „primární problém v pozornosti a chování, nízká motivace nebo nedostatečně vynaložené vlastní úsilí, zrakové nebo sluchové vady, emoční problémy, autismus, schizofrenie v dětském věku, omezená inteligence, souvislosti s etnickým zázemím žáka, jazyk, kterým se v rodině hovoří a rovněž důsledek omezeného přístupu ke vzdělávání“ (Mather, Wendling 2011, s. 7).

Pokorná (2015, s. 61) připomíná spojitost s inteligencí a specifickými poruchami učení, resp. dyslexií. Pro diagnostiku dyslexie je důležité vyloučit narušený intelekt. V některých zdrojích se pojmy intelekt a inteligence používají jako synonyma, ale prostřednictvím Slovníku speciálněpedagogické terminologie využijeme příležitost k objasnění rozdílů. Dle Kroupové (2016, s. 264) základem intelektu a inteligence je rozumová složka, díky které se odvíjí schopnost myslet a přemýšlet na bázi psychického procesu. Kroupová (2016, s. 264) uvádí inteligenci jako: „všeobecnou schopnost samostatného nebo originálního řešení nových problémů včetně situací praktického života“ (Kroupová 2016, s. 264). Pomocí intelektu jedinec chápe a zároveň dokáže pracovat s pojmy jak obecnými, tak i v abstraktní rovině v rámci zákonů logiky, dále je schopen pohotově slovně reagovat, být iniciativní a zvědavý, taktéž dokáže na základě získaných vědomostí a prožitých zkušeností utvořit si vlastní názory a soudy,

kteře ho mohou dovést k dalším novým informacím a poznatkům (Kroupová 2016, s. 264). Pokorná (2016, s. 62) však popisuje obvykle výrazný rozdíl mezi dosahovanými výsledky v subtestech zaměřených na verbální a neverbální úkoly. Jedinec s dyslexií často vykazuje průměrné či nadprůměrné výsledky v neverbální části. Zároveň Pokorná (2016, s. 63) upozorňuje na skutečnost, kdy je potřeba brát v potaz i aktuální psychický stav jedince, prostředí, ve kterém vyrůstá, míra motivace a odolnosti ke zdolávání překážek. Dá se předpokládat, že tyto okolnosti následně vedou více či méně k rozvoji intelektových schopností konkrétního žáka (Pokorná 2015, s. 64). Neexistuje pouze jedna inteligence, resp. je známo několik druhů. Kupříkladu Pokorná (2015, s. 64) zmiňuje existenci „krystalické“ a „fluidní“ inteligence, kterou vyzkoumal psycholog Raymond Cattell. Pokorná (2015, s. 63) první typ interpretuje jako biologicky danou a přirozenou „bystrost“, druhý typ vysvětluje na schopnosti naučit se způsoby myšlenkových toků a operovat s osvědčenými strategickými řešeními.

Z definic dyslexie (viz kapitola 1) lze vyvodit výraznou souvislost projevů promítající se do školních dovedností a zároveň i do činností každodenního života, které vyžadují práci s textem a další čtenářské dovednosti (Jošt 2011, s. 13). Dle Michalové (2016, s. 8) si bezprostřední okolí daného žáka či žáků obvykle všimne nápadných projevů až v prvním ročníku základní školy. Přesto však Michalová (2016, s. 11) upozorňuje na možnost zhodnocení vývoje dítěte jak po kognitivní, tak i po motorické stránce. Z těchto informací je poté možné vyvodit, zda je dítě ohrožené rozvojem specifické poruchy učení. Speciální pedagožka a autorka Olga Zelinková této problematice věnovala celou publikaci z roku 2012 s názvem *Dyslexie v předškolním věku?*. Tato bakalářská práce se však zaměřuje na žáky docházející na základní školu, a proto kapitola pokračuje v rozboru konkrétních obtíží objevujících se v typicky školních činnostech.

Zelinková (2015, s. 41) a Jucovičová s Žáčkovou (2020, s. 28) potvrzují základní projev dyslexie, tj. kvalitu čtenářského výkonu. Dle Jucovičové a Žáčkové (2020, s. 27) lze při výkonu čtení vyzorovat, zda jedinec čte prostřednictvím pravé nebo levé hemisféry. Uvedené autorky vysvětlují tyto typy následovně: „Pravohemisférové čtení (označujeme pravohemisférová dyslexie) je pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb. Dítě využívá především pravou mozkovou hemisféru, což je typické pro předčtenářské období a počáteční čtení. Levá hemisféra není dostatečně aktivována“ (Jucovičová, Žáčková 2020, s. 27). Autorky dále doporučují vést reedukaci k posílení jedincovy levé hemisféry. V případě zapojení levé mozkové hemisféry je jedincův výkon na úrovni pokročilého čtenáře s výraznou chybovostí. Funkce, které se aktivují v pravé hemisféře nejsou dostatečně rozvinuty, a proto speciální pedagog volí reedukační postupy se záměrem je procvičovat (Jucovičová, Žáčková 2020, s. 28).

Speciální pedagog či jiný relevantní odborník může vyzorovat, kterou mozkovou hemisféru jedinec používá. Při pravoemisférickém čtení žák dokáže kupříkladu rozpoznat zvuky, rozlišovat a třídit tvary, písmena, určí první a poslední hlásku (Jucovičová, Žáčková 2020, s. 27).

Patrná shoda autorek Zelinkové (2015, s. 41) a Jucovičové s Žáčkovou (2020, s. 28) panuje v konkrétním popisu obtíží. Žáci s „pravoemisférovou dyslexií“ čtou výrazně pomalu oproti normě, těžkopádně a spíše neplynulým způsobem. Typicky nejobtížnějšími jsou pro ně dlouhá slova. Neintonují, neklesají hlasem. Během tohoto čtenářského výkonu je zřejmé nesprávné hospodaření s dechem. Dále se objevuje opakování buď začátků nebo celých slov, nepřiměřeně dlouhé slabikování, neschopnost udržet pozornost na jednom řádku, zjevně oslabená orientace v textu, záměny zvukově a tvarově podobných písmen nebo i zcela odlišných, neschopnost propojit hlásky či slabiky ve slovo a neporozumění obsahu čteného. Žákův čtenářský výkon, který je rychlý až zbrklý, se mnohdy potýká se značnými chybami a nepochopením děje (Zelinková 2015, s. 41-42, Jucovičová, Žáčkovou 2020, s. 28).

Diagnostika dyslexie však nepramení pouze z posuzování výkonu čtení. Je potřeba si uvědomit, že výše uvedené potíže mohou doprovázet i začínajícího čtenáře, který se teprve nachází v procesu osvojování schopnosti číst (Zelinková 2015, s. 41). Pro žáka s dyslexií jsou typické specifické chyby, jež plynou z deficitu dílčích funkcí. Mezi tyto chyby se řadí situace, kdy žák zaměňuje tvarem podobná písmena (například *b – d – p*, *a – o – e*, *m – n*, *l – k – h*, *duben – budem*, *dárky – párky*, apod.), dále žák v rámci tzv. *kinetické inverze* přesmykne slabiku či slabiky ve slově (například *kečup – kepuč*, *divím se – vidím se*, apod.), mnohdy se objevují vynechávání písmen, slabik i celých slov, sousloví či vět (typickým příkladem jsou slova čítající vyšší počet souhlásek vedle sebe, například *strčí – srčí*, *přívod – původ*), někdy naopak žák písmena vkládá písmena do slov i celé slabiky a slova (například *prst – prost*, *kole – košile*, apod.), časté je i vynechávání diakritiky nebo chybné přiřazení vzhledem k obsahu textu (například „váha – váhá, píše – píse“, apod.), žák si rovněž mnohdy domýšlí koncovky slov (například „u domu – u domku, přítel – přítelkyně“, apod.). Výsledkem těchto projevů je nejen nesprávně přečtený text, ale i možné neporozumění nebo chybná interpretace obsahu (Jucovičová, Žáčková 2020, s. 29).

Obsah čteného se stává prostředkem pro porozumění čtení. Dle Jucovičové a Žáčkové (2020, s. 29–30) žáci s dyslexií mohou být oslabeni v rozpoznávání jednotlivých slov a jejich přesném

přečtení, avšak někdy se mohou sami opravit. K těmto projevům můžeme přičíst vliv oslabené krátkodobé paměti, jelikož si žáci obvykle zapamatují jen začátek nebo konec děje.

Při posuzování žákových výkonů je více než vhodné brát v potaz techniku čtení. Jucovičová, Žáčková (2020, s. 30) a Zelinková (2015, s. 41) upozorňují na nesprávnou techniku čtení při *analyticko-syntetické metodě*, kdy žák čte tzv. *dvojité*. Žák nejprve tichým čtením přečte slovo a poté nahlas. Při výuce čtení *genetickou metodou* je zcela v pořádku prvotní přečtení hlásek potichu, jen je potřeba ověřit, že žák je schopen spojit si hlásky a přečíst celé slovo. V opačném případě by se jednalo o neschopnost provést syntézu hlásek (Jucovičová, Žáčková 2020, s. 31, Zelinková 2015, s. 42). *Genetická metoda* čtení je příhodná pro žáka s dyslexií, který nemá problémy s poruchou pozornosti a krátkodobou pamětí. Ve chvíli, kdy se dlouhodobě nedaří navést žáka na správnou techniku čtení, existuje zde riziko, že žák začne ve čtení stagnovat nebo zpomalovat, jakmile se v textu vyskytnou dlouhá slova či hůře vyslovitelná slova nebo sousloví (Jucovičová, Žáčková 2020, s. 31).

K dalším projevům Jošt (2011, s. 13) přidává skutečnost, kdy pro žáka s dyslexií jsou charakteristické určité dlouhodobé výsledky školního hodnocení. Během výuky se žák s dyslexií může cítit ztracený při orientaci v textu, během vybírání významných pojmů v textu a následná práce s nimi. Stejně tak se mnohdy neorientuje v zadání úkolů, což může mít za následek jeho chybné vypracování pouze z důvodu neporozumění instrukcím. V prvním ročníku základní školy je typické psaní ve formě opisu nebo přepisu. V těchto případech má žák s dyslexií obtíže ve vlastním nadiktování toho, co má opisovat či přepisovat a v kontrole psaného. Pro takového žáka je rovněž velmi náročné vyhledávání vlastních případných chyb (Jucovičová, Žáčková 2020, s. 31). Michalová (2016, s. 60) rovněž přidává značnou únavu během čtenářského výkonu, která je pro žáka s dyslexií charakteristická, jelikož vynaložené úsilí mnohdy není tak efektivní, jak by si přál.

Pokud některé výkony žáka s dyslexií nejsou zohledňovány a je tudíž hodnocen a potažmo klasifikován jako žáci bez specifické poruchy učení, je zde obvykle značná převaha dobrého hodnocení v matematice oproti hodnoceným výkonům v českém jazyce. Stejně tak k tomuto jevu mnohdy dochází v předmětech, které nejsou primárně zaměřeny na práci s jazykem. Jošt (2011, s. 13) dále upozorňuje na aspekt projevujících se obtíží u žáka s dyslexií ve výchovně vzdělávacích předmětech typu výtvarná výchova, hudební výchova či tělesná výchova. Kupříkladu Jucovičová a Žáčková (2020, s. 31) spatřují riziko ve čtení not a textů písní právě během výuky hudební výchovy. Výuka anglického jazyka se mimo jiného neobejde bez pokynů

vedoucí k zadání například práce s učebnicí nebo hlasitého čtení, které vykazuje specifické chyby jako při čtení v českém jazyce (Jucovičová, Žáčková 2020, s. 31). V angličtině je však nejobtížnější skutečnost, že se jedná o cizí jazyk, kterému žáci obvykle zpočátku nerozumí, a proto je pro žáka s dyslexií o to náročnější související absence sluchové, zrakové a obsahové kontroly textu (Jucovičová, Žáčková 2020, s. 31).

Dále autorky Jucovičová a Žáčková (2020, s. 32) upozorňují na nepřístojnost, se kterou se v praxi setkaly, tj. doporučování učitelům, aby žákovi, který se potýká nejen s dyslexií, ale i s dysortografií, bylo předkládáno doplňovací cvičení, jež jsou vysoce nevhodná při této kombinaci specifických poruch učení.

Ve výuce matematiky činí žákovi s dyslexií největší obtíže porozumění slovním úlohám z důvodu nesprávného přečtení zadání. Následovná práce se slovní úlohou je tudíž taktéž problematická. Tito žáci často mohou zaměňovat tvarem podobné číslice nebo jejich pořadí, což vede k chybně vypočítaným příkladům. Stejně tak se objevuje problém se správným přečtením znamének symbolizující sčítání, odčítání, větší či menší. Popisované potíže se pak logicky projevují i během výuky fyziky a chemie, jelikož zde žáci nadále pracují kupříkladu s rovnicemi, chemickými vzorci aj. (Jucovičová, Žáčková 2020, s. 33).

Mimo výše uvedených projevů spíše ve školních činnostech, není vhodné opomenout i projevy vznikající na psychologickém podkladě. Dle Michalové (2016, s. 60) se v chování žáka s dyslexií může odrážet vlastní nejistota a napětí, které si nese během veškerého vzdělávacího procesu.

Projevy dyslexie související s konkrétními typy této specifické poruchy učení může odhalit diagnostické vyšetření.

### 1.3 Typy dyslexie

Třetí podkapitola blíže představuje formulované typy jedinců s dyslexií podle profesora Zdeňka Matějčka z pohledu zkušeného klinického psychologa a podle profesora Dirka Bakkerera, jenž v typologii vychází z poznatků neuropsychologie (Jošt 2011, s. 32).

Typologie, kterou vytvořil Z. Matějček, sestává z typů od písmene A až po D včetně podtypů.

Jedinec projevující se jako typ A se potýká s narušením přesunu informací ze smyslů, přestože není přítomno smyslové postižení. Tento typ se dále dělí na dva podtypy s označením A1 a A2.



Jedinec s obtížemi v podtypu A1 rozumí obsahu slov, zvládne je i zopakovat, ale jednotlivé hlásky nebo slabiky nedokáže opětovně reprodukovat, protože je „neslyší“ (Jošt 2011, s. 32). Tato nedostačivost se projevuje ve velké chybovosti v diktovaném textu, přestože jedinec správně rozlišuje písmena. Dále se potýká s vynecháváním či přidáváním hlásek. Deficit se projevuje rovněž ve čtení. V případě závažné poruchy, kdy se jedinci přes veškerou snahu nepodaří spojit si grafémy a fonémy, je čtenářský výkon výrazně narušen. Pro druhý zmíněný podtyp A2 je charakteristické narušení ve zrakové percepci a rozlišování. Jako příklad poslouží záměny tvarově podobných písmen, nedodržení pořadí písmen, čtenářský výkon je spíše pomalý a zdoluhavý. Daný jedinec písmena „nevidí“, přestože u něj není přítomno zrakové postižení (Jošt 2011, s. 32-33).

