

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019-2020

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Šárka Svobodová

**Dyslexie a její dopad na výuku anglického jazyka u žáků na
1. stupni ZŠ**

Praha 2020

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2019-2020

BACHELOR THESIS

Šárka Svobodová

**Dyslexia and Its Impact on the Education of English
Language by Primary School Pupils**

Prague 2020

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PaedDr. Jarmila Klugerová,
Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15. 2. 2020

Šárka Svobodová

Poděkování

Děkuji paní PaedDr. Jarmile Klugerové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, cenné a užitečné rady, připomínky a čas, který mi věnovala. Také bych ráda poděkovala všem pedagogickým pracovníkům Základní školy Seifertova 5 za spolupráci při výzkumném šetření.

Anotace

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na specifické poruchy učení s užším zaměřením na dyslexii a její diagnostiku, vyučování anglického jazyka a legislativu, která je s těmito tématy propojena. Praktická část obsahuje informace o základní škole, kde se výzkum konal, popis zvolené metodologie, případové studie konkrétních žáků a závěrečný popis zjištěných dat. Na závěr jsou uvedena doporučení vhodných pomůcek při výuce anglického jazyka a také doporučení pro praxi.

Klíčová slova

Analýza dokumentů, diagnostika, dyslexie, individuální vzdělávací plán, kvalitativní výzkum, pozorování, případová studie, rozhovor, specifické poruchy učení, výuka anglického jazyka.

Annotation

The bachelor thesis is divided into two parts, theoretical and practical one. The theoretical part is focused on specific learning disabilities with a narrower focus on dyslexia and its diagnostics, English language teaching and legislation, which is connected with these topics. The practical part contains informations about the primary school where the research took place, a description of the selected methodology, case studies of specific pupils and a final description of the data. In the final description, there are recommendations of suitable tools for teaching English as well as recommendations for practice.

Keywords

Analysis of documents, diagnostics, dyslexia, case study, English language teaching, individual educational plan, interview, observation, qualitative research, specific learning disabilities.

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	11
1.1 Historie specifických poruch učení	11
1.2 Charakteristika specifických poruch učení	12
2 DYSLEXIE	14
2.1 Definice dyslexie	14
2.2 Příčiny dyslexie	15
2.2.1 Dědičnost	16
2.2.2 Kognitivní rovina	17
2.2.3 Hormonální a biochemické změny	18
2.3 Projevy dyslexie	18
2.3.1 Zrakové vnímání	19
2.3.2 Pravolevá a prostorová orientace	20
2.3.3 Řeč a komunikace	20
2.3.4 Fonemický sluch.....	20
2.3.5 Koncentrace pozornosti a paměť.....	21
2.3.6 Automatizace a organizace sebe samého a času	22
2.3.7 Sekvenční analýza a pohyb.....	22
3 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE.....	24
3.1 Diagnostika čtení	25
3.2 Diagnostika ve škole	26
3.3 Diagnostika na odborném pracovišti.....	27
4 VYUČOVÁNÍ CIZÍCH JAZYKŮ	29
4.1 Faktory ovlivňující volbu jazyka.....	29
4.2 Výuka cizího jazyka u dětí s dyslexií	30
4.3 Principy vyučování a učení	31
4.4 Hodnocení a klasifikace	33
5 LEGISLATIVA	34
5.1 Školský zákon.....	34
5.2 Individuální vzdělávací plán	34
5.2.1 Význam IVP	35
5.2.2 Strategie a náměty pro tvorbu IVP	35
PRAKTICKÁ ČÁST.....	38

6	ZÁKLADNÍ ŠKOLA SEIFERTOVA 5 JIHLAVA.....	38
6.1	Obecné informace.....	38
6.2	Školní vzdělávací program.....	39
7	METODOLOGIE.....	41
7.1	Kvalitativní výzkum.....	41
7.2	Výzkumný proces.....	43
7.3	Cíle výzkumu.....	43
7.4	Formulace výzkumného problému a otázek.....	45
7.5	Rozhodnutí o metodách.....	46
7.5.1	Pozorování.....	46
7.5.2	Rozhovor.....	47
7.5.3	Analýza dokumentů.....	49
7.5.4	Případová studie.....	49
8	PŘÍPADOVÉ STUDIE.....	52
8.1	Hynek.....	52
8.1.1	Osobní a rodinná anamnéza.....	52
8.1.2	Školní anamnéza a analýza výsledků z PPP.....	53
8.1.3	Rozhovor.....	54
8.1.4	Retrospektiva a perspektiva.....	57
8.2	Justýna.....	58
8.2.1	Osobní a rodinná anamnéza.....	58
8.2.2	Školní anamnéza a analýza výsledků z PPP.....	59
8.2.3	Rozhovor.....	60
8.2.4	Retrospektiva a perspektiva.....	63
9	KOMPARACE DAT.....	64
9.1	Závěry vyplývající z výzkumu.....	68
9.2	Pomůcky při práci s žáky v hodinách AJ.....	71
9.3	Doporučení pro praxi.....	74
	ZÁVĚR.....	75
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	77
	SEZNAM ZKRATEK.....	79
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....	80
	SEZNAM PŘÍLOH.....	81

ÚVOD

Tato bakalářská práce je věnována specifickým poruchám učení, konkrétně pak vlivu dyslexie na výuku anglického jazyka u žáků na 1. stupni základní školy.

Specifické poruchy učení jsou bezesporu jedním z aktuálních témat současného školství a znalost cizích jazyků, v první řadě pak jazyka anglického, je v dnešní době pokládána za naprostou samozřejmost a usnadňuje život člověka v mnoha směrech. V současnosti již není pravidlem, že se s cizím jazykem setkáme pouze v případě, že vycestujeme do zahraničí. Naopak, především anglický jazyk se postupně stává součástí našich každodenních životů. Anglický jazyk bývá často prvkem různých reklam, názvů nebo sloganů, ale obklopuje nás i formou písní, filmů, a to především na internetu. Angličtina tak na nás číhá téměř na každém rohu.

Téma dyslexie je poměrně kvalitně probádanou oblastí a máme na výběr celkem velké množství odborné literatury, ze které lze v této sféře čerpat. I v oblasti samotné výuky cizích jazyků existuje mnoho odborníků, kteří se tomuto tématu věnují, a my tak máme dostatek informací i v této oblasti. Pokud ale spojíme tyto dva okruhy dohromady, nalezneme již odborné literatury na toto téma o něco méně. Přitom cizí jazyky patří k předmětům, které dyslektikům činí asi největší problémy. Dyslexie může ovlivnit nejen dovednost čtení ale i žákovu rychlost, zejména v psaní, kdy se musí více soustředit a vynaložit větší úsilí než ostatní žáci, dále také chybovost při psaní, řeč a mnoho dalších oblastí.

Znalost anglického jazyka a schopnost používat jej je již téměř nezbytností v životě většiny lidí. Anglický jazyk může být jedinci užitečný při výkonu a výběru budoucího povolání, ale i v případě možného studia v zahraničí nebo při cestování. Prostřednictvím znalosti cizích jazyků také můžeme lépe porozumět jiným zemím a kulturám a dochází tak k velkému obohacení člověka samého.

Hlavním tématem teoretické části této bakalářské práce jsou specifické poruchy učení, především pak dyslexie a výuka anglického jazyka u jedinců s dyslexií. Je zde uvedena také diagnostika dyslexie a legislativa, která je s uvedenými tématy provázána. Popisem legislativy je teoretická část práce zakončena.

Praktická část je nejprve zaměřena na informace o Základní škole Seifertova 5 v Jihlavě, kde byl výzkum realizován. Jsou zde také stanoveny výzkumné problémy a cíle. Dále se autorka práce věnuje popisu výzkumných technik, které byly v práci využity, načež jsou zpracovány dvě případové studie dětí ze ZŠ Seifertova 5. V závěru je uvedena komparace dat a shrnutí vhodných pomůcek. V bakalářské práci jsou také uvedena doporučení pro praxi.

Cílem bakalářské práce je zjistit, zdá má dyslexie dopad na výuku anglického jazyka a doporučit vhodné pomůcky, které mohou být nápomocny při procesu učení. Dosáhnout těchto cílů se autorka práce rozhodla právě pomocí zpracování případových studií společně s metodou pozorování, uskutečněním rozhovorů a analýzou dokumentů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Následující podkapitoly jsou zaměřeny na historii a popis specifických poruch učení. Charakteristika specifických poruch učení (SPU) se ve většině odborné literatury, která je zde uvedena, příliš neliší, přesto je zde uvedeny definice a názory na tuto problematiku od několika autorů.