Pro typ B se uplatňují obdobné projevy u typu A, avšak zde existuje lehká mozková dysfunkce s obvykle přítomnou hyperaktivitou, oslabenou koncentrací, snížení pozornosti se znaky impulzivity. Pro typ C je výstižný spíše bezchybný, avšak výrazně pomalý čtenářský výkon spojený se správně upevněnými pravidly pravopisu. Projevy tohoto typu mohou být zdárné, jelikož obvykle vyvstanou až po reedukaci typické pro typ A nebo B. Dělí se na podtyp C1 a C2. Jedinec trpící podtypem C1 čte poměrně dobře, sociálně únosným tempem, avšak neporozumí obsahu. Narušená je i stránka samostatného písemného vyjádření, přestože diktovaný text jedinec zvládá bez větších obtíží (Jošt 2011, s. 33). Dále Jošt (2011, s. 33) uvádí příklad projevu, kdy jedinec není schopen vystupňovat přídavná jména, kupříkladu místo toho, aby sdělil „větší a největší“, hovoří o „více velkém a nejvíce velkém“. Obtíže jednotlivce v podtypu C2 se projevují v neschopnosti spojit písmena ve větší celky, resp. slova. Z tohoto důvodu čtenářský výkon zůstává na úrovni hláskování nebo slabikování. Rozdíly v úrovni textů nejsou patrné.

Jošt (2011, s. 34) vysvětluje poslední typ D následovně: „Typ D je vyznačen poruchami v základní reaktivitě a projevuje se nadměrnou impulzivností či ulpívavostí.“

Dirk Bakker odvodil svou typologii na základě rozdělení funkcí mozkových hemisfér. Pro připomenutí Jošt (2011) uvádí příklady funkcí obou hemisfér. Levá hemisféra se zaměřuje na zpracování podnětů v jazykové podobě. Během rozhovoru levá hemisféra provádí analýzu vět, slov, slabik po sobě jdoucí hlásky tvořící slova (přestože rozlišit jednotlivé hlásky má za úkol hemisféra pravá). Dále analyzuje jednotlivosti typu obraz, geometrické obrazce apod. V neposlední řadě prostřednictvím činnosti levé hemisféry jedinec rozumí významu různých běžně používaných symbolů. Pro pravou hemisféru je typické zpracování smyslových podnětů,

kupříkladu zrakové či sluchové. Těmito podněty mohou být hlásky, citoslovce a také zvuky typu zvuk ptáků, šumění lesa apod. Prostřednictvím této hemisféry jedinec vnímá obličej, zpracovává své emoce a tvoří se zde intuitivní pocity (Jošt 2011, 40-41). Pokud má jedna z hemisfér oslabenou funkci, dochází k *předání* funkce protilehlé hemisféře, která ji však plní na nižší úrovni. Jakmile k jedné hemisféře dorazí podnět, jehož zpracování není její specializací, *pošle* ho k příslušné hemisféře, což je umožněno díky plasticitě mozku. Při čtení je však důležitá spolupráce obou hemisfér (Jošt 2011, s. 41). Bakkerův tzv. „balanční model“ sestává z tzv. „percepčního typu dyslexie“ a tzv. „lingvistický typ gyslexie“ (Jošt 2011, s. 43). Jedinec s prvním typem se vyznačuje úspěšným zpracováváním vizuálních i akustických podnětů, ale jejich významové obsahy mu unikají. Dále je pro něj typický čtenářský výkon na začátečnické úrovni s pomalým tempem, bez větších chyb, avšak bez porozumění obsahu (pokročilý výkon zajišťuje „levohemisférové čtení“) (Jošt 2011, s. 43).

Pro druhý lingvistický typ je charakteristické propojování částí v celky na dobré úrovni, avšak čtenářský výkon je doprovázen rychlým tempem s výraznou chybovostí. Objevují se záměny tvarově podobných písmen, stejně tak hlásky zvukově podobné, správné pořadí písmen není dodržováno, ani celé znění slov. Mnohdy si jedinec doplňuje slova navíc. Přes všechny uvedené potíže je jedinec schopen porozumět obsahu (Jošt 2011, s. 43).

## 2 Žák s dyslexií

S ohledem na zaměření empirické části se nabízí věnovat prostor sebepojetí a prožívání žáků s dyslexií, protože jejich vnímání sebe sama je důležitým faktorem ovlivňující nejen úspěšnost reedukací.

Bodnárová, Krejčová, et al. (2018, s. 8) sdělují, že se lidé s dyslexií vyznačují jiným stylem přemýšlení, učebním stylem a způsobem práce – ne však horším či lepším než intaktní populace. Je potřeba si uvědomit, že žáky s dyslexií jejich diagnóza nedefinuje. Jsou to osobnosti vyznačující se různými charakteristikami a disponující s možnostmi, jak se uplatnit v profesní oblasti. Pokud dojde k upravení a nastavení adekvátních studijních a potažmo pracovních podmínek, symptomy dyslexie se nemusí projevovat (Krejčová 2019, s. 35).

Při práci s žákem s dyslexií je dle Krejčové (2019, s. 79) nutné brát v potaz faktory, které do jednotlivých činností vstupují, kupříkladu způsob interakce se spolužáky a pedagogickými pracovníky, rušivé prostředí, hodnocení užitečnosti speciálních pomůcek z pohledu žáka, absence možnosti porovnat, jak se žák chová v různých situacích, působení zákonných zástupců a zjištění, co se jemu samotnému osvědčilo při výuce.

Šauerová, Špačková, Nechlebová (2012, s. 76) vnímají nutný předpoklad bezkonfliktní interakce mezi pedagogem a zákonnými zástupci, která se pozitivně odrazí na přístupu žáka s dyslexií ke vzdělávání. Pokud dochází k neshodě o očekávaných způsobech vzdělávání a jejich výstupech na obou stranách, přispívá to k negativnímu sociálnímu klimatu v třídním kolektivu a rovněž k nevýhodné roli žáka, který se nalézá uprostřed této komunikace (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012, s. 76).

Dále Krejčová (2019, s. 80) poukazuje na důležitost dostatečné nabídky vzdělávacích příležitostí, které mohou mít pozitivní dopad na celý život jedince s dyslexií. Stejně tak přináší kladný rozměr motivování nejen těchto jedinců ke čtenářství, v podobě efektivního působení s rozsahem i proti předčasným odchodům z formálního vzdělávání. Analýzou výzkumu Krejčová (2019, s. 117) dochází ke zjištění, že se dospělí jedinci, vykazující symptomy dyslexie, v dětství setkávali s ponižováním, přílišnou až neadekvátní kritikou, tresty za zhoršenou klasifikaci, různé zákazy, nucení k učení bez rodinné podpory, absence snahy o porozumění a ocenění jak ze strany rodičů či zákonných zástupců, tak i ze strany pedagogů ve škole. Tyto zkušenosti následně vedly k rezignaci, znevažování hodnoty vzdělání, ztráta motivace ke vzdělávání se, vztek, zlost a agrese na své okolí a pozornost si získávaly

prostřednictvím porušování školního řádu (Krejčová 2019, s. 117). Autorka dále zmiňuje závažné negativní důsledky v případě opomíjení či ignorování výukových potíží jedince, které mohou vést k rozvinutí obtíží v sekundární rovině, kupříkladu poruchy chování nebo projevy psychiatrických diagnóz (Krejčová 2019, s. 118). Je tedy více než vhodné vnímat žáka v celém kontextu jeho aktuálního života. Pokud si uvědomíme časovou rozsáhlost školy v denním programu těchto žáků, jejich domácí mnohdy náročnější přípravu, než vynakládají intaktní žáci, a s tím související časté selhávání ve školních dovednostech, může se tak poměrně snadno stát, že jedinec nemá mnoho příležitostí v podobě volnočasových aktivit, ve kterých by se mu dařilo a zažíval by tak potřebný úspěch (Krejčová 2019, s. 118).

Bodnárová, Krejčová, et al. (2018, s. 71) apelují na významnost vedení žáků svými rodiči, příp. pedagogickými pracovníky k uvědomění skutečnosti, že každý člověk se potýká s určitými limitujícími omezeními, které je ale možné posouvat a překonávat je.

## 2.1 Sebepojetí žáka s dyslexií

Krejčová (2019, s. 119) zahrnuje pod pojem školní sebepojetí žáka vlastní předobraz žáka, resp. jak žák vnímá sám sebe v žakovské či studentské roli, kdy způsob sebehodnocení se obvykle odvíjí v porovnání se svými spolužáky. Žáci si spojují čtenářské dovednosti a míru inteligence. Z tohoto důvodu sebe považují za méně inteligentní a případné úspěchy přisuzují okolnostem či shodě náhod. V případě dílčího selhání žák viní sám sebe (Krejčová 2019, s. 119). Výsledek snahy předcházet těmto pocitům u žáků s dyslexií lze za předpokladu častého poukazování na to, že žák dokáže sám řešit problémy a učit se novým věcem (Krejčová 2019, s. 119).

Pro žáky s dyslexií je důležité, aby osoby podílející se na jejich vzdělávání a výchově, znaly jejich silné stránky a charakter aktivit, ve kterých se jim daří (Bodnárová, Krejčová, et al. 2018, s. 37). Pokud tohoto poznání dosáhnou, mohou ho využít při tvorbě strategie alternativních způsobů, jak si žák může osvojit učební látku (Krejčová 2019, s. 128).

Krejčová (2019, s. 126) dále informuje o odolnosti jedinců s dyslexií. Dle výsledku výzkumu lze vyvodit důležitost posilování odolnosti žáků s dyslexií prostřednictvím strategií jejich matek, které si našly svoji oporu. K posílení pozitivního sebepojetí žáka s dyslektickými obtížemi přispívá schopnost rozpoznání vlastních projevů dyslexie a získání kontroly nad nimi. Dále pomáhá tzv. „přerámování dyslexie“, díky kterému jedinec nespatřuje dyslexii jako

problém, nýbrž jako skutečnost, se kterou je nutné pracovat a překonávat ji (Krejčová 2019, s. 126).

Žáci s dyslexií se dle Krejčové a výzkumů (2019, s. 127) vyznačují značně vysokou mírou kreativity oproti intaktním jednotlivcům. Tato kreativita pravděpodobně pramení z tíhnutí ke schopnosti vizualizovat a přistupovat k problémům celostním způsobem rozhodování a uvažování (Krejčová 2019, s. 128).

Dále dle Krejčové (2019, s. 128) nelze opomenout problematiku žáků s tzv. „dvojí výjimečností“. Tito žáci disponují nadáním a zároveň vykazují příznaky dyslexie. Pokud pedagog tuto skutečnost rozpozná, podpoří tím žákovo sebepojetí, jelikož mu umožní aplikovat a rozvíjet vlastní nadání v konkrétní oblasti. Z těchto prožitků poté žák může čerpat i ve chvílích, kdy se projevují dyslektické obtíže (Krejčová 2019, s. 128).

Dostatečně silné žákovo pozitivní sebepojetí je možné budovat pouze za předpokladu podpory rodinných příslušníků či jiných blízkých osob, u kterých je nutná edukace o podstatě dyslexie a reedukačních postupů. Pokud dotyčné osoby porozumí problematice a uvěří schopnostem daného žáka, pak i onen žák bude ochoten čelit překážkám a nerezignuje (Krejčová 2019, s. 128). S výše uvedenými poznatky se shodují autorky Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012, s. 81), které upozorňují na potřebnou shodu v pojetí úspěšného žáka z pohledu pedagogů a zákonných zástupců, které má taktéž vliv na sebepojetí jedince. Z tohoto důvodu je potřeba otevřeně sdělovat svá očekávání a pojetí úspěšnosti daného žáka jako prevenci proti negativním sociálním interakcím (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012, s. 81)

Bodnárová a Krejčová, et al. (2018, s. 76-77) popisují vliv sourozeneckého vztahu na sebepojetí žáka s dyslexií. Žák s dyslexií se mnohdy snaží vyrovnat svému sourozenci v typicky školních oblastech, přičemž zároveň cítí absenci obdobných předpokladů ke školní práci. Bez vysvětlení přiměřenému věku pro sourozence pramenící od rodičů se může objevovat negativní zatvrzení vůči žákovi mající dyslektické obtíže, neboť sourozenec ze svého úhlu pohledu vnímá jen vyšší zaujetí rodičů druhým dítětem, neboť mu poskytují podporu při domácí přípravě na edukační proces. Sebepojetí žáka s dyslexií tak utrpí, protože vnímá negativní emoce vůči sobě samému od blízkého rodinného příslušníka, což může mít za následek přetrvávající pocity méněcennosti i v dospělém věku (Bodnárová, Krejčová, et al. 2018, s. 77). Autorky dále doporučují aplikovat preventivní prostředek ve formě stejných příležitostí sourozenců k volnočasovým aktivitám (Bodnárová, Krejčová, et al. 2018, s. 77).

### 3 Podpůrná opatření pro žáka s dyslexií

Třetí kapitola bakalářské práce se zaměřuje na existenci a využívání podpůrných opatření pro žáky se specifickými poruchami učení, resp. s dyslexií. Tato opatření jsou upravována vyhláškou č. 606/2020 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, v jejímž důsledku dochází ke změně vyhlášky č. 27/2016 Sb. Dále právní norma vymezuje, jakým způsobem a s jakými náležitostmi se vystavuje zpráva a doporučení školského poradenského zařízení. Rovněž upravuje realizaci a náplň předmětu speciálněpedagogické péče, pedagogickou intervenci nebo také například individuální vzdělávací plán pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (vyhláška č. 606/2020 Sb., hl. I, § 2, hl. II § 3 – 4a).

Vyhláška č. 606/2020 Sb. vymezuje celkem pět podpůrných opatření, přičemž jmenovitě se žáci se specifickými poruchami učení zařazují od druhého stupně a výše. Žák s dyslexií je označován jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami, a proto má dle výše zmíněného právního předpisu nárok minimálně na podporu v prvním stupni podpůrných opatření, tak jako intaktní žáci a související uzpůsobení obsahu, forem a metod reflektující jeho vzdělávací potřeby. Stejně tak má žák nárok na adekvátní hodnocení, poradenství ze strany školního poradenského pracoviště a zajištění speciálních didaktických pomůcek (Bodnárová, Krejčová, et al. 2018, s. 129). Naplňování prvního stupně podpůrných opatření má v kompetenci škola, do které daný žák dochází. Jedná se o tzv. „pedagogickou intervenci“, díky níž je možné rychle aplikovat základní postupy vedoucí k pomoci danému žákovi s dyslexií. Dle autorů Růžičky, Pastierikové, Smolíkové, Fialové, Baslerové, et al. (2020, s. 22) je na první stupeň pohlíženo jako na využití možnosti zařazení preventivních opatření proti školnímu selhávání a neúspěchu, přičemž zásadní roli zde sehrává třídní učitel, který by měl začínající obtíže rozpoznat, zaujmout k ní postoj a koordinovat ostatní pedagogické pracovníky při tvorbě jednotného postupu během výchovně vzdělávacího procesu. Rovněž jsou pro třídního učitele výhodné konzultace s pracovníky školního poradenského pracoviště (Růžička, Pastieriková, Smolíková, Fialová, Baslerová, et al. 2020, s. 24).

Pokud nedochází ke zlepšení školní úspěšnosti žáka v prvním stupni, pedagogický pracovník navrhne zákonným zástupcům vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Během návštěvy v pedagogicko-psychologické poradně proběhne speciálněpedagogické a psychologické vyšetření. Na základě závěrů z výsledků obou vyšetření je přiznán stupeň podpůrných opatření (Bodnárová, Krejčová, et al. 2018, s. 130).

Krejčová (2019, s. 90) poukazuje na důležitost kvalitně zpracované zprávy a doporučení školního poradenského zařízení (u žáků se specifickými poruchami učení typicky pedagogicko-psychologická poradna) pro školu, která primárně objasňuje, jakými způsoby lze žáka podpořit tak, aby se aktivovala jeho motivace k učení. Dále v doporučení školského poradenského zařízení zaškrťává kolonku týkající se vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (Bodnárová, Krejčová, et al. 2018, s. 131). Dle vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných individuální vzdělávací plán vypracovává škola na základě výše zmíněného doporučení a žádosti ze strany zákonného zástupce žáka. Jedná se o dokument, který zavazuje k zajištění a zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Jeho vyhotovení je nutné zpracovat co nejdříve, avšak nejpozději do jednoho měsíce od doby, kdy škola obdržela doporučení a žádost zákonných zástupců konkrétního žáka (vyhláška č. 276/2016 Sb. hl. II, § 3). Bodnárová a Krejčová, et al. (2018, s. 132) konstatují obvyklou praxi, kdy se na koordinaci tvorby individuálního vzdělávacího plánu podílí výchovný poradce společně s třídními učiteli na prvním stupni, na druhém stupni je více než vhodné zapojení učitelů všech předmětů vzdělávající daného žáka. Rovněž autorky apelují, aby se i zákonní zástupci podíleli na zpracování individuálního vzdělávacího plánu, jelikož mohou přispět přínosnými informacemi z průběhu domácí přípravy na výuku. Taktéž druhostupňoví žáci by se měli vyjádřit k obsahu, protože jen oni sami dokážou z vlastního prožívání zhodnotit, co jim nejvíce pomůže pro školní úspěšnost. Benefitem této spolupráce může být pro daného žáka seberefektivní zkušenost, zda je schopen obhájit své argumenty a přijít s efektivními návrhy zohlednění projevů dyslexie. Obsah plánu kupříkladu sestává z formulací o průběhu výuky, jejích modifikacích v jednotlivých vyučovacích předmětech, hodnocení žáka, seznam speciálních pomůcek, stanovení způsobu vzájemné komunikace pedagogických pracovníků a zákonných zástupců, informace o reedukacích (Bodnárová, Krejčová, et al. 2018, s. 132).

Finální sepsání individuálního vzdělávacího plánu je vyústěním společného zamýšlení a dohody pedagogů, zákonných zástupců a žáka. Tím však spolupráce nekončí; v průběhu školního roku by se měla realizovat reflektivní setkávání všech zmíněných zainteresovaných osob, aby se případně předcházelo neefektivitě. Tato setkávání slouží ke konzultacím zákonných zástupců s pedagogy a žákem a naopak (Bodnárová, Krejčová, et al. 2018, s. 133-134). Podpůrná opatření, která jsou žákům poskytována, byla nadále nárokována i během online výuky (MŠMT 2020, s. 15). Dle pokynů Metodického doporučení pro vzdělávání distančním způsobem speciální pedagog zpřístupní poradenství žákům a jejich zákonným zástupcům

prostřednictvím vybraného komunikačního kanálu a informuje je o časovém rozsahu, kdy se mohou obracet na odborníky školního poradenského pracoviště (MŠMT 2020, s. 15).



## 4 Přínos školního speciálního pedagoga pro žáky s dyslexií

Poznatky o zajištění a průběhu reedukací plynoucí z podpůrných opatření jsou součástí následující kapitoly.

Poslední kapitola teoretické části bakalářské práce rozebírá náplň práce školního speciálního pedagoga ve vztahu k žákům s dyslexií, dále představuje vhodné metody a přístupy reedukace dyslexie na základní škole.

Jednoznačná výhoda obsazení pozice školního speciálního pedagoga na základní škole spočívá v možnosti využít poměrně snadno dostupnou konzultaci pedagogických pracovníků, kteří se během výchovně vzdělávacího procesu setkávají s žákem s dyslexií. Taktéž je potřeba si uvědomit, že pro běžného pedagoga je velmi obtížné adekvátně reflektovat speciální vzdělávací potřeby všech žáků, upravovat výchovně vzdělávací proces a zohledňovat průběh a výsledky při hodnocení žáků (Čech, Hormandlová 2020, s. 24). Dalším benefitem pracovního výkonu školního speciálního pedagoga je komunikace se zákonnými zástupci žáků a relevantními subjekty vstupující do spolupráce se školou (Čech, Hormandlová 2020, s. 26).

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících se speciálním pedagogem stává absolvent magisterského studijního programu Speciální pedagogika, absolvent učitelského magisterského oboru s doplňujícím vzděláním ve speciální pedagogice, absolvent oboru Pedagogika, který se dále vzdělával v rámci programu celoživotního vzdělávání ve speciální pedagogice (zákon č. 563/2004 Sb., Díl 2, § 18). Podle Čecha a Hormandlové (2020, s. 29) by ke zlepšení kvality výkonu práce školních speciálních pedagogů přispělo absolvování sebezkušenostního či psychoterapeutického výcviku. K prohloubení odborného vhledu do problematiky pro začínající školní speciální pedagogy se jeví jako vhodné absolvovat program celoživotního vzdělávání z oblasti školních poradenských služeb, který například nabízí Univerzita Karlova (Školní poradenské služby – školní speciální pedagog, školní psycholog: Informační web pro zájemce a frekventanty kurzu celoživotního vzdělávání 2022). Do výkonu práce školního speciálního pedagoga rovněž vstupuje vlastní osobnost, nastavení mysli, vlastnosti, zdravé sebepojetí a sebereflektivní schopnost daného profesionála (Čech, Hormandlová 2020, s. 28).

Do pozice školního speciálního pedagoga se promítá několik rolí. Čech a Hormandlová (2020, s. 31) upozorňují na aspekty přetrvávajících okolností, které s sebou přináší zavádění nové pozice ve škole. Konkrétní náplň práce je do značné míry vymezena na základě dohodnuté

shody s daným specialistou a zaměstnavatelem, resp. vedoucím pracovníkem dané školy. Existuje zde riziko nereálných očekávání na straně ředitele či ředitelky školy a dalších pedagogických pracovníků (Čech, Hormandlová 2020, s. 31). Autoři dále upozorňují na skutečnost, kdy někteří pedagogičtí pracovníci nespolupracují se speciálním pedagogem, jakmile jsou u žáka rozpoznány speciální vzdělávací potřeby. Z tohoto důvodu autoři doporučují již při zahájení spolupráce jednoznačně vymezit očekávání všech aktérů. Jednou z možností, jak předcházet případnému rozčarování z nenaplněných očekávání, je konzultování vedení školy s jinou školou, kde je již úspěšně zavedená pozice školního speciálního pedagoga (Čech, Hormandlová 2020, s. 31-32).

Před přiblížením náplně práce školního speciálního pedagoga je nutné objasnit rozdíl mezi zmíněným školním speciálním pedagogem a speciálním pedagogem, jelikož se nejedná o synonyma. Speciální pedagog může například působit ve školách různého typu na pozici učitele (za předpokladu studia magisterského oboru Speciální pedagogika pro učitele) a taktéž v pedagogicko-psychologických poradnách, speciálněpedagogických centrech, střediscích výchovné péče apod. Školní speciální pedagog zastává poradenskou roli přímo ve školním poradenském pracovišti společně s výchovným poradcem, metodikem prevence, školním psychologem či sociálním pedagogem (Čech, Hormandlová 2020, s. 22).

#### 4.1 Náplň práce školního speciálního pedagoga ve vztahu k žákům s dyslexií

Náplň práce školního speciálního pedagoga působícího v rámci školního poradenského pracoviště upravuje příloha III vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška prošla novelizací, a proto je nyní veřejně dostupná pod číslem 607/2020 Sb.

Využití možnosti podpory všech žáků přímo ve třídě, kde školní speciální pedagog může působit preventivně, přináší efekt předcházení rozvoje obtíží. Stejně tak je pro žáky přínosné metodické vedení pedagogických pracovníků a rodičů školním speciálním pedagogem, zapojování externích odborníků a realizace besed ve vhodných institucích (Čech, Hormandlová 2020 s. 27).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo metodický materiál pro základní školy a pedagogicko-psychologické poradny pro podporu při zavádění poradenských pracovníků (tj. školní psycholog a školní speciální pedagog). Cílem zahájení takto rozsáhlého zavedení

školních psychologů a školních speciálních pedagogů na základních školách je zpřístupnit jejich služby co nejširšímu spektru žáků navštěvující základní školu.

V rámci přímé pedagogické činnosti, jejíž rozsah se pohybuje mezi 20 až 24 hodinami týdně, se mimo jiné realizují reedukace (MŠMT 2022, s. 5).

Školní speciální pedagog pečuje o žáky s dyslexií následovně:

- výkonem depistážní činnosti (kdy vyhledává žáky s rizikem rozvoje dyslexie),
- konzultuje projevy žáka s dyslexií s učiteli a odborníky z pedagogicko-psychologické poradny,
- poskytuje poradenství pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce,
- provádí orientační diagnostické testování žáků,
- metodicky vede pedagogické pracovníky a zákonné zástupce při práci s žákem s dyslexií, objasňuje důvody dyslektických projevů,
- realizuje intervenční činnost formou reedukací žáků a prací s třídními kolektivy,
- komunikuje s vedením školy a všemi zainteresovanými osobami (tj. s pedagogy, žáky, zákonnými zástupci, odborníky ze školských poradenských zařízení, odborníky ze zdravotnických či sociálních služeb aj.),
- ve spolupráci s dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště nastavuje nabídku a realizaci pedagogicko-psychologických služeb ve škole, vč. programu primární prevence,
- vede příslušnou dokumentaci o všech vykonávaných činnostech,
- je metodicky veden z příslušné pedagogicko-psychologické poradny

(MŠMT 2022, s. 4).

## 4.2 Reedukace dyslexie v online prostředí

Dle Kroupové, et al. (2016, s. 146) je reedukace: „soubor speciálněpedagogických postupů zacílených na rozvoj, zlepšení nebo nápravu porušených funkcí. V rámci reedukačních metod se systematicky působí přímo na ty funkce, které jsou v důsledku postižení nebo narušení zasažené.“

Reedukace se provádí za přítomnosti obou aktérů, tj. školního speciálního pedagoga a žáka během předmětu speciálně pedagogické péče. Naplňování obecných zásad reedukace lze zajistit

i v online formě. Autorky Zelinková, Jucovičová, Žáčková a Michalová se shodují v následujícím výběru zásad při přípravě a realizaci reedukace:

- každá jednotlivá příprava na reedukaci vychází z diagnostikovaných obtíží a jejích projevů,
- volené speciálněpedagogické metody a postupy vždy navazují na dosaženou úroveň žáka a respektují jeho individualitu,
- zpočátku je potřeba zadat žákovi takové cvičení, které přispěje k rozvoji psychických funkcí a aktivuje jeho motivaci k další práci,
- snaha o uplatňování tzv. „multisenzoriálního přístupu“ ve volených aktivitách,
- vedení žáka ke spoluzodpovědnosti za výsledky reedukace, vyvarování se slibování zákonným zástupcům a žákům o zaručených výsledcích reedukace,
- vyzdvihování každého úspěchu pochvalou,
- při reedukacích pracovat s celou osobností žáka a brát v potaz i jeho sociální zázemí a rodinné prostředí (Zelinková 2015, s. 72, Jucovičová, Žáčková 2020, s. 35, Michalová 2016, s. 144).

Dle Jucovičové a Žáčkové (2020, s. 35) neexistuje jednotný postup krok za krokem, který by poskytoval návod na realizaci reedukace dyslexie. Reedukace dyslexie tak spočívá v zaměření na narušené funkce, které jsou potřebné pro osvojení čtení, psaní a počítání. Výsledkem však není pouze rozvoj uvedeného a zajištění tak absentující dovednosti, ale i celková kompenzace obtíží (například vedením a podporou schopnosti učit se). Reedukace je směřována k rozvoji percepčně motorických funkcí. Začíná na úrovni, kde se žák se svými schopnostmi nachází. O tomto stupni a posunech by měli být žákovi učitelé informováni. Cvičení percepčně motorických funkcí bývají pro žáky s dyslexií zábavná, a proto lze dobře posilovat pozitivní motivaci v setrvání k další práci. Dle Šauerové, Špačkové a Nechlebové (2012, s. 141) tato cvičení zahrnují reedukaci percepčních funkcí, tedy smyslové vnímání jak zrakové, tak i sluchové a prostorové, poté tzv. „kognitivních funkcí“ obsahující zaměření na soustředění a pozornost, paměť, myšlení, řeč a matematické představy. Poslední oblastí je reedukace tzv. „motorických a senzomotorických funkcí zaměřující se na jemnou a hrubou motoriku, oční pohyby, oromotoriku a koordinaci“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012, s. 141).

#### 4.2.1 Online výuka předmětu speciálně pedagogická péče

Ve 2. pololetí školního roku 2019/2020, během celého školního roku 2020/2021 a části školního roku 2021/2022 probíhal nejen na základních školách distanční způsob vzdělávání. Tuto skutečnost legislativně ukotvuje novela vyhlášky pod č. 349/2020 Sb., která upravuje pravidla a další souvislosti pro situaci, kdy například z důvodu nařízení krizových opatření nebo nařízení karantény není možná osobní přítomnost žáků (MŠMT 2020, s. 3).

Dle Metodického doporučení pro vzdělávání distančním způsobem lze online výuku definovat následovně: „Pojem online výuka je obecně označován takový způsob vzdělávání na dálku, který probíhá zpravidla prostřednictvím internetu a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji“ (MŠMT 2020, s. 8).

Společně s nařízením online výuky rovněž předmět speciálně pedagogické péče prošel tranzicí do online prostředí. Podle výše zmíněného Metodického doporučení pedagogičtí pracovníci školy mohli realizovat vyučovací jednotky prostřednictvím videokonferenčních nástrojů dle stanoveného rozvrhu pro prezenční výuku, avšak bylo nutné vzít v úvahu negativní riziko klesající pozornosti v závislosti na věku žáků, dlouhodobé sledování monitoru spojené s neergonomickou polohou, jež se může negativně odrazit na zdravotním stavu žáka (MŠMT 2020, s. 9). Toto vzdělávání distančním způsobem lze rozlišit na „synchronní a asynchronní“ (MŠMT 2020, s. 9). Během „synchronní“ výuky je pedagog spojen s žáky ve stejném čase prostřednictvím digitálních technologií a probíhá společná práce. Pro „asynchronní“ výuku je klíčové zadání úkolů pedagogem, přičemž žáci na nich pracují dle svého individuálního tempa. Následně žáci dostávají zpětnou vazbu od pedagoga například prostřednictvím předem domluveného portálu či aplikace (MŠMT 2020, s. 9). Dle Metodického doporučení pro vzdělávání distančním způsobem se jeví jako nejvhodnější kombinace obou popsaných způsobů online výuky, při kterých je možné dosáhnout vzdělávacích cílů co nejefektivněji (MŠMT 2020, s. 10).