1.1 HISTORIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Během šedesátých let 20. století se Otakar Kučera a jeho kolegové zabývali problematikou dyslexie a dospěli k úsudkům, které se příliš neliší od nynějších poznatků. (Zelinková, 2009, str. 19)

Selikowitz (1998, str. 15) ve své knize uvádí, že první popsanou podobou specifických poruch učení byla dyslexie. Tento případ byl popsán v roce 1878 německým lékařem (Kussmaul). Jednalo se o muže, který neuměl číst, ačkoliv se nacházel v pásmu průměrné inteligence a dosáhl adekvátního vzdělání. Dr. Kussmaul označil tuto potíž jako čtecí slepotu, ale o několik let později nazval tento problém další německý lékař jako dyslexii. Toto označení je převzato z řečtiny, dyslexie se překládá jako potíže se slovy.

První zpráva o SPU pocházející z Velké Británie pojednávala také o dospělém jedinci, který měl problémy se čtením. Oční chirurg ze Skotska James Hinshelwood zveřejnil toto sdělení v roce 1895 a označil jej jako slovní slepotu. Toto pojednání podnítilo lékaře Pringle Morgana k sepsání článku o chlapci ve věku 14 let, který měl specifické poruchy učení. Morgan u tohoto konkrétního případu popsal známky specifických poruch učení a zároveň zmínil, že pokud by byl vyučovací proces pouze orálním, chlapec by okamžitě patřil mezi nejchytřejší žáky na škole.

V průběhu dvacátého století byla pozornost soustředěna na poruchy čtení. Během roku 1925 byla navržena první teorie, která popisovala vznik SPU. Tuto teorii navrhl lékař Samuel T. Orton, který považoval za důležitý především rozvoj dané části mozku.

Dr. Orton a jeho asistentka Anna Gillinghamová navrhli určité učební metody, ze kterých lze čerpat i v dnešní době. Další podoby SPU sice byly zpracovány, ale k přesnějším odlišení došlo až v roce 1939, kdy lékaři Alfred Strauss a Heinz Werner popsali dítě se rozsáhlým stadiem SPU. Zaměřili se na mnoho variant těchto potíží a důraz byl kladen i na individuální práci s dítětem, která mohla odhalit jeho specifické potřeby během vyučování. Jejich práce byla podkladem k ustanovení klinického a vyučovacího systému pomoci pro jedince s SPU, nejprve v Americe a postupem času i v jiných státech.

K výrazné změně došlo v roce 1977, kdy byl v Americe odsouhlasen zákon, který potvrzoval právo každého amerického dítěte s SPU na náležitou klasifikaci i zacházení vzhledem k jeho problému. (Selikowitz, 1998, str. 16)

1.2 CHARAKTERISTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Specifické poruchy učení patří mezi vývojové poruchy. Narušují určitý vývoj daných schopností a dovedností. Specifické poruchy učení nemají původce ve zrakovém, sluchovém a motorickém postižení. Stejně tak nejsou způsobeny ani mentálním postižením nebo jinou mentální poruchou či nepříznivými vlivy prostředí. (Matějček, Vágnerová a kol., 2006, str. 7)

Podle Pokorné (2001, str. 59) je charakteristika specifických poruch velmi složitá. K jejich označení se v české literatuře užívá vícero pojmenování. Mimo termínu specifické poruchy učení se například označují jako vývojové poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy. Tyto termíny jsou nadřazeny pojmům specializovanějším. Těmi jsou například dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a mnoho dalších.

Má ale podobný pohled na charakteristiku specifických poruch učení a definuje je jako poruchu v jednom nebo více primárních duševních procesech, které zahrnuje porozumění a používání jazyka. Ten může být mluvený nebo psaný. Může se také objevit a projevit v oblasti naslouchání, myšlení, čtení, psaní, anebo i v počítání. Američtí autoři se řídí definicí ze zákoníku, která uvádí, že poruchy učení způsobují, navzdory vyšším intelektuálním schopnostem, slabé školní dovednosti. Tyto školní dovednosti ale nezpůsobuje vizuální, sluchový nebo motorický handicap, mentální

retardace, emoční porucha nebo vliv okolního světa či sociální a kulturní znevýhodnění. (Pokorná, 2010, str. 18)

Selikowitz (1998, str. 11, 12) uvádí, že specifické poruchy učení lze definovat jako nepředvídatelný jev, který může zasáhnout dítě s průměrnou i nadprůměrnou inteligencí a jedince postihuje význačným zpožděním v jedné nebo vícero oblastech učení.

Specifické poruchy učení jsou pro jedince, kteří jimi trpí, překážkou v učení a nabývání nových vědomostí a dovedností nejen na základní škole, ale mnohdy i na jiných stupních vzdělávání. Dospělému člověku mohou bránit v selekci zaměstnání a také mohou mít vliv na pracovní i osobní vztahy kvůli důsledkům, které mají specifické poruchy učení na duševní stav jedince.

Během školní docházky mají děti se specifickými poruchami učení výsledky, které neodpovídají jejich opravdovým intelektovým možnostem, které jsou mnohdy na vyšší úrovni. Tyto poruchy mají vliv na jejich školní úspěšnost a mají negativní dopad na psychiku dítěte. Pokud tato neúspěšnost přetrvává dlouhodobě, je pravděpodobné, že se dítě uzavře do sebe, trpí úzkostmi, nebo i školní fobií. Nejednou se také snaží strhnout na sebe pozornost jiným způsobem, a tak se mohou tvořit poruchy chování. Projevovat se mohou ze začátku různě, například vyrušováním ve vyučovacích hodinách nebo i slovní či fyzickou agresí ke spolužákům a učitelům. (Jucovičová, 2008, str. 7)

Zelinková (2009, str. 9, 10) zmiňuje, že specifické poruchy učení jsou souhrnným názvem pro poruchy jako jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie a dysmúzie. Jinými slovy je to také termín, který popisuje heterogenní kategorii potíží, které se mohou projevit v procesu osvojení si řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Uvedené potíže mívají osobitý charakter a jejich vznik přísluší dysfunkci centrální nervové soustavy. Přestože jsou poruchy učení objevovány společně s dalšími handicapujícími podmínkami, například s mentální retardací a senzorickým postižením, nebo i s vnějšími vlivy, kterými mohou být kupříkladu kulturní odlišnosti, poruchy učení nejsou přímým výsledkem těchto podmínek a vlivů.

Specifickými poruchami učení se zabývá nejen pedagogika a psychologie, ale jsou taktéž předmětem lékařských a dalších oborů téhož původu.

2 DYSLEXIE

2.1 DEFINICE DYSLEXIE

Zelinková (2009, str. 9) zmiňuje, že je dyslexie známá jako porucha osvojování čtenářských dovedností a patří mezi nejznámější pojmy ve skupině poruchy učení. O dyslexii se začalo mluvit nejdříve, a to proto, že měla největší vliv na úspěšnost dítěte ve škole.

Zelinková (2013, str. 25) ve své knize také uvádí, že dyslexie ovlivňuje rychlost, správnost, styl čtení i porozumění čteného textu. Čtení může být značně zpomalené a mnohdy si jedinec s dyslexií plete samotná písmenka, která může často i vynechávat, text si také může domýšlet. Dyslexie zapříčiňuje špatnou orientaci v textu a čtenář si tak není schopen rychle najít požadované informace na dané stránce. Jestliže je úkolem zapamatovat si obsah sdělení, je nevyhnutelné, aby si text přečetl vícekrát za sebou. I tak bývá interpretace příběhu ne příliš přesná. Orientace v textu samotném je často také zhoršená.

Mezinárodní dyslektická asociace uvedla, že dyslexie patří mezi specifické poruchy učení, které mají neurobiologický původ. Její charakteristika spočívá v obtížích s přesností či plynulostí při čtení. Dále pak také v rozeznávání daných slov a nepostačující schopnosti hláskovat a dekodovat. Potíže se mohou projevat na zvukové stránce zpracování jazyka a objevují se i problémy s pochopením psaného textu. To má vliv na omezení rozvoje slovní zásoby.

Charakteristika Britské dyslektické asociace také řadí dyslexii mezi specifické poruchy učení, v první řadě ovlivňující vývoj znalostí ve čtení a psaní i jazykové dovednosti. Britská dyslektická asociace doplňuje ve svém etickém kodexu, že dyslexie je kombinací, kdy schopnosti a dovednosti mají vliv na průběh učení v oblasti čtení, psaní a gramatiky. Porucha provází dotyčného celým životem a nemůže být odstraněna všední výukovou metodou. Lze ji ovšem zmírnit pomocí specifické intervence, zahrnující využití moderní technologie. (Krejčová, 2019, str. 35, 36)

Dyslexie disponuje třemi základními hledisky při posuzování. První je výkonová charakteristika neboli také neschopnost správně a hezky číst. Druhým hlediskem je odlišnost struktury nebo funkce centrálního nervového systému. Třetím jsou činitelé, od kterých se právě funkční nebo strukturální odchylky odvíjí. Dyslexie je také často provázena mnohými jinými obtížemi. Mohou jimi být další specifické poruchy učení, například dysgrafie nebo dyskalkulie, ale také se mohou objevit narušení exekutivní funkce nebo poruchy pozornosti. (Matějček, Vágnerová, 2006, str. 8)

Dyslexie patří mezi nejčastější specifické poruchy učení. Dyslexie často ovlivňuje i prospěch jedince ve škole. Nejprve je to nejvíce znát na českém jazyce a cizím jazyce, ale starší školáci mohou pociťovat zhoršení školního prospěchu v celkovém měřítku, protože má dyslexie vliv i na schopnost naučit se s pomocí čtení. Následky mohou způsobit úplnou ztrátu motivace daného jednotlivce a na školu mohou postupem času také rezignovat. (Matějček, Vágnerová, 2006, str. 9)

Je známo, že nelze nalézt dva jedince s dyslexií, kteří by prokazovali naprosto identické obtíže. Projevy dyslexie závisí na vzorci schopností, u kterých byl narušený jejich vývoj. Velký vliv má na jedinceův stav jeho okolí, a to především rodina a podpora, která jde směrem k jedinci k dyslexií. Dále je důležitý styl výchovy a škola, která zajišťuje vhodné výukové vedení, případně toleruje některé potíže. (Zelinková, 2013, str. 25)

2.2 PŘÍČINY DYSLEXIE

V případě dyslexie, které se jakožto specifické poruše učení v této práci primárně věnujeme, je jednou z jejích hlavních příčin fonologický deficit. Fonologický deficit lze také specifikovat jako obtíže s dekódováním slov, rozlišování jednotlivých hlásek, narušenou schopností hláskové syntézy a podobně. V anglickém jazyce je průběh dekódování slov mnohem složitější, než je tomu v jazyce českém, a proto nebývá fonologický deficit mezi českou odbornou veřejností akceptován naprosto bez výhrad.

Další příčinou je vizuální defekt, který se projevuje obtížemi se zřetelným rozlišením, rozlišením figury a pozadí nebo i problémovým vnímáním barev a neschopností rychlého zřetelného určení písmen. Problémy v této oblasti jsou také

příčinou poruchy pravolevé a prostorové orientace nebo nedostatečnou zrakovou pamětí. (Jucovičová, 2008, str. 12-15)

2.2.1 DĚDIČNOST

V dnešní době již existují důkazy, které prokazují, že specifické poruchy mohou být ovlivněny geny. Není zde ovšem pouze jeden gen, který by dyslexii zapříčiňoval. V genetické výbavě člověka nalezneme třicet až padesát tisíc genů. Zhruba 30 % genů může ovlivňovat rozvoj mozku a mozkové aktivity. Ostatních 70 % je přítomno v dalších fyzických systémech a procesech. K realitě se nejvíce přibližuje model, podle kterého se jisté geny v kombinaci s dalšími vlivy z okolí podepisují na vzniku dyslexie. Toto pojetí je upřednostňováno pod názvem pravděpodobnost projevů a rizik vlivem genetické výbavy než přímo pod termínem genetické příčiny.

Mozek jedince z dyslexií je odlišen především strukturou a funkcí v porovnání s jedincem bez zmíněné poruchy. Byly také objeveny značné anatomické diference i rozdíly v úrovni buněk a spojeními mezi nimi.

Některé výzkumy ukazují, že příčinou dyslexie může také být zvýšená hladina testosteronu. Tento hormon má vliv nejen na rozvoj sekundárních pohlavních znaků, ale může omezit i vývoj mnohých dalších znaků. Proto jsou dyslexií více postiženi chlapci.

Existuje také cerebelární teorie, kdy se objasňují změny v získávání obecných poznatků a procesů chápání. Vysvětlují se i behaviorální mechanismy, které jsou postaveny na základě nedostatku v uspořádání a funkci mozečku. Touto teorií je utvořen přechod mezi dědičností a kognitivní rovinou a jsou odlišeny symptomy dyslexie od příčin. Cerebelární teorie a její výzkumný program, který trval deset let a byl rozdělen do tří stadií, byl zaměřen na porozumění hlavních příčin dyslexie.

V prvním stádiu se autoři této teorie zajímali o symptomy, které souvisejí s neuspokojivou úrovní vývoje automatizace ve sféře jemné a hrubé motoriky. Výkony byly posuzovány a hodnoceny pomocí tří úkolů. Byl mezi nimi stoj na obou nohách, stoj na jedné noze a chůze. V celkových úkolech bylo ukázáno, že jedinci s dyslexií dosahují horších výsledků, protože nebyly automatizovány ani tyto postoje a chůze. Proto se potvrdila hypotéza nedostatku automatizace.

Ve druhém stádiu byly nalezeny potíže v oblasti kognitivních dovedností. Výrazně horší byli jedinci s dyslexií v několika oblastech, například v oblasti fonologických dovedností a sekvenční analýze. Měli problém s rychlým vyjmenováním předmětů, v rychlém čtení nebo i navlékání korálků.

Ve třetím stádiu byla hypotéza založena na konečných datech ze dvou předchozích etap. Empirické výzkumy ukázaly, že předpokladem pro dyslexii může být postižení mozečku. Mezi mozečkem a schopností číst a psát je jasné propojení. Psaní je podmíněno plynulostí pohybů, koordinací, automatizací i časovým uspořádáním, tedy všemi aktivitami, které jsou ovlivněny mozečkem. Dovednost čtení je ovlivněna celým ontogenetickým vývojem. (Zelinková, 2009, str. 21-26)

2.2.2 KOGNITIVNÍ ROVINA

V poznávací rovině jsou prokázány nedostatky v několika sférách. První je fonologický deficit. Odborníci se většinou shodují v tom, že jedinci s dyslexií vykazují nedostatky ve fonologických procesech.

Následuje vizuální deficit, který byl už v počátcích považován za příčinu dyslexie. Určité nedostatky jsou také v oblasti řeči a jazyka. Odborníci považují dyslexii za poruchu, která postihuje mluvenou a psanou řeč, systém osvojování jazyka a jazykové kompetence. Mezi další časté projevy v této oblasti patří i snížená schopnost rychle jmenovat písmena, barvy nebo předměty na obrázcích, případně i vyhledávání slov, která se mají rýmovat. Dyslexie je spojována i s potížemi ve vyjadřování, menší slovní zásobou, horší artikulací a nižším jazykovým citem.

V kognitivní rovině je prokázán i deficit v procesu automatizace, u které je předpokladem, že vývoj učení se zpočátku vyvíjí bez problémů, ale proces trvá o něco déle, protože určité dovednosti jsou automatizované o něco pomaleji, než je tomu u běžné populace. Deficity jsou objeveny i v oblasti paměti, kterou dělíme na krátkodobou, střednědobou a dlouhodobou. Další jsou deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů neboli také v rychlosti výkonu. Většina odborníků se ale shoduje, že příčina dyslexie je kombinací více deficitů. (Zelinková, 2009, str. 26-31)

Kognitivní funkce většinou nejsou postiženy všechny a v té samé intenzitě. Jedná se o kombinaci různých nedostatků. (Zelinková, 2008, str. 92)

2.2.3 HORMONÁLNÍ A BIOCHEMICKÉ ZMĚNY

Otázkou zůstává, zda je možné vysvětlit vyšší výskyt dyslexie u chlapců než u děvčat hormonálními změnami. Je nutné zmínit, že vývoj levé mozkové hemisféry je v prenatalním období u chlapců negativně ovlivněn nadměrným množstvím hormonu testosteronu. Tento hormon působí na vývoj pohlavních orgánů a druhotných pohlavních znaků. I přesto, že testosteron jako takový není hlavní příčinou vzniku dyslexie, jsou jeho působení rozhodně více vystaveni muži než ženy, což by také mohlo vysvětlit vyšší výskyt mužů s dyslexií nebo také leváků.