Dokument dále popisuje rovněž distanční vzdělávání formou „offline výuky“, které je určeno žákům, jejichž přístup k digitálními technologiím je velmi omezený nebo žádný (MŠMT 2020, s. 16). Dále Metodické doporučení hovoří o „pedagogické intervenci a předmětu pedagogické péče“, který má být nadále veden stejným pedagogickým pracovníkem (MŠMT 2020, s. 16).

## **Empirická část**

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku realizace reedukací dyslexie školními speciálními pedagogy, které probíhaly během online výuky. Cílem empirické části bylo zjistit, jakým způsobem a za jakých podmínek byly realizovány reedukace žáků s dyslexií v rámci předmětu speciálně pedagogické péče během online výuky, která se uskutečňovala v době světové pandemie onemocnění Covid-19. V této souvislosti bylo rovněž zjišťováno, zda docházelo ke změnám při realizaci předmětu speciálněpedagogické péče v online prostředí s žáky s dyslexií oproti prezenční formě, zda se projeví rozdíly při práci s žáky v online formě, zda všichni měli přístup k IT technice, příp. zhodnocení aspektu schopnosti ovládat využívané technologie na straně žáků i na straně speciálního pedagoga. Přes veškerou snahu speciálních pedagogů se mohly vyskytnout limity online reedukací na obou stranách, stejně tak existuje možnost vzniku pozitiv, které mimo jiné doprovázely tuto nenadálou situaci. Nabízí se i otázka, zda se během dvouletého distančního vzdělávání prohloubily dyslektické obtíže žáků, které mají v péči speciální pedagogové. S ohledem na přenesení kontaktu s žáky do online prostředí, bylo zjišťováno, které metody, přístupy, speciálněpedagogické pomůcky či online programy byly využívány během reedukací. Vzhledem k prozatím ojedinělé situaci bylo na místě zjišťovat, zda speciální pedagogové mohli využít metodickou podporu. Závěr rozhovorů s respondenty byl věnován doporučení pro další speciální pedagogy, kteří by se rozhodli pro realizaci reedukací v online prostředí z jakýchkoli důvodů.

## 5 Empirické šetření

Následující kapitoly jsou věnovány rozebírání realizace sběru dat a jejich výsledkům průzkumného záměru bakalářské práce.

### 5.1 Průzkumný cíl

Na teoretickou část navazuje empirická část bakalářské práce. Cílem průzkumné části bylo zjistit, jakým způsobem a za jakých podmínek byly realizovány reedukace žáků s dyslexií v online prostředí v rámci předmětu speciálně pedagogické péče během doby pandemie onemocnění Covid-19. Získané informace z polostrukturovaných rozhovorů byly propojovány s poznatky o žácích s dyslexií, reedukacích, jejich zásadách a související náplni práce školních speciálních pedagogů, což uvádí odborná literatura společně s právními normami.

V souvislosti s průzkumným cílem byly definovány následující výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem a za jakých podmínek byly realizovány reedukace dyslexie v rámci předmětu speciálně pedagogické péče v období online výuky?
2. Jaká pozitiva vzešla z reedukací dyslexie realizovaných v online prostředí?
3. Jaká negativa vzešla z reedukací dyslexie realizovaných v online prostředí?

### 5.2 Metodologie průzkumu a průzkumné otázky

Pro cílený záměr průzkumu bakalářské práce byl vybrán kvalitativní výzkum. Metodou sběru dat se staly polostrukturované rozhovory. Důvodem volby takto vedených rozhovorů je ambice získat podrobné a co nejkompaktnější informace o dané oblasti (Švaříček, Šed'ová, et al. 2007, s. 13). Při analýze rozhovorů bylo mimo jiného vycházeno z „induktivní metody usuzování“, jež je založena na hledání opakované zvyklosti (Švaříček, Šed'ová, et al. 2007, s. 15).

Dle Švaříčka a Šed'ové, et al. (2007, s. 19) je nejprve potřeba porozumět jazyku, kterým účastníci, resp. respondenti hovoří, protože pro každý jazyk je příznačný vlastní způsob přemýšlení. S ohledem na probíhající autorčino studium oboru speciální pedagogiky a její aktivní absolvování oborově relevantních webinářů a kurzů, existuje vysoká pravděpodobnost obdobné jazykové vybavenosti.

Před zahájením průzkumného šetření je dle Švaříčka a Šed'ové, et al. (2007, s. 64) potřeba vytvořit tzv. „konceptuální rámec“, který spočívá ve formulaci „výzkumného problému“. Daný výzkumný problém zahrnuje obecněji pojaté téma obsahující proces (Švaříček, Šed'ová, et al. 2007, s. 65). S ohledem na neočekávatelnou situaci v podobě světové pandemie onemocnění Covid-19 je výzkumný problém vymezen následovně: průběh a způsob reedukace dyslexie během online výuky na základních školách. Význam „definování klíčových konceptů“ dle Švaříčka, Šed'ové, et al. (2007, s. 66) spočívá ve vyzdvižení hlavních termínů týkající se výzkumného problému. Mezi tyto důležité termíny byly zařazeny následující: online výuka, reedukace dyslexie a školní speciální pedagogové na základní škole.

Všechny polostrukturované rozhovory byly realizovány s účastníky působících na pozicích školních speciálních pedagogů, kteří realizovali reedukace žáků s dyslexií v rámci předmětu speciálně pedagogické péče na základních školách ve školním roce 2020/2021 a rovněž ve školním roce 2021/2022. Pro rozhovory se školními speciálními pedagogy byl předem vytvořen seznam témat a otázek, přestože se rozhovory odvíjely polostrukturovaným způsobem (Švaříček, Šed'ová, et al. 2007, s. 160). Švaříček a Šed'ová, et al. (2007, s. 164) doporučují položit respondentům nejprve „úvodní otázky“, prostřednictvím kterých může průzkumník projevit empatii a dále pokračovat „hlavními otázkami“, které se již vztahují k jádru cíleného průzkumu.

Pro představu je zde vhodné umístit soupis témat a otázek, které byly připraveny před realizací polostrukturovaných rozhovorů:

#### **Témata:**

1. Náplň předmětu speciálně pedagogické péče během stanovené online výuky.
2. Rozdíly při práci s žáky s dyslexií během online výuky a při prezenční výuce.
3. Používané digitální technologie a speciální pomůcky při online výuce předmětu speciálně pedagogické péče, zejména během online reedukací žáků s dyslexií.
4. Dostupnost digitálních technologií žákům s dyslexií během online výuky.
5. Limity a rizika na straně žáků s dyslexií a na straně školního speciálního pedagoga během online výuky.
6. Pozitivní aspekty na straně žáků s dyslexií a na straně školního speciálního pedagoga během online výuky.
7. Dostupnost metodické podpory pro školní speciální pedagogy.



8. Poučení z prožitých online reedukací žáků s dyslexií v rámci předmětu speciálně pedagogické péče během online výuky.

### **Koncepce připravených průzkumných otázek:**

#### **Úvodní otázky:**

1. Setkáváme se po ukončení stanovené online výuce. Jak na školní roky 2019/2020 a 2020/2021 vzpomínáte z pozice školního speciálního pedagoga?
2. Kolik Vám je let a jak dlouho působíte na pozici školního speciálního pedagoga?

#### **Hlavní otázky:**

3. Změnila se náplň předmětu speciálně pedagogické péče při online výuce v době pandemie onemocnění Covid-19. Pokud ano, jak?
4. Zaznamenal/a jste rozdíly při práci s žáky s dyslexií mezi prezenční a online reedukací?
5. Jak žáci s dyslexií zvládali práci s technologiemi během online reedukací? Měli všichni žáci s dyslexií přístup k IT technice (tablet, počítač) ?
6. Všiml/a jste si existence limitů online reedukací na straně žáků s dyslexií a na straně Vás jako školního speciálního pedagoga?
7. Všiml/a jste si pozitivních přínosů online reedukací, které byly ku prospěchu žákům s dyslexií a Vám jako školnímu speciálnímu pedagogovi?
8. Prohloubily se dyslektické obtíže žáků během online výuky v období pandemie onemocnění Covid-19?
9. Zaznamenal/a jste změny v motivaci či v soustředění během online reedukací žáků s dyslexií v rámci předmětu speciálně pedagogické péče?
10. Které metody, přístupy, webové aplikace či speciálněpedagogické pomůcky jste využíval/a při online reedukací žáků s dyslexií?
11. Měl/a jste možnost metodické podpory? Pokud ano, kdo ji poskytoval?

#### **Navazující otázky:**

- Které konkrétní webové stránky či aplikace se Vám jevily jako účinné pro žáky s dyslexií?

- Jak na Vás působilo rodinné prostředí žáků s dyslexií, do kterého jste díky online výuce měla možnost více „nahlédnout“?

#### **Ukončovací otázky:**

12. Které aspekty reedukací žáků s dyslexií byste vzal/a v potaz v případě opakované situace zavedení online výuky?
13. Jak byste celkově zhodnotil/a průběh online reedukací s žáky s dyslexií v rámci předmětu speciálně pedagogické péče?
14. Myslím si, že jste mi poskytla zajímavé informace, které jste díky online výuce prožila. Napadá Vás nějaký aspekt k tématu, který během rozhovoru nezazněl?

Dle doporučení Švaříčka a Šed'ové, et al. (2007, s. 163) byl nejprve všem respondentům podrobně představen průzkumný cíl, proběhlo ujištění o zaručené anonymitě a rovněž vyzvání k souhlasu o spolupráci a kladné vyjádření k možnosti nahrávat rozhovor.

Výše uvedené průzkumné otázky byly sestaveny tak, aby poskytly jakési vodítko pro komplexní nástin různých situací, do kterých se dostali školní speciální pedagogové během realizací online reedukací s žáky s dyslexií ve výše zmiňovaném období. Průzkumné otázky byly pokládány respondentům v chronologickém pořadí dle průběhu polostrukturovaných rozhovorů. Pro pozitivní navození atmosféry bylo nejprve vhodné položit úvodní otázky a poté se držet struktury hlavních otázek. Během rozhovoru byly použity i tzv. „navazující otázky“, které dle Švaříčka a Šed'ové, et al. (2007, s. 168) směřují k reakci na jednotlivé komentáře respondentů. Rovněž byly použity dvě tzv. „ukončovací otázky“, které jsou příhodné při uzavření rozhovoru (Švaříček, Šed'ová, et al. 2007, s. 169).

Všech pět rozhovorů bylo nahráváno na diktafon. Nahrávky začínají opakovaným souhlasem respondentů se spoluprací a nahráváním rozhovoru. Následně byly rozhovory přepsány do wordovských dokumentů v úplném znění tak, jak doporučují autoři Švaříček, Šed'ová, et. al (2007, s. 181).

### 5.3 Výběr respondentů

Respondenti byli vybráni metodou „sněhové koule“, která slouží pro získání dalších kontaktů od respondentů na další účastníky průzkumu, jež odpovídají kritériu, tj. školní speciální pedagog na základní škole, který vede předmět speciálně pedagogické péče (Švaříček, Šedřová, et al. 2007, s. 73).

Do průzkumného šetření se celkem zapojilo šest relevantních respondentů na základě osobních doporučení. Jednalo se o účelový výběr respondentů. Respondenty se staly ženy působící na pozici školního speciálního pedagoga, které vedly online reedukace žáků s dyslexií v rámci předmětu speciálně pedagogické péče na základní škole. Respondentky vytvořily skupinu odbornic ve věku 28 až 46 let s různou délkou praxe, které se nachází ve čtyřech krajích České republiky.

Označení	Věk	Délka praxe na pozici školního speciálního pedagoga po ukončení online výuky	Lokace základní školy	Zřizovatel školy
R1	46	7 let	Středočeský kraj	soukromý zřizovatel
R2	35	6 let	Plzeňský kraj	obec
R3	31	5 let	Plzeňský kraj	obec
R4	28	4 roky	Jihomoravský kraj	soukromý zřizovatel
R5	39	8 let	Hlavní město Praha	magistrát hl. m. Prahy
R6	40	6 let	Hlavní město Praha	magistrát hl. m. Prahy

Tabulka 1 - Základní údaje o respondentech, zdroj: vlastní zpracování

První respondentka (označení R1) byla oslovena v průběhu plnění povinné speciálněpedagogické praxe, která je vyžadována Technickou univerzitou Liberec. Ochotně se do průzkumného šetření zapojila a zároveň mi poskytla e-mailové kontakty na dalších pět školních speciálních pedagožek. První respondentka se s ostatními seznámila prostřednictvím absolvovaných konferencí nebo na různých vzdělávacích akcích. Všechny další oslovené respondentky souhlasily s participací na průzkumném šetření. Rozhovory s účastnicemi R1,

R2, R3, R5 a R6 byly realizovány v jejich kabinetech základních škol, kde pracují. Rozhovor s účastnicí R4 se uskutečnil prostřednictvím aplikace Skype. Tímto způsobem byla naplněna cílová skupina poskytující vlastní profesní prožitky s vedením reedukací žáků s dyslexií v období pandemie onemocnění Covid-19.

#### 5.4 Průběh získávání dat

Pro získání přehledu nad organizací získávání a vyhodnocení dat posloužil časový harmonogram. S ohledem na období probíhajících hlavních prázdnin byly všechny respondentky dobře časově dostupné, a proto naplánované individuální rozhovory skutečně proběhly dle domluvených termínů. Všech šest rozhovorů proběhlo v období konce června, července a srpna roku 2022.

Dle doporučení pro přípravu kvalitativního výzkumu (Švaříček, Šed'ová, et al. 2007, s. 72-75) byl s respondentkou označovanou R1 proveden pilotní rozhovor. Cílem pilotáže bylo ověření srozumitelnosti dotazů, jejich relevantnost, správná orientace v tématu a vhodné formulování otázek. Pilotní rozhovor byl uskutečněn po absolvovaném dni na speciálněpedagogické praxi. Respondentka souhlasila s participací na průzkumu, vyjádřila se kladně k nahrávání rozhovoru a byla srozuměna se zaručenou anonymitou ohledně zapojení své osoby. Polostrukturovaný rozhovor probíhal v pozitivní atmosféře. Respondentka ochotně odpovídala na všechny dotazy a rovněž některé z nich rozvíjela do podrobností. Rozhovor trval přibližně hodinu. Po získání všech informací byly poznatky přepsány do elektronické podoby wordovského dokumentu.

Další individuální rozhovory s účastnicemi označovanými R2, R3, R5 a R6 probíhal v podobné atmosféře a za stejných podmínek jako s respondentkou R1. Rozhovor s respondentkou R4 proběhl na platformě Skype, který zajistil nejen zvukový, ale i obrazový záznam. Internetové připojení bylo stabilní. Důvodem volby online spojení byla značná vzdálenost mezi tazatelkou a respondentkou.

Před zahájením rozhovorů byly vždy zajištěny souhlasy se spoluprací na průzkumu, s nahráváním rozhovorů na diktafon a zaručení plné anonymity. Před daným setkáním proběhlo opětovné potvrzení, zda rozhovor proběhne dle předchozí domluvy.