Biochemie je věda, která se věnuje chemickým změnám, které se dějí v mozku. Bylo zjištěno, že až 32 % jednotlivců s dyslexií trpí nedostatkem mastných kyselin. Tento nedostatek zhoršuje schopnost čtení a jedinec se také nedokáže dobře soustředit. Mastné kyseliny se vyskytují především v mase některých ryb. Ačkoliv se používání potravinových doplňků stále testuje, bylo u některých jedinců po dobu užívání doplňků s obsahem rybího tuku zlepšena koordinace očních pohybů i jejich chování bylo zklidněno.

Z výše uvedeného plyne, že je velmi těžké stanovit pouze jednu příčinu dyslexie, a proto se specialisté snaží své hypotézy zkoumat a ověřovat. (Zelinková, 2008, str. 46, 47)

2.3 PROJEVY DYSLEXIE

Nedostatky mohou být v motorické a senzomotorické oblasti, kdy je problémem například motorika mluvidel, mikro-motorika očních pohybů nebo i koordinace pohybů končetin a zraku.

Na dyslexii se také mohou podepsat nedostatky v oblasti automatizace individuálních jednotlivých funkcí a postupů u četby. U těchto jedinců trvá delší dobu například přechod od slabik k vyslovování celých slov. Jsou zde i problémy v zapamatování si daných hlásek a v hláskování celých dlouhých slov. Ve sféře jazyka

a řeči je mnohdy postižena psaná a mluvená řeč, kdy se příznaky projevují například při artikulaci, která je méně obratná, horší výbavnost pojmů a jazykový cit.

Dyslexie má mnohdy i souvislost s potížemi při lateralizaci a součinnosti mozkových hemisfér. Lidé s dyslexií, a to především děti, prožívají i nesnáze v intonaci, kdy jejich přednes vyznívá velmi monotónně. Také často neumí hospodařit s dechem. Občas se objevuje opakování začátků slov, přeskakování řádků a horší orientace v textu.

Při čtení je typické zaměňování písmen, která jsou si podobná tvarem, přesmyk slabik, vypouštění písmen, slabik, slov, vět nebo si jedinec naopak písmena přidává, může vynechávat i diakritická znaménka, anebo si domýšlet koncovky u slov. Z těchto důvodů pak dochází k nepřesnému čtení a ke komolení slov. Pokud je jedinec schopen vizuální či sluchové kontroly čteného textu, dochází k alespoň částečné opravě. Je ovšem nutný určitý rozvoj čtenářské dovednosti.

Příznaky dyslexie jsou především spojené s problémy při čtení. Čtení může být buď pomalé, namáhavé, neplynulé s určitou menší přítomností chyb. Toto čtení se nazývá pravoemisférovým. Takzvané levoemisférové čtení je naopak rychlé až překotné s hodně chybami. Ne vždy lze ovšem dyslexii takto kategorizovat. (Jucovičová, 2008, str. 12-15)

2.3.1 ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Málo vyvinuté zrakové vnímání, které zde rozebíráme v souvislosti s dyslexií, není propojeno se zrakovými vadami, které jsou napravitelné dioptrickými brýlemi. Nejdříve lze projevy pozorovat již ve školce neboli v předškolním věku jedince. Takové děti často nejsou schopny odlišit obrázky, vnímat detaily nebo také místo v prostoru. Nemá rádo skládání puzzle. Toto vnímání přetrvává až do dospělosti. Pro jedince je obtížné vyhledat potřebné informace na stránce nebo i najít určitý druh čaje v obchodě. I orientace v zápisech na špatně smazané tabuli nebo v zápisech neuspořádaných, může být kritická. Dlouhá a málo přesná orientace v prezentované látce, kterou je například právě zmiňovaný zápis na tabuli nebo rychle běžící prezentace, ale i jiné styly předávání znalostí, je způsobena oslabením zrakového vnímání, které je kombinováno s pomalým čtením. (Zelinková, 2013, str. 33)

2.3.2 PRAVOLEVÁ A PROSTOROVÁ ORIENTACE

Určení pravolevé strany je pro mnohé problém na celý život. Během čtení je pravolevá orientace velmi důležitá, a to při tom, když sledujeme řádek zleva doprava. Schopnost orientovat se v prostoru i určení pravé nebo levé strany je zásadní při orientaci na mapě, v budově, na místě, které neznáme a při samotném čtení je důležitá při vnímání stránky a kapitoly. Ovlivňuje možnost odlišit zrcadlově opačné tvary. (Zelinková, 2013, str. 34)

2.3.3 ŘEČ A KOMUNIKACE

„Není přímá závislost mezi dyslexií a koktavostí či nesprávnou výslovností hlásek. Současně však obtíže v řeči znamenají u některých lidí celý komplex problémů. Deficit ve vnímání a porozumění řeči způsobuje ztrátu souvislosti v konverzaci, při přednášce nebo poradě na pracovišti.“ (Zelinková, 2013, str. 35)

Zelinková (2013, str. 35) také zmiňuje možnost výskytu takzvané artikulační neobratnosti u slov, která jsou na vyslovování náročnější. Takovými slovy mohou být například paroplavba, mononukleóza a další. Potíže se neobjeví při pomalém vyslovování, ale znatelné bývají při běžné plynule konverzaci, kdy chce jedinec většinou rychle sdělit určitou informaci, ale jazyk mu to neumožní. Tím poté vznikají různé zkomoleniny. Do této skupiny patří i schopnost vybavení si pojmů, názvů a jmen, která bývá také zpomalena. Nejedná se ovšem o neznalost, ale o případy, kdy mozek nenabídne jedinci vhodný výraz. V případě, kdy se k problémům zmíněným výše přidá i horší krátkodobá paměť, nižší koncentrace pozornosti nebo malá sebedůvěra kvůli opakujícím se chybám, může dojít ke strachu z výstupu před lidmi. (Zelinková, 2013, str. 35, 36)

2.3.4 FONEMATICKÝ SLUCH

Neuspokojivě vyvinuté vnímání a přesné rozlišování významotvorných hlásek je považováno za jednu ze zásadních příčin dyslexie. Fonematický sluch má totiž vliv na spojení jednotlivých hlásek v určité slovo nebo i rozložení slova na hlásky. Umožňuje rozlišovat slova mezi sebou a určovat mezi nimi rozdíly. Platí to například u slov koš

a kos nebo kočka a čočka. Málo rozvinutý fonemický sluch neumožňuje rozlišení slov při konverzaci v mateřském, ale i cizím jazyce. Finální výsledek je nízké porozumění.

Nedostatečně vyvinuté sluchové vnímání způsobuje, že dítě nezvládá činnosti, které probíhají v prostředí, které je zvykově náročné. Takovým prostředím může být například škola, kde stačí k vyrušení šum. Kvůli tomu bývají následné sluchové vjemy a zpracovávání informací přijímaných skrze sluch nepřesné. Následkem je zhoršení koncentrace pozornosti. (Zelinková, 2013, str. 36)

2.3.5 KONCENTRACE POZORNOSTI A PAMĚŤ

U dětí s dyslexií může oslabené soustředění a pozornost způsobit například problémy ve sledování vyučovací hodiny. Existují dvě odlišné skupiny lidí, kdy první trvá nějakou dobu, než se začne soustředit, zatímco lidé v druhé skupině se soustředí ihned, ale po relativně krátkém čase nastupuje unavenost, kterou se soustředěnost přerušuje. Jedince s poruchou soustředění často vyrušuje i zazvonění telefonu nebo šeptání. Daný jedinec může svým neklidným chováním rušit další jedince, například spolužáky tím, že se vrtí, cvaká tužkou, kope do stolu nebo pohupuje nohou. K dalším potížím patří neschopnost soustředěnosti na několik aktivit najednou či tyto aktivity současně vykonávat. Pokud je takovéto dítě schopno zvládnout například poslouchat výklad a zároveň si dělat poznámky, vyžaduje to u něj velké množství energie, a tak mnohem dříve přichází únava.

Pro život významnou funkcí je i paměť, která má několik úrovní. Paměť, která umožňuje udržovat v paměti informaci několik vteřin nazýváme krátkodobou pamětí. Je klíčová pro naslouchání, při rozhovorech i psaní. Také je nezbytná u diskusí, kterých se máme aktivně účastnit. Málo vyvinutá krátkodobá paměť má vliv nejen na chyby při psaní textů a čísel, ale i na neschopnost udržení myšlenkových linií při hovorech a vypracování ústně zadaných úloh. Jedinci s dyslexií mají nápadné nedostatky ve slovní krátkodobé paměti, ale ne v paměti zrakové. Proto si lépe zapamatují to, co viděli.

Paměť pracovní je určena k uchování a zpracovávání informací po kratší čas. Je určitým filtrem velkého množství zvuků, které nás obklopují a všechny impulsy přijímá skrze paměť krátkodobou. (Zelinková, 2013, str. 36-38)

2.3.6 AUTOMATIZACE A ORGANIZACE SEBE SAMÉHO A ČASU

Automatizace umožňuje vykonávat jedinci činnosti, tak aby se na ně nemusel výrazně soustředit nebo nad nimi přemýšlet. Jsou to například násobky čísel, jízda na kole nebo řízení auta. Účinek má až po mnohonásobném opakování. Jedinci s dyslexií mají tento proces výrazně snížen. Dyslexie zpřičiňuje dobré zvládnutí automatizace a lidé s dyslexií tak musí věnovat více času a úsilí k učení a opakování dané látky. Jakmile nejsou informace dostatečně naučeny, jedinec je brzy zapomíná.

Organizace času i sebe samého často patří k potížím, které také provázejí jednotlivce s dyslexií. Projevuje se v neschopnosti organizace práce a určení si priorit, případně i seřazení si činností. Ve zmatku mnohdy zapomenou i na věci, které potřebují, například příprava pomůcek do školy. S touto organizací souvisí i pozdější příchody, zapomenutí míst, kde se mají schůzky odehrávat nebo i podstatných termínů. (Zelinková, 2013, str. 38, 39)

2.3.7 SEKVENČNÍ ANALÝZA A POHYB

„Zpracování informací podle následnosti je náročné a vyžaduje mnoho času a postup podle instrukcí. Problémy se projevují při psaní i opisování čísel, textů, zaznamenávání poznámek, vyplňování formulářů, uspořádání záznamů, jmenování dní v týdnu, měsíců v roce. Obtíže v sekvenční analýze postihují aktivity, kde se dělí celek na části a ty se uspořádávají podle předem daného pořadí.“ (Zelinková, 2013, str. 40)

Pohyb je důležitá součást každodenních typických činností, aniž bychom si to uvědomovali. Jedinci s dyslexií někdy trpí neobratností při určitých pohybech, kdy mohou narážet do lidí, předmětů, které často i shazují, a při pohybu se ukazuje určitá dávka těžkopádnosti. Tyto pohyby jsou označeny pod pojmem hrubá motorika.

Jemnou motorikou rozumíme souhrn pohybů, které jsou vedeny jemnými svaly nebo svalovými skupinami. Rozvoj jemné motoriky má vliv na psaní nebo zapnutí si knoflíků a podobně.

Pohyb ovlivňuje orientaci v prostoru a smyslové vnímání. Spoluprací očí a rukou dosahujeme přesného vedení pohybu například při navlékání nitě. U psaní dovoluje umístit písmena na linky a má dopad i na rýsování.

Výše zmíněné nedostatky jsou zřetelné v různých kombinacích a mohou být i jinak závažné. I proto není pouze jeden typ dyslexie, který by měl stejné projevy, a u kterého by bylo možné doporučit tu samou reedukaci nebo podporu. (Zelinková, 2013, str. 40, 41)

3 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE

Dyslexie patří mezi poruchy, kde je zřejmá diference v úrovni schopností rozumových a schopnosti čtení. Je poruchou, která má nedostatky v poznávacích procesech a často se její přítomnost odráží i v sociální a emocionální sféře. Je nutné, aby byly již na začátku rozlišeny obtíže ve čtení, které mohou být způsobeny různými faktory působící na jedince z okolí a samotná porucha čtení, dyslexie. Po tom, co je jedinec diagnostikován, spadá do kategorie jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Diagnostiku nemůže stanovit učitel nebo rodič dítěte. Mezi kompetentní osoby stanovující tuto diagnózu patří pracovníci pedagogicko-psychologických poraden (PPP). (Zelinková, 2008, str. 39, 40)

Diagnostika je především prostředkem, kterým je možné rozeznat příčiny obtíží daného jedince. Cílem diagnostického procesu je zjistit, co tito jedinci potřebují. Diagnostika se nemusí týkat pouze dětí předškolního věku nebo věku mladšího školního, ale i středoškoláků, vysokoškoláků i těch, kteří jsou již dospělí. Dnes již existují diagnostické prostředky pro všechny zmíněné věkové skupiny. Mezi obecné diagnostické zásady patří multidisciplinarita. Spočívá ve spojení informací od lidí, kteří mají s daným člověkem zkušenosti v různých životních situacích. To může ve finále vytvořit důležitou a ucelenou představu nejen o silných, ale i slabých stránkách člověka. V době, kdy trvá diagnostika, je nutné uvědomit si, že je důležité při vyšetření zohledňovat interakci klienta s ostatními činiteli, které se běžně v okolí jedince jistě objevují. Může se jednat například o běžný ruch, který ve třídě normálně probíhá, počet lidí v místnosti a podobně.

V případě samotné diagnostiky zde bývá přítomno mnohem méně lidí, což může způsobit, že jedinec některé úkoly dokáže zvládnout lépe, než tomu bývá ve škole. Je nutné, aby diagnostik porovnával výsledky, které vyšetřením získal on sám, ale také ty, které jedinec dosahuje běžně ve škole. Pokud se tak nestane je možné, že porozumění potížím jedince bude ohraničené.

Do obecných diagnostických přístupů je řazeno pochopení hodnot i přístupů, které mají souvislost nejen s diagnostikou, ale i s inkluzí. Takzvané lege artis neboli vyšetření, které pátrá po způsobech, které by mohly jedinci pomoci a je zaměřeno

především na vývoj klienta. Za neprofesionalitu lze považovat vyšetření, které popisuje, co žák nikdy není schopen zvládnout, protože ani diagnostik toto není nikdy schopen stoprocentně tvrdit. (Krejčová, 2019, str. 79, 80)

3.1 DIAGNOSTIKA ČTENÍ

Na začátku školní docházky neboli v prvním ročníku základní školy se ve čtení nejčastěji ukazují projevy, které mohou signalizovat dyslexii. Mezi nejobvyklejší patří lepší výkony žáka v jiných sférách, než je čtení. Mezi nápadné projevy můžeme počítat i to, že má jedinec pozornost situovanou na činnosti, které se od čtení významně liší. Jedinec má také problémy ve spojení hlásek a písmen. Obtížně si zapamatovává nová písmena nebo si je vůbec nepamatuje a často je také může zaměňovat. Při čtení si text vymýšlí či ho přímo říká z paměti, a pokud se text náhle změní, dochází z jeho strany k selhání. Má problémy při skladbě písmen do slabik a samotné slabikování je velmi pomalé a těžkopádné. Jedinec je neschopen sledovat text společně se spolužáky, jelikož nejen text sám nečte, ale také proto, že špatně udržuje pozornost pouze u jedné činnosti. Těžce také zvládá vést oční pohyby po řádcích. Projevuje se takzvané dvojí čtení, kdy si žák nejprve tiše říká písmena a až poté čte slova hlasitě. Tento návyk sice u většiny jedinců vymizí, ale u dyslektiků mnohdy trvá delší dobu. V neposlední řadě dítěti celkově uniká obsah daného textu, který ačkoliv právě přečetl, není schopen převyprávět a často ani neví, o čem text pojednával. Mnohdy se stává, že nepochopí ani zadání a pokyny, které mu jsou napsány.