Před zahájením rozhovoru byla každé respondentce představena struktura bakalářské práce, důvody výběru tématu a účel získaných informací. Následně byly realizovány individuální rozhovory v délce jedné hodiny až dvou hodin. Z průběhu rozhovorů bylo zřejmé, že všechny respondentky jsou rády za opětovné nastolení prezenční výuky. Přestože kolísající situace

v průběhu školních roků 2020/2021 a 2021/2022 nebyly jednoduché, školní speciální pedagožky se snažily, aby prostřednictvím jejich náplně práce dokázaly, byť jen pomyslně, ulehčit život svým svěřeným žákům.

## 5.5 Interpretace získaných dat

Následující podkapitola se věnuje interpretaci získaných dat z polostrukturovaných rozhovorů s šesti respondentkami.

Interpretace **úvodních** otázek:

### **Otázka č. 1 - Setkáváme se po ukončení stanovené online výuce. Jak na školní roky 2019/2020 a 2020/2021 vzpomínáte z pozice školního speciálního pedagoga?**

Respondentky R1, R2 a R4 si viditelně oddechly. Respondentky R3, R5 a R6 se zasmály. Respondentka **R1** výrazně gestikulující: „*Chaoticky. Jsem ráda, že část roku 2022 již proběhla v běžném režimu. Online výuku bych nevrátila.*“ Stejně tak osoby **R2**, **R4** a **R6** popisují chaos a zmatek, který s příchodem zavření škol a nastolení online výuky vznikl. Účastnice **R3** odpovídá následovně: „*Vzpomínám na ně jako na zkoušku trpělivosti všech zúčastněných.*“ Respondentka **R5**: „*Začátek online výuky byla velká improvizace.*“

Na základě mimořádného opatření Ministerstva zdravotnictví ČR (zákon č. 258/2000 Sb., § 69) vstoupil v platnost a účinnost zákaz osobní přítomnosti žáků ve školách a školských zařízeních od 11. března 2020. Důvodem bylo zamezit šíření onemocnění Covid-19.

### **Otázka č. 2 - Kolik je Vám let a jak dlouho působíte na pozici školního speciálního pedagoga?**

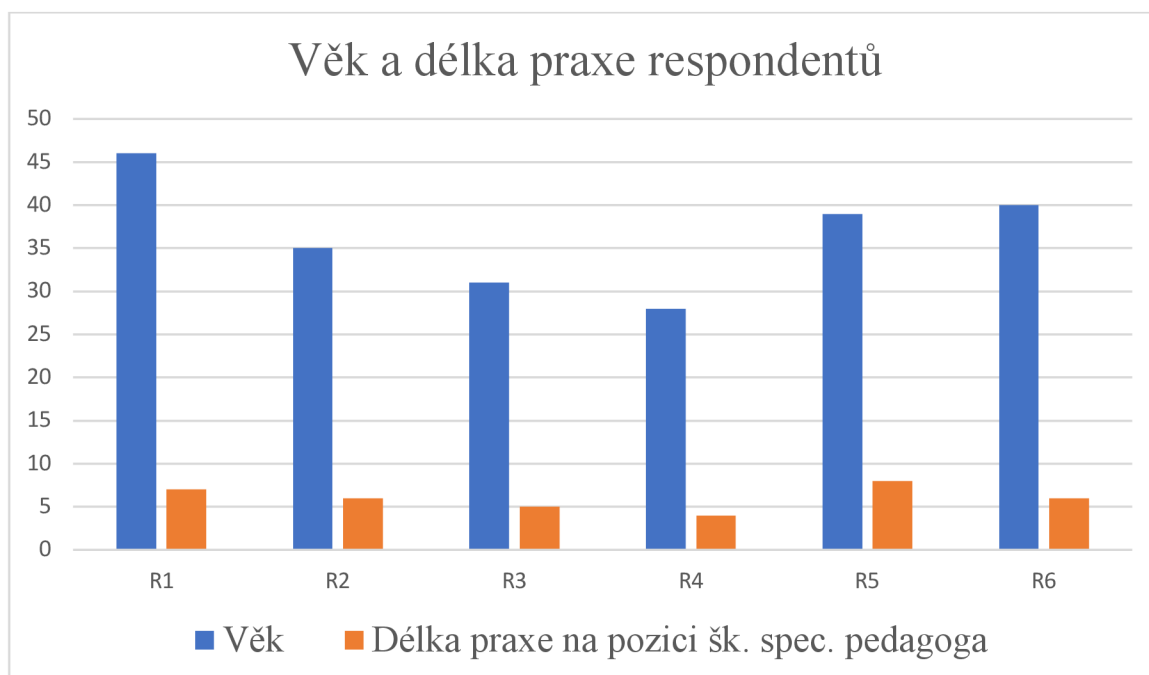
Průměrný věk respondentek je 36,5 let. Ze získaných dat vyplývá, že účastnice R4 je nejmladší a respondentka R1 je nejstarší (viz Tabulka č. 1 – základní informace o respondentech).

Z tabulky je patrná nesouvislost s vyšším věkem a délkou praxe na pozici školního speciálního pedagoga. Přestože respondentka **R5** absolvovala nejdelší praxi na dané pozici, nejedná se o nejstarší účastnici průzkumu. Vzhledem k nepředvídatelné situaci, kterou bezpochyby je náhlý přechod na online výuku v souvislosti s pandemií onemocnění Covid-19, zůstává nezodpovězenou otázkou, zda kvalita výkonu online reedukací dyslexie v rámci předmětu speciálně pedagogické péče se odvíjí od délky praxe školního speciálního pedagoga.

Vědní a vysokoškolský obor Speciální pedagogika se v České republice studuje na pedagogických fakultách. Kupříkladu z profilu absolventa navazujícího magisterského oboru Speciální pedagogika nabízeného na Univerzitě Karlově (Katedra speciální pedagogiky 2023) lze dohledat následující pozice a organizace, pro které absolventi získávají kvalifikaci:

- odborníka vykonávajícího speciálně pedagogickou činnost ve školách zřízených podle § 16 odst. 9,
- odborníka působícího ve školních poradenských pracovištích,
- odborníka působícího ve školských poradenských zařízeních,
- odborníka působícího v zařízení pro osoby se zdravotním postižením,
- odborníka působícího v domovech pro seniory,
- odborníka působícího v zařízeních institucionální péče o děti,
- pro různé pozice v nevládních organizacích, nadacích, na úřadech práce.

Z výše uvedeného výčtu lze tedy vyvodit, že jedinec zastávající roli školního speciálního pedagoga mohl již v minulosti zastávat i jinou relevantní pozici, na kterou získal kvalifikaci stejným vzděláním. Z tohoto důvodu nekoresponduje věk respondentek a jejich délka praxe (viz Graf 1). Mezi další důvody přichází v úvahu délka mateřské a rodičovské dovolené, získání kvalifikace až v pozdějším věku, omezená nabídka pozice školního speciálního pedagoga v daném regionu apod.



Graf 1 - Věk a délka praxe respondentů, zdroj: vlastní zpracování

Následuje interpretace **hlavních** otázek:

**Otázka č. 3 - Změnila se náplň předmětu speciálně pedagogické péče při online výuce v době pandemie onemocnění Covid-19. Pokud ano, jak?**

První z hlavních otázek mířila na úvodní zasazení do kontextu, jakým způsobem pojali školní speciální pedagogové svou výuku předmětu speciálně pedagogické péče.

Je vhodné upozornit, že rozdíly v pojetí celé online výuky se mohou lišit i díky škole, na které oslovené školní speciální pedagožky působí. Účastnice R4 působí na malé, soukromé škole. Účastnice R1 pracuje na velké, soukromé škole. Respondentky R2, R3 a R5 působí na menších školách v městsech. Respondentka R6 působí na velké, sídlištní veřejné škole.

Účastnice **R1** zhodnotila změnu náplně předmětu následovně: „*Změnilo se úplně všechno, co se týká výuky. Přizpůsobila jsem výukové materiály do elektronické podoby. Vyhledávala jsem online výukové materiály, prostřednictvím kterých žáci vyplňovali. Sdílela jsem žákům obrazovku a společně jsme pracovali na úkolu. Dokonce i různé platformy se online výuce přizpůsobily.*“

Respondentka **R2** hovořila o částečné změně náplně daného předmětu: „*Zaměřili jsme se na opakování učiva, protože jsem postupně zjišťovala, že některým žákům styl online výuky nevyhovuje nebo neměli dobré internetové připojení. Při prezenční výuce naopak upozaduji konkrétně probírané učivo. Zařazovala jsem i relaxační aktivity, protože bylo vidět, že už toho žáci měli dost. Na předmět se připojovali odpoledne.*“

Účastnice **R3** vyjádřila výraznou změnu ve vedení předmětu speciálněpedagogické péče, zejména postrádala možnost využití pomůcek, které dosud používala v hojné míře. Konkrétně popisovala následující omezení: „*Byla jsem odkázána jen na to, co jde použít online. Mladší žáci měli problémy s ovládáním MS Teams. Se staršími žáky byla jednodušší komunikace, protože byli již počítačově zdatní. V podstatě jsem se mohla zaměřit pouze na percepce, které jdou trénovat jen na dálku. Velmi špatně se mi vymýšlely hry, bojovky na procvičování prostorové orientace. Jsem zvyklá s žáky chodit po škole, což v té době vůbec nešlo a tím pádem jsem si neměla, jak ověřit, jestli děti ví, co dělají.*“

Respondentka označována **R4** se domnívá, že předmět speciálně pedagogické péče unikl pozornosti a rovněž dodává: „*Podle informací, které jsem měla možnost získat, jsem zjistila, že každý speciální pedagog si to pojal po svém. Hodně jsem se setkávala se zadáváním práce.*“  
*Dle jejích slov se náplň předmětu speciálně pedagogické péče nezměnila: „Stále jsem se držela cílů, které děti mají. Tím, že jsem měla děti chodící do třetího až šestého ročníku, mladší ročníky jsem neměla, tak pro mě bylo jednoduché s nimi spolupracovat co se týče online prostředí. Zároveň vnímám, že malé děti potřebují větší hravost a více manipulovat s různými pomůckami.*

*A to je rozhodně to, co se na předmětu speciálně pedagogické péče změnilo. Nebylo možné používat pomůcky a také jsme byli limitováni i v pohybových aktivitách.*“

Podle účastnic R5 a R6 neprobíhaly reedukace v pravém slova smyslu. **R5** popsala pojetí náplně předmětu speciálně pedagogické péče během online výuky následovně: „*U některých žáků jsem se snažila spíše o jakési doučování než o reedukaci jako takovou. Případně jsem pomáhala s tím, co nestihli během online hodin či se zadanými úkoly od učitelů.*“

Respondentka s označením **R6** hovořila o jevu, který není za obvyklé situace běžný, a to bylo časté dopisování s rodiči prostřednictvím emailu.

#### **Otázka č. 4 – Zaznamenala jste rozdíly při práci s žáky s dyslexií mezi prezenční a online reedukací?**

Cíl takto formulované otázky spočívá v náhledu na subjektivní zamyšlení a porovnání spolupráce s žáky s dyslexií při fyzickém kontaktu a při setkávání v online prostředí.

Všechny respondentky shodně uvedly kolísavost soustředění a zvýšenou únavu žáků při práci v online prostředí.

Účastnice **R1** vyjádřila stěžejní rozdíl: „*Děti to tolik nebavilo. Klesala jim velice rychle pozornost. Reedukace v online prostředí není srovnatelná s fyzickou přítomností ve třídě.*“

Respondentka **R2** rovněž popisovala výše uvedené, ale také se jí během online výuky podařilo využívat více časového prostoru pro online reedukace: „*Žáci měli větší pauzy mezi hodinami. Během pauz jsem často četla s žáky, které to potřebují. Díky tomu jsem zaznamenala pozitivní posun ve čtení, díky časté frekvenci v krátkých úsecích.*“

Respondentka **R3** postrádala osobní kontakt během online výuky a absenci nemožnosti zapojit více smyslů při reedukacích.

Účastnice **R4** vnímá největší rozdíl v nemožnosti používání pomůcek. Uvedla následující: „*Nemožnost využívat tvrdé a měkké kostky. Bzučák, protože přenos zvuku byl špatně slyšet přes online. Nebylo možné zařadit pohybové prvky. Zaznamenala jsem hlavně ztrátu motivace.*“

Respondentka **R5** hovořila o velmi individuálních rozdílech, které se odvíjely od zázemí žáků a od toho, jak celkově přistupovali k online výuce, zda se připojovali.

Účastnice **R6** popisovala konkrétní situace, kdy bylo nutné, aby žáci chodili k ní domů na dovysvětlení učiva. Byla svědkem těžkých životních situací žáků, kdy matka samoživitelka byla odvezena na psychiatrii a žák byl svěřen do péče prarodičů, což se projevovalo i v předmětu speciálně pedagogické péče. Popsala největší rozdíl: „*Žáci se střídali po dvaceti minutách. Kvůli jednomu počítači v rodině se učilo ob hodinu.*“



### **Otázka č. 5 - Jak žáci s dyslexií zvládali práci s technologiemi během online reedukací?**

#### **Měli všichni žáci s dyslexií přístup k IT technice (tablet, počítač) ?**

Dle Metodického doporučení (MŠMT 2020, s. 20) je možné žákům půjčit IT techniku na podkladě tzv. „smlouvy o výpůjčce“.

Ve všech odpovědích na danou otázku se respondentky shodly, tj. všichni žáci měli přístup k IT technice, resp. digitálním technologiím. Jejich zdatnost v ovládní se odvíjela od věku a možnosti dopomoci rodičů, resp. zákonných zástupců. Dále se všechny respondentky shodly na tom, že starší žáci od 4. ročníku a výše jsou již velmi technologicky zdatní. Účastnice **R2** a **R3** vyjádřily informaci o možnosti půjčování tabletů domů. Z výpovědí všech účastnic lze usuzovat, že i přes počáteční problémy v ovládní online prostředí v případě mladších žáků, došlo k rychlému přizpůsobení z jejich strany.

Respondentka **R4** přiblížila situaci následovně: *„Děti znali online prostředí programů, které jsme používali. Předmět speciálně pedagogické péče jsem nezařazovala hned, jak se zavřely školy. Nejdřív jsme se sami jako učitelé učili používat prostředí Zoomu a google classroom a pak jsme dali prostor i dětem, aby si platformy osahali. Na předmět speciálně pedagogické péče už přicházely s digitálními dovednostmi, protože se je už učili v rámci jiných předmětů.“*

### **Otázka č. 6 - Všimla jste si existence limitů online reedukací na straně žáků s dyslexií a na straně Vás jako školního speciálního pedagoga?**

Ze získaných dat vyplývá, že oslovené školní speciální pedagožky se potýkaly s velkou únavou, nechť pracovat s informačními technologiemi, dlouhodobě pociťovaly negativní pocity spojené s absencí osobního kontaktu s žáky a nemožností používat pomůcky, které se dají využít jen při prezenční výuce.

Respondentky uváděly následující limity na straně svých žáků: nemožnost využívat konkrétní pomůcky, nízká motivace až úplná demotivace, evidentní pocity nízkého sebevědomí, projevované pocity vlastního selhání a bolest očí.

Respondentka označovaná **R3** popsala limity následovně: *„Potýkala jsem se s nižší úrovní porozumění. Při výuce v obvyklém režimu se snažím pracovat i s mimikou a gestikulací, a to v online prostředí nešlo.“*

Účastnice s označením **R4** rovněž popisovala výše uvedené limity na straně žáků a také uvedla, jak se s nimi snažila pracovat: *„Při limitech výrazně pomáhalo to, že jsem měla na každou hodinu jen dva žáky. Pokud málo reagovali a mluvili o bolesti očí, netlačila jsem na sílu, hodinu jsme buď zkrátali nebo jsme si hlavně povídali. I přesto, že děti tyto hodiny mají rády a těší se na ně, neberou je jako stigmatizující, ale v závislosti na délce období online výuky se ztráta*

motivace prohlubovala. Například pro děti s ADHD bylo velmi problematické neustále sezení na jednom místě. Při prezenční výuce zařazují i pohybové aktivity, na což jsou děti zvyklé.“ Respondentka také přidala technické limity: „Občas jsme bojovali se slabým připojením, ruchy v pozadí, pokud dítě bylo u rodičů v práci, další vlivy prostředí a technika samotná, tedy pokud nefungovala kamera nebo mikrofon.“ Dále respondentka uvedla konkrétní limit u grafomotorických cvičení: „Nebylo vždy možné využívat grafomotorická cvičení, protože ne všechny děti měly k dispozici dotykový display. Ne každé dítě mělo k dispozici tiskárnu, a proto jsem jen někomu mohla poslat pracovní list dopředu, aby si ho mohl vytisknout. Grafomotorika nebyla správně pokrytá. Nechtěla jsem ještě více zatěžovat rodiče tím, že bych jim dopředu napsala, ať připraví třeba modelínu, fazole. Limit tedy byl i v mé hlavě, kdy jsem si řekla, že nebudu zatěžovat rodiče a zvládnou vše sama a se svými zdroji.“

Respondentka **R5** hovořila o tom, jak pracovala s výše uvedenými limity: „Dá se říct, že když jsme si zvykli na online komunikaci, mohli jsme si jí nastavit podle vlastních potřeb. Například u dětí, které mají problém s pozorností, jsme si rozdělili reedukační hodinu na dvě části s odpočinkem, nebo jsme se v kratších intervalech mohli vidět častěji. Také celkově bylo snazší to, že nikdo nikam nemusel cestovat, prostě si jen zapnul obrazovku, připojil se a mohli jsme začít.“

Pro lepší přehled byla vytvořena tabulka s limity na straně žáka a na straně školního speciálního pedagoga dle získaných dat.

<b>Limity na straně žáků</b>	<b>Limity na straně školního speciálního pedagoga</b>
únava	únava
ztráta motivace	nízká energie vkládaná do online výuky, nemožnost pracovat s pohybovými prvky
bolest očí	negativní pocity způsobené absencí osobního kontaktu s žáky
negativní pocity (pocity selhávání, nízkého sebevědomí)	omezená nonverbální komunikace žáků i školních speciálních pedagogů
nechuť spolupracovat (omezené reakce vůči školnímu speciálnímu pedagogovi)	nechuť pracovat s informačními technologiemi
slabé internetové připojení, poruchy kamery, mikrofonu, vlivy prostředí (ruchy v pozadí)	slabé internetové připojení, poruchy kamery, mikrofonu

Tabulka 2 - Limity na straně žáků a šk. spec. pedagoga, zdroj: vlastní zpracování

**Otázka č. 7 - Všimla jste si pozitivních přínosů online reedukací, které byly ku prospěchu žákům s dyslexií a Vám jako školnímu speciálnímu pedagogovi?**

Volba takto formulované otázky spočívá ve snaze detailně zjistit, zda a případně jakým způsobem se online vedení předmětu speciálně pedagogické péče pro žáky s dyslexií dotklo jejich sebepojetí, které mimo jiného závisí na úspěšnosti reedukace, jak již bylo zmíněno v podkapitole 2.1. Jedná se však pouze o subjektivní posouzení druhé strany, tj. školního speciálního pedagoga.

Ze získaných informací od respondentek vplynuly následující pozitivní přínosy, tj. postupné nabývání samostatnosti žáků, ovládnání technologií na vyšší úrovni, schopnost řídit se instrukcemi na dálku a větší empatické naladění na žáky spojené se zachovanou důvěrou. Například účastnice R4 hovořila následovně: *„Pokud jsem podle projevů dítěte navnímal, že si potřebuje popovídat a svým způsobem zpracovat aktuální rozpoležení, tak jsme raději věnovali půl hodiny rozhovoru, kdy jsem se snažila aktivně naslouchat. Myslím si, že tímto způsobem jsem byla schopná zachovat vybudovanou důvěru s žáky.“*

**Otázka č. 8 - Prohloubily se dyslektické obtíže žáků během online výuky v období pandemie onemocnění Covid-19?**

Dle získaných dat není možné posoudit, zda se projevy žáků s dyslexií zhoršily. Respondentky shodně vyjadřovaly informaci o zhoršení psychické kondice všech žáků. Účastnice R3 odpověď rozvedla takto: *„Těžko se to posuzuje. Prohloubily se, ale otázka je, zda by se prohloubily i během prezenční výuky. Obecně u všech dětí si všímám vědomostních propadů, motivace, chuti do školy, zodpovědnosti, jsou línější. Je to u všech znatelné bez ohledu na dyslexii.“*

**Otázka č. 9 - Zaznamenala jste změny v motivaci či v soustředění během online reedukací žáků s dyslexií v rámci předmětu speciálně pedagogické péče?**

Otázka č. 9 úzce souvisí s otázkami č. 3, č. 4, č. 6, během kterých již respondentky zmínily, že si všímaly projevů vykazující změny v motivaci a pozornosti.

Respondentka R6 konkrétně popisovala následující průběh změn v motivaci a soustředění: *„Čím déle trvala online výuka, tím více soustředěnost klesala. Docházelo k většímu rozptylování doma. Například jsem slyšela, jak rodiče klepali řízky. Postupem času čím déle děti seděly u počítače, tak žáci „dokázali stíhat“ najednou online hodinu i hrát hru.“*

Účastnice R4 *„Většinou jsem měla děti na speciálně pedagogickou péči ráno a často si mi stěžovaly na to, že jsou unavené. Myslím si, že důvodem bylo koukání do obrazovek mnohem*

více než kdyby chodily do školy, takže potom ten spánek nebyl tak kvalitní nebo se jim třeba nedařilo v noci usnout a podobně. Byli unavenější, než kdyby chodili do školy.“

**Otázka č. 10 - Které metody, přístupy, webové aplikace či speciálněpedagogické pomůcky jste využívala při online reedukaci žáků s dyslexií?**

Získaná data se shodovala jen v malé míře, a proto je zde uvedena tabulka online nástrojů, které oslovené respondentky uvedly.

Respondentka s označením	Využívané online nástroje, pomůcky, přístupy, metody
R1	MS Teams, vcelka.cz, kaminet.cz, sdílení obrazovky pro čtení
R2	Zoom, sdílení obrazovky, grammar.in
R3	Google Classroom, naskenované pracovní listy, wordwall.net, tvorba prezentací v Powerpointu
R4	Google Classroom, Google Jamboard, kaminet.cz, vcelka.cz, umimecesky.cz, grammar.in, sdílení pracovních listů na obrazovku, naskenované různé karty (např. karty Moře emocí, Empathy karty),
R5	MS Teams, weby zaměřené na procvičování učiva, např. matika.in
R6	MS Teams, Grafický tablet, umimeto.cz

Tabulka 3 - Využívané online nástroje, pomůcky, přístupy, metody, zdroj: vlastní zpracování

Účastnice s označením **R1** využívala následující: „Pracovali jsme zejména v MS Teams. Osvědčila se mi také vcelka.cz, kaminet.cz a sdílení obrazovky pro čtení. Speciálněpedagogické pomůcky jsem vůbec nevyužívala, nebylo to možné.“

Respondentka **R4** pracovala s žáky s dyslexií zejména následujícím způsobem: „Google Classroom, Google Jamboard. umimecesky.cz. V grammar.in jsme hráli pravopisné deskové hry pro procvičení všech gramatických jevů za určitý ročník. Sdílela jsem dětem pracovní listy na obrazovku. Předem jsem si naskenovala karty např. karty Moře emocí, které jsme používali pro reflexi či pro rozvoj představivosti. Z Empathy karet je možné číst příběhy a k tomu trénovat porozumění obsahu prostřednictvím odpovídání na otázky.“ Tato respondentka rovněž uvedla

celkové zhodnocení: „Nenašla jsem dostatek programů a aplikací pro děti s dyslexií. Nepodařilo se mi najít něco, co by mi kompletně vyhovovalo. Používala jsem kaminet.cz, vcelka.cz, ale po určité době už to pro děti bylo ohrané. Ocenila bych, kdyby se více mluvilo o nějakých programech, aplikacích, které bychom mohli používat v hodině speciálně pedagogické péče online.“

Respondentka **R3** doplňuje odpověď na otázku: „Různé platformy nabízely uzpůsobené programy a aplikace, které byly i po určitou dobu zdarma dostupné. Možností, jak pracovat, bylo dost, ale nic nenahradí osobní kontakt.“

### **Otázka č. 11 - Měla jste možnost metodické podpory? Pokud ano, kdo ji poskytoval?**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, kde lze vyhledat doporučení na relevantní webináře, publikace a články ve snaze informovat pedagogické pracovníky (MŠMT 2020, s. 24).

Získaná data nasvědčují velkým rozdílům mezi možnostmi o existenci metodické podpory a jejího využití.

Účastnice **R1** odpověděla: „Nic jsem nevyužila. Pokud jsem si ale potřebovala něco ověřit, obracela jsem se na pedagogicko-psychologickou poradnu v Benešově, kde jsou velmi nápomocní.“

Respondentka **R2** se vyjádřila následovně: „Neměla jsem... nebo alespoň se ke mně žádná informace o metodických doporučení nedostala.“

Respondentka **R3** uvedla: „Metodickou podporu jsem měla v pedagogicko-psychologické poradně. Jednou za měsíc jsme se scházeli jako školní speciální pedagogové v online prostředí a dostávalo se nám sdílení a vzájemné podpory. O jiné metodické podpoře nevím. Setkávání v poradně byla a jsou pro mě velmi přínosná.“

Respondentka **R4** odpověděla: „Metodickou podporu jsem neměla a dost jsem ji postrádala.“

Účastnice **R5** uvedla: „Metodickou podporu mám ve svých kolegyních a také hodně spolupracujeme s našimi poradnami. Během online výuky jsem nacházela metodickou podporu v různých nabídkách bezplatného školení a podpory pro pedagogy... Takže ano, podpora se vždy našla.“

Respondentka **R6** vyjádřila svoji zkušenost následovně: „Ne, vůbec. Vše bylo o intuici a dohodou s vedením. Z prvo počátku jsme se učili a podporovali navzájem v našem kolektivu.“

**Navazující otázky** (Které konkrétní webové stránky či aplikace se Vám jevily jako účinné pro žáky s dyslexií? Jak na Vás působilo rodinné prostředí žáků s dyslexií, do kterého jste díky

online výuce měla možnost více „nahlédnout“?) byly položeny v reakci na tok řeči respondentek. Některé respondentky hovořily o konkrétních online nástrojích a aplikacích, které považovaly za užitečné a přínosné žákům s dyslexií. Zejména vyzdvihovaly využívání možnosti přenechat žákovi ovládání kurzoru či myši v online prostředí MS Teams, kde nasdílely obrazovku s pracovním listem či konkrétní obrázkovou kartou.

Dále respondentky naznačily, že se prostřednictvím online výuky dozvěděly více informací o rodinném zázemí svých svěřených žáků s dyslexií. Pocitily díky tomu větší pochopení pro některé projevy žáků s dyslexií, protože si dokázaly zařadit žáka do jeho životního kontextu.

Respondentka **R4** se vyjádřila následovně: „*Jen pohled do dětských pokojíčků mi naznačil, v jakém prostředí děti žijí. Někde jsem byla mile překvapená, někde nikoliv.*“

**Ukončovací** otázky směřovaly k celkovému subjektivnímu náhledu respondentek na uplynulé dva roky v režimu online reedukací dyslexií v předmětu speciálně pedagogické péče.

#### **Otázka č. 12 - Které aspekty reedukací žáků s dyslexií byste vzala v potaz v případě opakované situace zavedení online výuky?**

Ze získaných dat vyplývá, že respondentky by v případě opakované situace byly více připravené na zvýšenou únavu žáků s dyslexií. Zařazovaly by více relaxačních technik, které je možné provést přes online rozhraní. Respondentka **R1** uvedla příklad: „*Určitě bych si předem připravila aktivity zaměřené na dýchání, které považuji za přínosné pro redukci stresu, Dýchací aktivitou bych žáky mohla provést i na dálku.*“

#### **Otázka č. 13 - Jak byste celkově zhodnotila průběh online reedukací s žáky s dyslexií v rámci předmětu speciálně pedagogické péče?**

Respondentka **R4** se vyjádřila takto: „*Téměř všechny online hodiny speciálně pedagogické péče jsme zkrátily na 30 minut. Brala jsem je jako naši chvilku s žáky, kde byl vytvořený bezpečný prostor pro sdílení.*“

Respondentky **R1**, **R2**, **R5** a **R6** hovořily o celkové neefektivnosti online reedukací s žáky s dyslexií a celé online výuky.

Respondentka **R3** vyjádřila své pocity: „*Nikdo nebyl na tuto dlouhodobou situaci připravený. Domnívám se, že i proto nebylo možné využít potenciál online výuky, protože jsme k tomu neměli potřebné znalostní podmínky.*“

**Otázka č. 14 - Myslím si, že jste mi poskytla zajímavé informace, které jste díky online výuce prožila. Napadá Vás nějaký aspekt k tématu, který během rozhovoru nezazněl?**

Ze získaných dat vyplývá, že respondentky by se více zajímaly o další možnosti, jak aktivizovat nejen žáky s dyslexií přes online programy. Během letních prázdnin narazily na vhodné online nástroje, které by bývaly dobře doplnily jejich stávající zásobu využívaných online zdrojů.