Přesto zde není vyhraněné přesné kritérium, které by umožňovalo určit jedince s dyslexií a ty, kteří jsou pouze slabými čtenáři. Při zkouškách čtení jsou využívány standardizované texty s různou obtížností a čtení probíhá po patričné motivaci. Zkoušející důkladně zaznamenává celý proces. Celé čtení probíhá tři minuty, během kterých se zapisuje počet slov, které dítě přečetlo v každé minutě. Slova, která byla přečtena chybně jsou pak odečítána. Počet slov, které přečetlo v první minutě, jsou následovně vyjádřena čtenářským kvocientem, kdy se za sociálně přijatelné čtení považuje rychlost 60-70 slov za minutu. Při takovém čtení je dítě schopno získávat nové znalosti a má z čtení i radost. Pokud dítě čte 6-10 % slov s chybami je to považováno za defektní čtení z hlediska celkového počtu chyb. Dalším nepochybně důležitým

vodítkem je způsobilost dítěte převyprávět přečtený příběh vlastními slovy nebo i to, jak je schopno odpovídat na otázky, které se k textu vztahují. (Zelinková, 2009, str. 62, 63)

3.2 DIAGNOSTIKA VE ŠKOLE

Začátek školní docházky bývá klíčovou dobou pro vývoj osobnosti jedince a je i základem formování si vztahu ke škole a vzdělání celkově. V běžné třídě základní školy provádí pedagog pedagogickou diagnostiku a je zaměřen na stupeň vědomostí a psychických funkcí.

Pokud má učitel podezření na určitou ze specifických poruch učení, tak je zaměřen na určitá kritéria, kterými jsou například úroveň čtení, psaní, které zahrnuje rukopis i pravopis, dále počítání, soustředění, sluchové vnímání, zrakové vnímání, řeč, reprodukce rytmu, orientace v prostoru, určení pravé a levé strany, nápadnosti v chování, postavení dítěte v kolektivu a rodinné prostředí. Nejen tyto oblasti jsou důležité pro diagnostiku. Je podstatné zaměřit se i na rozumové schopnosti jedince a také na výkony, které jsou dosahovány v dalších předmětech. Je nutné vyloučit další možné příčiny projevů, kterými mohou být například dlouhodobá nemoc, celková nezralost dítěte nebo časté střídání vyučujících. (Zelinková, 2009, str. 57, 58)

Existuje takzvaný test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky, který slouží k brzkému zachycení dětí, které se ukazují jako náchylné k potížím v těchto oblastech. Tyto materiály vytvořila Anna Kucharská společně s Danou Švancarovou a jsou určeny především pro učitelky mateřských škol i učitelky prvních tříd škol základních. V závislosti na výsledcích testu je možné přizpůsobovat techniky výuky směrem k žákovi. Velká pozornost je v testu věnována sluchovému vnímání, kdy se samotné úkoly rozdělují na rozdělování slov do slabik, rozpoznávání prvních hlásek ve slovech, určování toho, zda se hláska nachází vprostřed slova, rozlišení slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a dalších podobně foneticky znějících hlásek nebo i odlišování délky samohlásek. Test se pak dále věnuje dalším dovednostem nebo schopnostem jako je například zrak, kdy sleduje zrakové vnímání, kdy se zaměřuje především na rytmus a pravolevou orientaci, krátkodobou zrakovou paměť a další. V testu je zahrnuta i artikulace, jemná motorika, zapojení více smyslových úkolů do jedné činnosti a tvoření rýmů. (Zelinková, 2008, str. 83, 84)

Sheffieldský screeningový test dyslexie, jehož autory jsou odborníci A. J. Fawcett a R. Nicolson pocházející z Velké Británie, je dalším podobným testem diagnostiky dyslexie. Tento test je určen jedincům od předškolního věku až do dospělosti. Tento test dyslexie na základě osobní komunikace se samotnými autory upravila pro český jazyk Olga Zelinková a samotné úkoly mají pro předškolní věk následující uspořádání. Obsahuje dohromady deset bodů, kterými jsou například rychlé pojmenování dvaceti obrázků, určení, zda jsou daná slova stejná (například: kůň – kůl, den – dej aj.), opakování čísel, čtení čísel, kopírování geometrických tvarů a další. Po absolvování test jsou sečteny body a dle věku, kterého jedinec dosáhl, je stanoven kvocient rizika. (Zelinková, 2008, str. 84, 85)

3.3 DIAGNOSTIKA NA ODBORNÉM PRACOVÍŠTI

Prostředím, které poskytuje diagnostiku specifických poruch učení je v nynější době pedagogicko-psychologická poradna (PPP). Pokud má dojít k celkové diagnostice je dobré, aby spolupracoval psycholog, speciální pedagog, případně i sociální pracovník nebo další specialisté, kterými jsou například odborní lékaři. Součástí diagnostiky bývá anamnéza, která je zaměřena na dítě, jeho sourozence i rodiče. Mezi velmi důležité údaje patří zjištění o průběhu těhotenství i porodu, dalším výskytu podobných problémů v celé rodině, onemocnění, která u dítěte proběhla, o jeho rozvoji v oblasti řeči, motoriky a také i zájmech dítěte. (Zelinková, 2009, str. 62)

Pedagogicko-psychologické poradny se řadí ke školským poradenským zařízením, která jsou kompetentní k poskytování pedagogických i psychologických služeb v oblasti výchovy a vzdělávání jedinců, kteří těmito procesy procházejí. Oblast, kterou se zabírají je například připravenost žáků na školní docházku, poskytování pomoci jednotlivcům, kteří mají speciální vzdělávací potřeby nebo také zajišťují metodickou oporu samotným školám. PPP jsou nápomocné jedincům, kteří nejsou tolik úspěšní a snaží se odhalit příčiny tohoto neúspěchu. Obrátit se na ně může samotný rodič v případě, že si neví rady s daným výchovným problémem nebo pochybují o vyhovujícím vývoji jedince. Návštěvu PPP může samozřejmě doporučit i učitel. Někteří rodiče se často obávají, že samotné vyšetření bude jejich dítě odsuzovat k dalšímu školnímu neúspěchu a bude takzvaným zádrhelem v jeho školní úspěšnosti,

ale opak je pravdou. Pokud proběhne vyšetření na odborném pracovišti včasně, stává se vhodnou prevencí proti dalšímu postupování problémů ve škole a dalším školním nezdarům.

Jak už bylo zmíněno, vyšetření provádí podle typů potíží psycholog nebo speciální pedagog. Jedinec může být také poslán na jiná nutná vyšetření k dalším odborníkům. Mezi počáteční diagnostické opatření patří vyřazení možných příčin, které mnohdy vedou ke školnímu neúspěchu, ale nejsou to přímo poruchy čtení nebo psaní, ačkoliv by se na první pohled mohly jevit jako jediná možná příčina. Mezi tyto příčiny patří například nízké rozumové schopnosti, častá nebo jednorázová, ale dlouhodobá onemocnění dítěte, opakovaná a hojná absence ve škole, nepodnětné rodinné prostředí a mnoho dalších.

Dalším krokem je diagnostika rozvoje psychických funkcí, které jsou velmi důležité pro samotný proces čtení. Hodnotí se také úroveň čtení, které jedinec dosáhl. Je velmi obtížné určit hranici, kdy se jedná o poruchu, a kdy se jedná o podprůměrné čtení. V populaci to je zhruba 5 % dětí, u kterých není problém poruchu diagnostikovat s naprostou jistotou. Ostatních přibližně 10 % populace má určité dyslektické potíže nebo příznaky dyslexie.

Někdy se může objevit situace, kdy je i pro učitele poměrně obtížné určit podezření na dyslexii a doporučit vyšetření. Jedná se o případy, kdy je dítě nadané a obtíže ve čtení tak jedinec nahrazuje vysokou úrovní rozumových schopností. Takové děti s dobře vyvinutou pamětí a kvalitním rodinným zázemím mají často rodiče, kteří s nimi samotné vyšetření odmítnou absolvovat, jelikož jinak se dyslektické dítě neodlišuje jinými vnějšími znaky od svých vrstevníků. Tyto děti pak zůstávají nediodagnostikovány, a právě proto se stává, že mnoho jednotlivců vyhledává odbornou pomoc až na střední nebo vysoké škole, kdy začínají pociťovat problémy například při osvojování cizích jazyků. (Zelinková, 2008, str. 40, 41)

4 VYUČOVÁNÍ CIZÍCH JAZYKŮ

V této oblasti se nabízí spousta otázek ohledně výuky cizích jazyků u jedinců, kteří byli diagnostikováni dyslexií. Je také otázkou, zdali lze aplikovat něco, co bude obecně platné pro všechny.

V mnohé literatuře je uvedeno, že cizí jazyky bývají pro žáky s dyslexií velmi těžko naučitelné. Krejčová (2014, str. 212) ve své knize uvádí, že tyto děti často mají problém i s jazykem mateřským, jehož správné používání a zafixování jim trvá o něco delší dobu než ostatním dětem. Velmi brzy však právě tyto jedince čeká jazyk cizí a následovně druhý cizí jazyk na druhém stupni základní školy. Je téměř stoprocentní, že je v dnešní době znalost cizích jazyků nevyhnutelná až nezbytná.

4.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VOLBU JAZYKA

Při volbě cizího jazyka nám může být nápomocno vícero činitelů. První je schopnost čtení, pokud dítě čte text spíše jako celek, dokáže tak textu porozumět, a zároveň je při čtení domýšlivé, je doporučován spíše jazyk anglický. V případě, že text hláskuje doporučuje se jazyk německý.

Dítě samotné také musí být patřičně motivováno, pokud například zná hry, kde se využívá angličtina, bude se patrně více zajímat právě o jazyk anglický. Pakliže má v okolí sebe jedince, kteří se učí německy, bude inklinovat spíše k jazyku německému. Faktor, který také ovlivňuje volbu, je i to, jak daný jazyk ovládají rodiče dítěte. Mezi působící vlivy patří i místo, kde dítě žije, tedy jeho bydliště. U dětí, které žijí v oblasti příhraniční (Rakousko, Německo) a mají tak německý jazyk od mala v blízkém okolí, můžeme předpokládat, že budou volit spíše němčinu.

Rysy jazyka by měly být velmi odlišné od jazyka mateřského z toho důvodu, aby se jazyk dětem, které mají slabší sluchové odlišování, cizí jazyk nepletl svou podobností s mateřským. V neposlední řadě hraje velkou roli i osobnost učitele. Záleží nejen na výborné znalosti jazyka, ale i na metodické zdatnosti, ochotě vyhledávat další přístupy, které mohou vést ke zvládnutí základních znalostí v oblastech komunikace a porozumění. (Zelinková, 2005, str. 69, 70)

4.2 VÝUKA CIZÍHO JAZYKA U DĚTÍ S DYSLEXIÍ

Názory na toto téma jsou velmi různé. Je prokázáno a zdůrazňováno, že plasticita mozku v předškolním věku je větší, než tomu je v dalších věkových skupinách, a proto je potřebné zahájit výuku cizího jazyka již v tomto věku. Jsou zde ale i odpůrci tohoto tvrzení, kteří považují za důležitější, aby byla věnována značná pozornost na rozvoj mateřského jazyka, který je základem kultury a značně působí na rozvoj dítěte. (Zelinková, 2009, str. 165)

Osvobození od výuky cizího jazyka lze uplatnit pouze mimořádně, a to v případech, kdy by to bylo ve shodě s metodickým pokynem, který uvádí, že to je možné pouze v případech specifických aspektů, kdy jde o závažné postižení jedince a není možné zajištění vyučovacího procesu ani alternativně. Nikdo není schopen s definitivní platností tvrdit, že jedinec nikdy nebude cizí jazyk potřebovat a může se tak stát, že osvobození od výuky cizího jazyka se stane překážkou v dalším jeho vzdělávání.

Potíže při osvojování cizího jazyka se dají zařadit do podobné skupiny obtíží, ke kterým dochází i při osvojování si jazyka mateřského. Mohou vyplynout z nedostatečně rozvinutého vnímání, řeči i nedostatků ve sféře jiných poznávacích dějů. (Zelinková, 2009, str. 161)

Dyslexie dětem vytváří velké překážky v osvojování cizího jazyka. Děti mají problémy s vybavením si pojmů, jejich jazykový cit je velice málo rozvinut a mívají potíže i s artikulací. Všechny tyto potíže jsou překážkou v zapamatování si nových slov.

Při čtení se u žáků mohou projevat záměny písmen b-d-p nebo m-w a jiných. V angličtině se objevuje přesmykování písmen, například the-hte. Příčinou může být málo rozvinuté zrakové vnímání a nedostatečně upevněné spojení mezi písmeny a hlásky. Situace se může velmi zkomplikovat tím, že si jedinec se specifickou poruchou učení nedokáže domýšlet text, což se projevuje v pomalém dekódování, dvojitým čtením, komolením celého textu nebo jednotlivých slov. Velmi těžká je i četba textu, který je napsán málo obvyklým typem písma, kterým je například kurziva.

V případě, že se článek povede přečíst poměrně dobře, je většinou pravidlem, že žák není schopen zároveň vnímat, o čem text pojednával. Jelikož i česky psaný text si

jedinec s dyslexií musí přečíst vícekrát, je nevyhnutelné, aby si i text v cizím jazyce přečetl několikrát, aby byl schopen porozumění. (Zelinková, 2009, str. 161–163)

Ohledně řeči se v momentě nedostačujícího vývoje zpomaluje proces učení cizího jazyka. Může to být způsobeno například menší slovní zásobou nebo špatným zvládnutím gramatických pravidel. Všechny nedostatky v jazyce českém se pak mohou odrážet ve zvládnutí jazyka cizího. Při obtížích v porozumění mluvené řeči se stává, že žáci špatně rozumí instrukcím, mají problémy s orientací v hodinách a neumí správně zpracovat informace. Negativní dopad to má na pozornost, která je u jedince v průběhu hodiny velmi kolísavá. Žák může také postupem ztrácet zájem o výuku, což následně často vede ke špatným školním výsledkům, které neodpovídají jeho možnostem.

Artikulace je další oblastí, která zasluhuje pozornost. Artikulační dovednosti jsou ovlivněny rozvojem jemné motoriky, pohybové koordinace, sluchovým vnímáním a mnohými dalšími faktory. Pokud žák není schopen správné artikulace hlásek v mateřském jazyce je pravděpodobné, že mu bude cizí jazyk přinášet další potíže. (Zelinková, 2009, str. 163, 164)

Výslovnost je potřeba velmi trpělivě a dlouho opakovat, aby došlo k jejímu zafixování. Náviku je také nutné věnovat velkou pozornost, není příliš vhodné chyby zdůrazňovat, ale soustředěnost je zaměřena spíše na správnou výslovnost.

Samotnou výuku cizího jazyka je nutné stavět na tom, co jedinec zná a umí. Je potřeba smířit se s faktem, že výuka cizích jazyků probíhá u jedinců s dyslexií i dalšími specifickými poruchami učení mnohem pomaleji, než je tomu u ostatních. U žáků prvního stupně základních škol klademe při výuce cizího jazyka důraz především na znalost vyjádření každodenních témat, kterými jsou například bydliště, schopnost zeptat se na cestu, povídat o sobě samém a podobně. (Krejčová, 2014, str. 213, 214)

4.3 PRINCIPY VYUČOVÁNÍ A UČENÍ

Existuje mnoho přístupů, které jsou vhodné pro výuku cizích jazyků u jedinců s dyslexií. Prvním principem učení je využívání všech smyslů neboli také multisenzoriální přístup. Při tomto stylu vyučování by mělo dojít k propojení zraku, sluchu, hmatu i pohybového vnímání. Během vyučování se spojují určité situace s řečí.

Jedince by mělo během vyučování provázet mnoho situací, kdy je pro něj reálné propojení co nejvíce smyslů. Mělo by mu být umožněno hodně komunikace, opakování slov a slovních spojení. Dále je vhodné znázorňovat obsah slov pomocí pohybu. Všechny smysly, které jsou zapojeny poté přináší více signálů do mozku, a tím je pak ovlivněna aktivizace daných oblastí a jejich vzájemných ovlivnění. Šance, že si tak dítě zapamatuje nové poznatky je díky tomuto procesu mnohonásobně vyšší.

Dalším přístupem je přístup komunikativní. Ten se soustředí primárně na mluvčího a jeho schopnosti a zároveň také porozumění jeho sdělením a následně možnost reagovat prostřednictvím svých myšlenek a potřeb.