Respondentka **R1** odpověděla: „Zrovna včera jsem náhodou objevila aplikaci *Learningapps*, kterou si dovedu představit používat na doplňování gramatických pravidel.“

Účastnice **R5** popisovala výše uvedenou zkušenost jako ostatní respondentky a ještě přidala: „Pokud bych mohla poradit školnímu speciálnímu pedagogovi, který by se ocitl v obdobné situaci jako já při zahájení online výuky v březnu 2020, bylo by to, ať se hlavně nebojí zkoušet různé aktivity a nenechal se hned odradit tím, že je to zpočátku velmi náročné, než se s žákem sehrají.“

## 5.6 Shrnutí rozhovorů

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem a za jakých podmínek probíhaly reedukace dyslexie v rámci předmětu speciálně pedagogické péče v režimu online výuky během pandemie onemocnění Covid-19. Průzkum byl realizován v časovém období konce června, července a srpna roku 2022. Průzkumného šetření se zúčastnilo šest respondentek. Metoda výběru respondentů odpovídá tzv. sněhové kouli. Respondentky vytvořily skupinu odborníků pohybující se ve věku 28 až 46 let. Cílovou skupinou průzkumu byli školní speciální pedagogové, kteří vedli reedukace žáků s dyslexií v předmětu speciálně pedagogické péče na základní škole v období stanovené online výuky ve školním roce 2019/2020 a 2020/2021. Rozhovor s každou školní speciální pedagožkou byl realizován v domluvený termín buď za fyzického setkání nebo online prostřednictvím platformy Skype. Časový rozsah jednotlivých rozhovorů obvykle nepřesáhl dvě hodiny.

## 5.7 Diskuse

Výsledky empirického šetření přinesly zajímavé poznatky o pojetí online reedukací dyslexie oslovenými školními speciálními pedagogy, které byly realizovány v předmětu speciálně pedagogické péče od 2. pololetí školního roku 2019/2020 až do stanovení ukončení online výuky ve školním roce 2020/2021.

Výpovědi respondentek poskytly jejich subjektivní názhledy, vnímání, prožívání a přístup k online reedukacím připravovaných pro žáky s dyslexií. Některé rozhovory byly doprovázeny

emocionálně laděnými náboji, kdy byla patrná nespokojenost respondentek s uplynulou online výukou. Při vyhodnocování získaných informací je nutné mít na zřeteli, že jsou zde k dispozici pouze subjektivní názory zúčastněných, a proto není možné cokoliv zobecňovat.

Z průzkumného šetření bylo zjištěno, že žádná z respondentek by se ke vzdělávání distančním způsobem nevrátila.

Dle získaných dat lze odpovědět na formulované výzkumné otázky, které jsou uvedeny v podkapitole 5.1. Bylo zjištěno, že reedukace dyslexie, které probíhaly v rámci předmětu speciálně pedagogické péče, byly realizovány v různých online prostředí. Zastoupeny byly následující platformy, tj. MS Teams, Google Classroom a Zoom. Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem (MŠMT 2020, s. 5) důrazně apeluje na využívání jednotné platformy pro danou školu, prostřednictvím které probíhá online výuka a související komunikace na dálku se zákonnými zástupci a žáky. Podmínkou pro realizování online reedukací byla zejména IT technika, ke které měli všichni žáci přístup dle zjištěných informací. Nelze jednoznačně popsat, jakým způsobem byly realizovány online reedukace žáků s dyslexií, protože se jedná o individuální záležitost vycházející z projevů daných žáků, ale z analýzy sesbíraných dat je možné vyhodnotit následující:

Oslovené školní speciální pedagogy pojaly online reedukace pro žáky s dyslexií následovně:

- online reedukace dyslexie byly realizovány v online platformách (viz výše – MS Teams, Google Classroom, Zoom) v různých časech (buď v ranních hodinách před zahájením výuky, během přestávek mezi online vyučovacími hodinami nebo v odpoledních hodinách),
- byly využívány online programy pro reedukaci dyslexie (kaminet.cz, vcelka.cz, grammar.in, wordwall.net, Jamboard, umimecesky.cz, umimeto.cz, matika.in), často byly naskenovány pracovní listy nebo didaktické karty k nahlédnutí,
- žáci postupně ovládali IT techniku a programy na dobré úrovni,
- online reedukace byly doprovázeny zvýšenou únavou žáků, zvýšenou zátěží zraku projevující se bolestmi očí, postupnou ztrátou motivace k učení, chuti pracovat a rovněž se objevovaly negativní pocity žáků s dyslexií.
- Na překážku online reedukacím se staly poruchy kamer či mikrofonu, nestabilního internetu a ruchy v pozadí.
- Online reedukace byly realizovány jen s nízkou mírou metodické podpory pro školní speciální pedagogy.



Ze zjištěných dat vyplývá, že online reedukace dyslexie a celá forma dlouhodobé online výuky přinesla negativní jevy. Za nejzávažnější lze považovat narušení psychické kondice a negativní pocity ovlivňující sebepojetí žáků. Rovněž školní speciální pedagožky často zmiňovaly, jak těžce postrádaly osobní kontakt se svými žáky. Dle zjištěných dat lze konstatovat, že ne všude byly naplňovány online reedukace dyslexie v plném časovém rozsahu. Jejich konkrétní náplň nebyla vždy předmětem daného setkání školní speciální pedagožky a žáka. Pokud bylo z obou stran vnímáno, že nyní bude prospěšnější pomoci žákovi zpracovat prostřednictvím poradenského rozhovoru své emoce, vnější dění světa a situaci v rodině. Emoce se nesly v duchu negativního nahlížení žáka na sebe samého, pocity selhání a nízkého sebevědomí podle výpovědí respondentek.

Dle zjištěných dat lze popsat následující pozitiva, která vzešla z online reedukací dyslexie, tj. postupné nabývání samostatnosti žáků, ovládnutí technologií na vyšší úrovni než dříve, schopnost řídit se instrukcemi na dálku, větší empatické naladění školních speciálních pedagogů na žáky, jenž se snažily zachovat vztah vzájemné důvěry a sebereflexe speciálních pedagogů ve zvýšené míře. Díky online výuce se stíraly hranice rodinného života a života ve škole/školní třídě.

Za další pozitivum dlouhodobě vedených online reedukací dyslexie lze nahlížet na seberefektivní vyjádření školních speciálních pedagožek a následné ponaučení, kterého dosáhly. V případě opětovného nastolení online výuky by více zařazovaly relaxační techniky a zajímaly by se o další způsoby, jak zatraktivnit online reedukace pro žáky s dyslexií. Jednoznačná shoda respondentů panovala při celkovém zhodnocení uplynulé online výuky a totiž její neefektivnost, kterou pociťovaly, jelikož nemohly zapojovat všechny smysly žáka při online setkávání, nebylo možné využít prvky nonverbální komunikace, jež je obecně stěžejní v komunikačním procesu. Zde vyvstává otázka, jakým způsobem se respondentky cítily, pokud věděly, že výkon jejich odborné pozice neodpovídá tomu, co by žákovi skutečně mohlo pomoci. Respondentky dále uváděly nespokojenost s nemožností využívat všechny potřebné speciálněpedagogické pomůcky, které během některých aktivit považují za nezbytné, kupříkladu bzučák. Samotné sebereflexe respondentek mohou přispět ke zkvalitnění vedení vlastních případných online reedukací dyslexie v budoucnu.

## 5.8 Navrhovaná opatření

Před vyložením navrhovaných opatření je nutné mít na paměti, že vycházíme ze subjektivních výpovědí šesti respondentek. V případě většího průzkumného vzorku zůstává otázkou, zda by se jednotlivé odpovědi ještě více různily.

V souvislosti se zjištěními z empirického šetření lze doporučit zaměřit se na efektivitu informovanosti o stávající metodické podpoře pro školní speciální pedagogy a vytvořit seznam vhodných online programů, které je možné využít v rámci předmětu speciálně pedagogické péče pro žáky s dyslexií. Provázanost metodického vedení ze strany pedagogicko-psychologických poraden a školních speciálních pedagogů je klíčová pro rozvoj škol v oblasti poskytování speciálně pedagogické péče, a proto přichází v úvahu myšlenka, zda by bylo možné sjednotit nabízené služby všech pedagogicko-psychologických poraden. S ohledem na výpovědi respondentek ohledně metodické podpory ze strany výše zmíněných poraden si lze jednoduše spojit, že poskytování služeb pedagogicko-psychologických poraden není v jednotné kvalitě. Je zajímavý poznatek, že žádná respondentka neuvedla spolupráci s Asociací speciálních pedagogů. Potřeba vytvoření užitečného systémové řešení, které by nastavilo formu přístupu ke kontinuálnímu neformálnímu vzdělávání směrem k poradenským pracovníkům škol, je zde patrná. Jako vhodná forma přichází v úvahu tvorba newsletteru, který by byl pravidelně vydáván a informoval o aktuálním dění a zároveň sděloval i metodické vedení, které je i například pro začínajícího školního speciálního pedagoga či školního psychologa velmi přínosné. Metodická doporučení by reflektovala aktuální situaci a problémy, se kterými se školní speciální pedagogové, příp. i školní psychologové, potýkají na svých pracovištích. Rovněž z pohledu studenta speciální pedagogiky by bylo takové opatření vítané. Pro komplexnost doporučení se jeví jako vhodné, aby se podílelo více autorů z různých stupňů škol. Z výpovědí respondentek vychází důležité body (viz Příloha č. 2) pro školní speciální pedagogy pracující v online prostředí. Toto desatero reflektuje ponaučení z uplynulé online výuky a zároveň může posloužit školním speciálním pedagogům, kteří se teprve chystají na přechod do online prostředí.

Pro přehlednost a atraktivní vizuálnost byl vytvořen návrh seznamu vhodných online programů a aplikací, které lze využít při online reedukacích s žáky s dyslexií. Návrh seznamu vytvořený ve formě myšlenkové mapy je zařazen v příloze č. 1. Tento seznam může posloužit jako inspirativní zdroj pro zainteresované školní speciální pedagogy, kteří z jakéhokoliv důvodu musí přejít na online výuku a poskytovat tak své poradenství v online prostředí. Přestože se zcela určitě nejedná o kompletní přehled všech online nástrojů, které dopomohou k efektivitě online reedukací dyslexie, i tak je vhodné vytvořit místo, kde budou alespoň některé na jednom

místě. Uvedené programy a aplikace v online prostředí lze využít pro více vzdělávacích aktivit, avšak i online reedukace. Pro komplexnost navrhovaných opatření může posloužit podrobný seznam aplikací i s uvedenými příklady využití včetně těch, které zmiňovaly respondentky (viz Příloha č. 3). Nelze se domnívat, že se jedná o vyčerpávající seznam všech vytvořených relevantních online nástrojů.

S ohledem na budoucnost by bylo více než vhodné, aby na trhu vznikaly nové online nástroje, které budou reflektovat limity, o kterých hovořily respondentky, kupříkladu přenos zvuku u bzučáku apod. Používání výše uvedeného seznamu nebo myšlenkové mapy při přípravě online reedukace dyslexie by mohlo vést k příkladu dobré praxe, jak šířit informace o různých variantách cíleného procvičování dílčích deficitů v online prostředí. Dalším odvážným opatřením by jistě bylo založení asociace školních speciálních pedagogů, kteří by si vzájemně mohli sdílet své pracovní zkušenosti a tvořit si tak supervizní partnery či skupiny. S čím dál větším zapojením umělé inteligence tak nezodpovězenou otázkou zůstává, jakým způsobem by se dala efektivně využít pro pomoc žákům s dyslexií při online reedukacích.

## Závěr

Bakalářská práce nesoucí název *Reedukace dyslexie školními speciálními pedagogy během online výuky*, si klade za cíl zjistit, jakým způsobem a za jakých podmínek probíhaly reedukace žáků s dyslexií během online výuky. Důvodem zavedení online výuky byla pandemie onemocnění Covid-19, a proto bylo nutné přistoupit k omezení přítomnosti žáků ve školách. Jak již vyplývá z názvu bakalářské práce, do průzkumného šetření se zapojily školní speciální pedagogové. Otázky v polostrukturovaných rozhovorech byly formulovány tak, aby z výpovědí respondentek bylo možné nahlédnout na situaci ve své komplexnosti, přestože se jednalo o subjektivní zkušenosti a prožívání. Online výuka s sebou přinesla pozitivní i negativní dopady, se kterými je potřeba počítat v případě opakované situace.

Jak již bylo naznačeno v úvodu, počet normostran v bakalářské práci mírně přesahuje požadovaný limit rozsahu. Důvodem je nutnost postihnout všechny aspekty, které zasahovaly a byly navzájem ovlivňovány online výukou. Úvodní kapitola je věnována rozboru vymezení dyslexie, jejím příčinám vzniku, projevům a typům. Tyto poznatky ukotvují téma práce. Z tohoto důvodu je poměrně dopodrobna věnován prostor pro vysvětlení různých projevů žáků s dyslexií.

Druhá kapitola se zaměřuje na žáka s dyslexií, pro kterého jsou tvořeny online reedukace. Podkapitola stručně popisuje, jak do práce s žákem s dyslexií zasahuje jeho sebepojetí ovlivňující úspěšnost reedukací.

Podklad nároku na speciálně pedagogickou péči pro žáka s dyslexií spočívá v podpůrných opatření, a proto jsou rozebírány ve třetí kapitole. Zde je vysvětlen systém podpůrných opatření, její legislativní rámec a provázanost všech aktérů podílejících se na vzdělávání žáků s dyslexií. Stěžejní kapitola teoretické části se zabývá přínosem školního speciálního pedagoga ve vztahu k žákům s dyslexií. Detailní popis náplně práce školního speciálního pedagoga je směřován k odpovědi na otázku, jaká péče by měla být poskytována žákům s dyslexií, v jakém rozsahu a které další zainteresované osoby se na ní podílejí. Tyto poznatky jsou propojovány s informacemi o reedukaci dyslexie v prezenční formě a online výuce předmětu speciálně pedagogická péče. Přestože nelze vytvořit jednotný postup krok za krokem pro správně vedenou reedukaci, i tak je na místě rozebírat její varianty. Příprava reedukace se vždy odvíjí od toho, na jaké úrovni se nachází daný žák a jaké jsou jeho individuální projevy dyslexie. Toto je předpoklad i pro reedukace vedené v online prostředí. V tomto bodě se protíná teoretická a empirická část bakalářské práce.

Cílem empirické části bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem a za jakých podmínek probíhaly reedukace vytvořené pro žáky s dyslexií v online prostředí v rámci předmětu speciálně pedagogické péče. V této souvislosti byly zjišťovány pozitivní přínosy a negativní dopady dlouhodobého vedení reedukací v online formě. Téma bakalářské práce spíše odpovídalo kvalitativnímu výzkumu. Metodou sběru dat se staly polostrukturované rozhovory. Respondenti byli vybráni metodou sněhové koule. Interview se zúčastnilo šest osob působících na pozici školního speciálního pedagoga a které zároveň vedly reedukace dyslexie v období online výuky, tj. od 2. pololetí školního roku 2019/2020 až do jejich ukončení ve školním roce 2021/2022. Prostřednictvím realizovaných rozhovorů bylo získáno mnoho užitečných poznatků, které byly zaznamenány na diktafon a následně přepsány do wordovského dokumentu. Vzhledem ke nezanedbatelnému množství respondentů bylo možné vytvořit si konkrétní představu, jakým způsobem byly některé reedukace žáků s dyslexií realizovány v online prostředí a s čím se žáci i školní speciální pedagogové potýkali. Využívala se různá online prostředí. Časový rozsah speciálně pedagogické péče se spíše nedodržoval. Žáci s dyslexií trpěli zvýšenou únavou doprovázenou obtížemi v oblasti zraku, postupně ztratili motivaci k učení a chuť spolupracovat se školním speciálním pedagogem. Došlo k narušení psychické kondice a přicházely myšlenky směřující k negativnímu sebepojetí. Přístup k IT technice byl pro všechny žáky respondentek zajištěn. Dále bylo průzkumným šetřením zjištěno, že dle respondentek se efektivita online reedukací žáků s dyslexií nevyrovnala prezenční formě. Příprava reedukací byla výrazně ovlivněna přehledem o nabídce online programů školních speciálních pedagogů. Nepanovala shoda mezi využívanými online nástroji, a proto je zde uvedeno několik příkladů, tj. vcelka.cz, kaminet.cz, Jamboard. Mezi pozitivními přínosy se ukázala schopnost postupného nabývání technologické zdatnosti žáků s dyslexií, schopnost řídit se instrukcemi na dálku, zvýšené empatické naladění na žáky a v neposlední řadě dovednost sebereflexe školních speciálních pedagogů. Navrhovaná opatření spočívaly ve větší informovanosti školních speciálních pedagogů o metodické podpoře, větší skutečná metodická podpora kupříkladu ze strany Asociace školních speciálních pedagogů, pokud by byla založena. Dále byl vytvořen seznam přehledů online nástrojů, které lze využít při přípravě a realizaci online reedukací dyslexie. Rovněž může napomoci vytvořené desatero, které reflektuje poučení z uplynulých dvou let online výuky. Toto desatero může posloužit odborníkům, kteří by se z jakéhokoliv důvodu rozhodli pro realizování reedukací dyslexie v online prostředí. Sociální, psychologické jevy a další souvislosti, které se objevily v období online výuky jsou stále neprobádané a je zcela zřejmé, že se s jejími dopady budeme i nadále potýkat.

Pokud by bylo možné v průzkumu pokračovat a navázat na dané téma, bylo by vhodné oslovit konkrétní žáky s dyslexií, kteří absolvovali vyučovací jednotky předmětu speciálně pedagogické péče a realizovat s nimi rozhovory s cílem zjistit, jak tyto vyučovací jednotky vnímali. Porovnání závěrů s interpretacemi dat v této bakalářské práci by mohlo přinést zajímavé reflektivní podněty pro školní speciální pedagogogy.

## Seznam použitých zdrojů

### Seznam literatury

BODNÁROVÁ, Z., KREJČOVÁ, L., et al. 2018. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2. aktual. vyd. Praha: Edika. ISBN 978-80-266-1219-3.

ČECH, T., HORMANDLOVÁ, T., 2020. *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5861-8.

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

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2020. *Dyslexie. Metody reedukace, výuky a hodnocení*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství D + H. ISBN 978-80-87295-30-4.

KREJČOVÁ, L., 2019. *Dyslexie. Psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3950-2.

KROUPOVÁ, K., et al. 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.

MATHER, N., WENDLING, B., 2011. *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. 3. vyd. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. ISBN 978-04-709-2760-1.

MICHALOVÁ, Z., 2016. *Specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-166-3.

POKORNÁ, V., 2015. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.

RŮŽIČKA, M., PASTIERIKOVÁ, L., SMOLÍKOVÁ, M., FIALOVÁ, K., BASLEROVÁ, P., et al. 2020. *Speciální pedagog a další aktéři školního poradenského pracoviště ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5704-8.

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E., 2012. *Speciální pedagogika v praxi. Komplexní péče o děti se SPUCH*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALENTA, M., MORÁVKOVÁ, KREJČOVÁ, L., HLEBOVÁ, B., 2020. *Znevýhodněný žák. Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-1452-8.

ZELINKOVÁ, O., 2015. *Poruchy učení*. 12. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

## Právní normy

Vyhláška č. 607/2020 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. [vid. 22. 11. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-607>.

Vyhláška č. 606/2020 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. [vid. 13. 11. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-606>.

Zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně obyvatelstva. In: *Mimořádné opatření Ministerstva zdravotnictví České republiky* [online]. [vid. 28. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. [vid. 18. 11. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563?text=284%2F2020>.

## Seznam elektronických zdrojů

*International Dyslexia Association: Oficiální webové stránky Mezinárodní dyslektické asociace* [online]. [vid. 14. 9. 2022]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>.

*Katedra speciální pedagogiky: Oficiální webové stránky Katedry speciální pedagogiky Univerzity Karlovy* [online]. [vid. 3. 2. 2023]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/ksppg/navazujici-magisterske-studium-2>.

*Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11): 11. revize Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. [vid. 26. 9. 2022]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2022. *Institucionalizace podpůrných pedagogických pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog). Metodický*



*materiál* [online]. [vid. 23. 11. 2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-k-institucionalizaci-podpornych-pedagogickych-pozic-skolni-psycholog-skolni-specialni-pedagog/>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2020. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* [online]. [vid. 21. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem-2/>.

*Orton-Gillingham: Oficiální webové stránky Ortonovy dyslektické společnosti* [online]. 2022 [vid. 14. 9. 2022]. Dostupné z: <https://www.orton-gillingham.com/orton-gillingham-and-dyslexia/>.

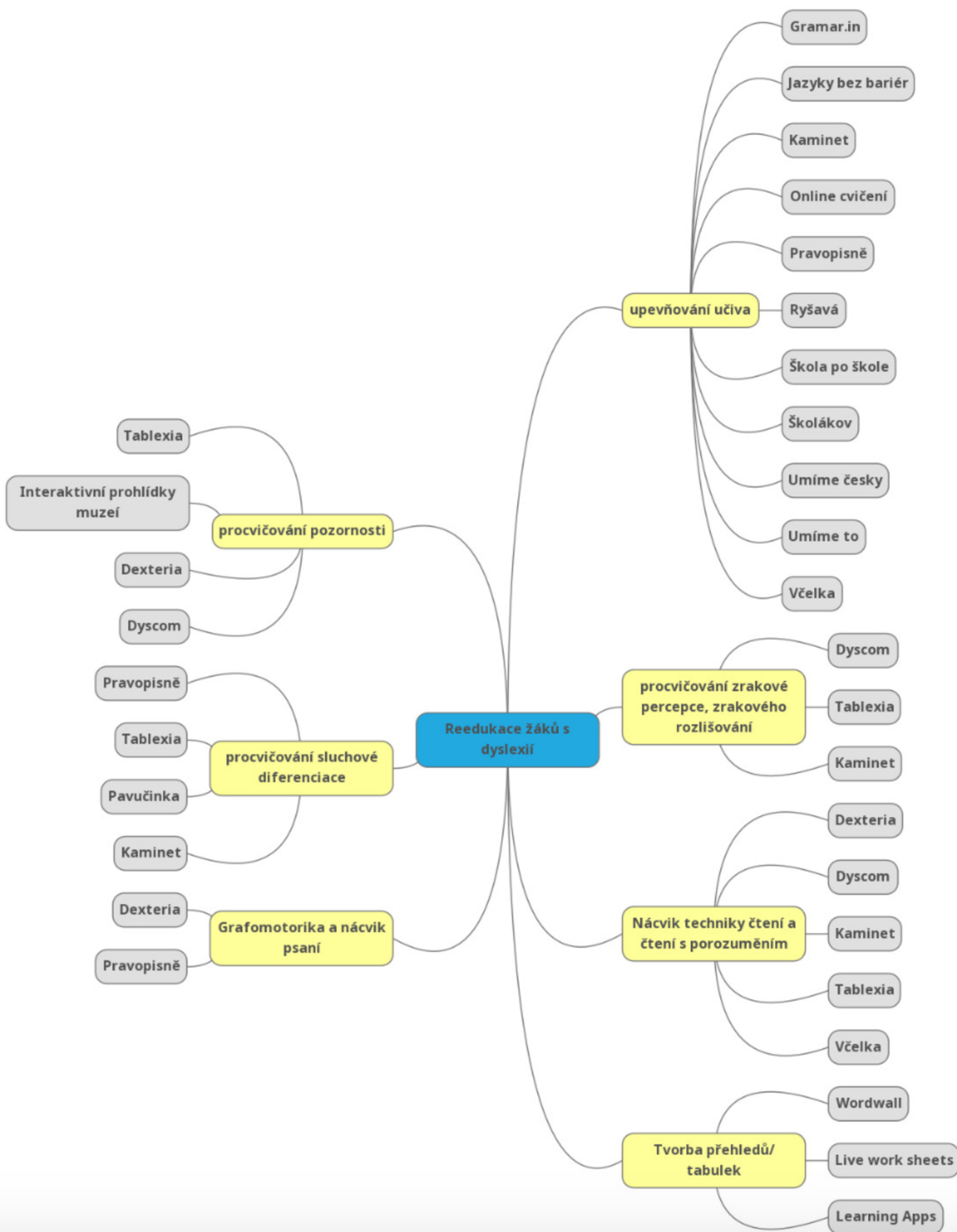
*Školní poradenské služby – školní speciální pedagog, školní psycholog: Informační web pro zájemce a frekventanty kurzu celoživotního vzdělávání* [online]. [vid. 23. 11. 2022]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/skolni-psych-sppg/lide/>.

# Přílohy

## Seznam příloh

Příloha č. 1 .....	59
Příloha č. 2 .....	60
Příloha č. 3 .....	63

Příloha č. 1 Myšlenková mapa online nástrojů vhodných pro reedukace žáků s dyslexií



Příloha č. 1

## Příloha č. 2 Důležité body při přípravě reedukace dyslexie v online prostředí

1. Vždy zohlednit zvýšenou únavu žáka.
2. Zařazovat relaxační techniky (např. dýchací cvičení, kterým lze provést na dálku).
3. Co nejméně zatěžovat zrak, tj. používat odstíny zelené barvy tam, kde to lze.
4. Vybírat takové aktivity, kde se více aktivuje sluch.
5. Volit takové online prostředí, kde je možné sdílet obrazovku.
6. Nezapomínat na přestávky mezi aktivitami.
7. Příkladat plnou váhu užitečnosti poradenským rozhovorům v situacích, kdy je to pro žáka žádoucí.
8. Snažit se o předcházení negativním pocitům jak na straně žáka, tak na straně školním speciálním pedagogem.
9. Poskytovat detailní zpětnou vazbu.
10. Snaha o kontinuální budování důvěry mezi žákem a školním speciálním pedagogem.

*Příloha č. 2*

Příloha č. 3 Seznam online nástrojů

Online nástroj a webový odkaz	Příklady využití	Dostupnost
<p>Dexteria  <a href="http://www.dexteria.net/">http://www.dexteria.net/</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cvičení zaměřené na jemnou motoriku.</li> <li>• Cvičení zaměřené na nácvik psaní.</li> </ul>	<p>Placená aplikace pro tablet či mobilní telefon.</p>
<p>Dyscom  <a href="http://www.x-soft.cz/dyscom/">http://www.x-soft.cz/dyscom/</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procvičování prostorové a časové orientace, procvičování směrů.</li> <li>• Nácvik a technika čtení.</li> <li>• Procvičování gramatických pravidel.</li> <li>• Procvičování zrakového vnímání.</li> </ul>	<p>Placený počítačový program.</p>
<p>Grammar.in  <a href="https://www.grammar.in/cs/">https://www.grammar.in/cs/</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Upevňování gramatických pravidel a čtení s porozuměním.</li> </ul>	<p>Online aplikace. Zdarma.</p>
<p>Jazyky bez bariér  <a href="http://www.jazyky-bez-barier.cz/">http://www.jazyky-bez-barier.cz/</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procvičování anglického jazyka zaměřené pro žáky s dyslexií.</li> </ul>	<p>Online program. Zdarma ke stažení.</p>
<p>Kaminet  <a href="http://www.kaminet.cz/">http://www.kaminet.cz/</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procvičování zrakové paměti, zrakového vnímání, orientace v prostoru a v čase, sluchového vnímání.</li> </ul>	<p>Online aplikace. Zdarma.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Upevňování učiva v českém jazyce, anglickém jazyce a matematice.</li> </ul>	
<p>Learning Apps  <a href="https://learningapps.org/">https://learningapps.org/</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tvorba vlastního procvičování na míru žákům.</li> </ul>	<p>Online aplikace.  Zdarma.</p>
<p>Live work sheets  <a href="https://www.liveworksheets.com/">https://www.liveworksheets.com/</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tvorba vlastní tabulky, zadání k procvičování na míru žákům.</li> </ul>	<p>Online aplikace.  Zdarma.</p>
<p>Muzea (interaktivní prohlídky muzeí, např. Národního muzea, Národního technického muzea, Národního zemědělského muzea)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procvičování pozornosti.</li> </ul>	<p>Online webové stránky.  Zdarma.</p>
<p>Online cvičení  <a href="https://www.onlinecviceni.cz/">https://www.onlinecviceni.cz/</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Upevňování učiva z českého jazyka a matematiky.</li> </ul>	<p>Online webová stránka.  Zdarma.</p>
<p>Pavučinka  <a href="https://eshop.dyscentrum.org/dyscentrum/eshop/2-1-POMUCKY/0/5/27-Pavucinka-Sluchove-vnimani">https://eshop.dyscentrum.org/dyscentrum/eshop/2-1-POMUCKY/0/5/27-Pavucinka-Sluchove-vnimani</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiál se zvukovými soubory zaměřené na sluchové rozlišování.</li> </ul>	<p>Placený materiál.  Stažené zvukové soubory v počítači.</p>
<p>Pravopisně  <a href="https://www.pravopisne.cz/">https://www.pravopisne.cz/</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zvukové diktáty.</li> </ul>	<p>Online webová stránka.  Zdarma.</p>
<p>Ryšavá  <a href="https://rysava.websnadno.cz/">https://rysava.websnadno.cz/</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Upevňování učiva 1. stupně ZŠ.</li> </ul>	<p>Online webová</p>

		stránka. Zdarma.
Škola po škole <a href="https://skolaposkole.cz/">https://skolaposkole.cz/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Upevňování gramatických pravidel, pravopisných jevů.</li> </ul>	Online webová stránka. Zdarma.
Školákov <a href="https://skolakov.eu/">https://skolakov.eu/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procvičování z českého jazyka a matematiky.</li> </ul>	Online webová stránka. Zdarma.
Tablexia <a href="https://www.tablexia.cz/">https://www.tablexia.cz/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komplexní podpora rozvoje kognice. Pro žáky s dyslexií navštěvující 2. stupeň ZŠ.</li> </ul>	Online aplikace na tablet nebo mobilní telefon.
Umíme česky <a href="https://www.umimecesky.cz/">https://www.umimecesky.cz/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procvičování čtení s porozuměním a gramatická pravidla.</li> </ul>	Online webová stránka. Zdarma.
Umíme to <a href="https://www.umimeto.org/">https://www.umimeto.org/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Upevňování učiva ze všech školních předmětů.</li> </ul>	Online webová stránka. Zdarma.
Včelka <a href="https://www.vcelka.cz/">https://www.vcelka.cz/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procvičování učiva z českého jazyka, matematiky, angličtiny a dalších předmětů.</li> </ul>	Placená online aplikace.
Wordwall <a href="https://wordwall.net/">https://wordwall.net/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tvorba vlastních grafů, přehledů apod.</li> </ul>	Online webová stránka. Zdarma.