Strukturovaný přístup naopak preferuje zafixování ve smyslu hláska a písmeno. Následným krokem je zvládnout hláskovou stavbu slov a vět. Pokud má jedinec problémy se zvládnutím jazyka českého, nelze uplatnit při čtení stejnou metodu jako v češtině, to znamená většinou metodu analyticko-syntetickou. Vhodnějším způsobem je globální čtení celých slov. Žák si tak osvojuje nová slova jako celek. Jak už bylo zmíněno, je vhodné tato slova spojit s obrázkem nebo situací, které se tohoto nového výrazu týkají.

Sekvenčním postupem rozumíme postup po malých krocích od učiva jednoduchého k tomu náročnějšímu. Tento postup umožňuje jedinci zažít pocit úspěchu a tím je podporou v jeho sebedůvěře. Přesto nebývá příliš respektovaným postupem. Žáci se často učí pro ně těžkou gramatiku, ačkoliv nemají zvládnutou jednoduchou komunikaci a nejsou schopni vytvořit jednoduchou větu.

Kumulativní princip je spojováním nových informací a prvků, s učivem, které už má jedinec osvojené. Nové informace zařazujeme do existujících struktur. V praxi se tento postup také často nedodrhuje.

Z výše zmíněného vyplývá, že není možné potvrdit jeden správný existující model vyučování cizích jazyků, který by byl vhodný pro všechny jedince s SPU. Mezi nejméně vhodné styly vyučování u dětí s dyslexií ovšem s jistotou patří frontální výuka a je naprosto nevyhnutelné v každém případě respektovat samotnou osobnost jedince. (Zelinková, 2009, str. 166-168)

4.4 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE

Ověření získaných úrovní znalostí a kompetencí se považuje za součást pedagogického dění a vývoje. Výsledek tohoto ověřování se nazývá hodnocení a klasifikace. Dlouhodobým a postihujícím celou individualitu jedince bývá právě hodnocení, které by mělo hodnotit především jeho kladné rysy. Učitel má povinnost žáka hodnotit, protože tím podněcuje motivaci a dává žákovi určitou zpětnou vazbu na jeho práci. Klasifikace je výsledkem hodnocení. Klasifikace prostřednictvím známek ovšem není jediným předpokladem pro úspěšnou výuku. Učitel má možnost hodnotit jedince pomocí pochvaly, odměny, souhlasem nebo určením chyby.

Mezi funkce, které hodnocení a klasifikace plní, se nesporně začleňuje funkce motivační, kontrolní, výchovná, diagnostická, regulační a podobné. Není ale dobré klást na některé tyto funkce větší důraz, než doopravdy mají. To by mohlo negativně působit na další vývoj jedince.

K formám hodnocení tedy patří již zmíněná číselná klasifikace, kde jsou uznávány speciální vzdělávací potřeby a doporučují se u jedinců, kteří netrpí příliš velkými odlišnostmi v porovnání se svými spolužáky. Dalším možným způsobem je slovní hodnocení žáka, které může navrhnout zaměstnanec pedagogicko-psychologické poradny, rodiče jedince nebo i učitel. Je však nezbytné, aby si rodiče o tuto formu zažádali. U slovního hodnocení nejsou určeny exaktní formulace a neodpovídají tak stupnici známek. Primárně to není reálné, druhotně to není ani cíl této formy klasifikace. Volba slovního hodnocení ovšem neznamená, že při práci na dílčích úkolech nelze dítě klasifikovat i číslicí. Pokud by toto hodnocení mohlo mít pozitivní motivační funkci, je vhodné ji používat a kombinovat tak číselné i slovní hodnocení. (Zelinková, 2005, str. 63-65)

5 LEGISLATIVA

5.1 ŠKOLSKÝ ZÁKON

Školský zákon dává stejný přístup ke vzdělání každému, tedy i jedincům se specifickými poruchami učení. Všichni mají právo na vzdělání, které disponuje plným rozsahem a je odpovídající věku jedince i jeho zařazení v odpovídajícím vzdělávacím orgánu. Jak už bylo zmíněno, dítě od výuky cizího jazyka nelze osvobodit pouze na základě toho, že mu cizí jazyk nejde. Bránilo by mu to v dalších možnostech vzdělávání i následnému pracovnímu zařazení. Je potřebné hledat spíše nové postupy a metody, které by umožňovaly zvládnutí alespoň základních poznatků z cizího jazyka.

Pokud má být proces vzdělávání zdokonalen, je nevyhnutelné, aby se i učitelé soustavně vzdělávali a seznamovali s novými vědeckými informacemi. Každým uplynulým rokem získáváme více a více nových znalostí týkajících se dyslexie.

Ke změnám dochází i ve výchově a vzdělávání. Je nevyhnutelné utvořit počátek spoluzodpovědnosti za celoživotní vzdělávání již ve školním věku na prvním stupni základní školy, kdy je dítě schopno odlišování učiva, které mu jde od toho, kde není úspěšný. Postupem času má snahu nalézt svůj nejlépe vyhovující způsob učení a nalézt původce možného neúspěchu. (Zelinková, 2005, str. 43, 44)

Podstatnou částí zákona č. 561/2004 Sb. nebo také školského zákona je § 16 a 16a, který pojednává o podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (viz příloha A).

Důležitá je i vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších zákonů, která se týká „Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných.“

5.2 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Ředitel školy může nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádným nadáním odsouhlasit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), pokud obdrží písemné doporučení od školského poradenského centra.

Individuální vzdělávací plán se většinou stanovuje dle potřeby pro žáky s těžkým mentálním postižením nebo i žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby na základě doporučení školského poradenského zařízení. Každý IVP je výsledkem školního vzdělávacího programu (ŠVP) dané školy, individuálních vzdělávacích potřeb dítěte i doporučení pedagogicko-psychologické poradny a patří k dokumentaci daného žáka.

IVP je většinou vypracovaný před tím, než žák nastoupí do školy nebo po tom, co jsou zjištěny speciální vzdělávací potřeby jedince. IVP lze poté upravovat v průběhu školního roku dle potřeb žáka. Z toho je patrné, že IVP nepatří mezi neměnné dokumenty, ale mezi pracovní materiály, které mohou pružně reagovat na změny. Mezi osoby, které jsou zodpovědné za tvorbu individuálního vzdělávacího programu patří ředitel školy a IVP je vypracován za spolupráce s třídním učitelem, vyučujícím daného předmětu a školským poradenským zařízením, přihlížet mohou i zákonní zástupci jedince. Pokud je žák zletilý zastupuje rodiče přímo on osobně. (Zelinková, 2005, str. 53, 54)

5.2.1 VÝZNAM IVP

Individuální vzdělávací program se zařazuje k materiálům, které slouží všem, kteří mají podíl na výchově a vzdělávání žáka, který je integrován. Má přínos v mnoha oblastech. Například umožní jedinci práci, která je vykonávána podle jeho možností, tempa, bez srovnávání mezi jeho vrstevníky a s pomůckami, které mu pracovní proces také usnadňují. Dále pak dává příležitost i učiteli působit na dítě v jeho odpovídající úrovni bez toho, aby se musel obávat z nesplnění určitých požadavků ve školním programu. (Zelinková, 2005, str. 54)

5.2.2 STRATEGIE A NÁMĚTY PRO TVORBU IVP

Individuální vzdělávací plán je respektující k systému vzdělávacích programů. Učitelé jsou vázáni rámcovými vzdělávacími programy. Na jejich základě jsou vypracovávány školní vzdělávací programy. IVP obsahuje a sleduje dvě primární roviny. V první rovině nalezneme obsah vzdělávání, volbu metod a postupy. Druhá rovina je zaměřena na sledování specifických potíží, kdy je snahou omezit příznaky

a postupně vyřazovat potíže. V této rovině se snažíme i o vyzdvihnutí pozitivních oblastí ve vývoji dítěte.

IVP je také výsledkem diagnostiky odborného pracoviště, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Závěry, které získáme diagnostikou prováděnou odborníky bývají mnohdy velmi vzdálené. Jedná se například o údaje o prenatálním vývoji nebo dědičnosti. Kvůli tomu je učitel nezpracovává do IVP. Získané informace o úrovni rozumových schopností jedince patří mezi doplňková sdělení v plánování cílů, kterých chceme se žákem dosáhnout v dlouhodobém časovém horizontu.

IVP je rovněž sepsán na základě pedagogické diagnostiky pedagoga. I přesto, že vyhláška nemá v obsahu bod, který by byl věnován diagnostice pedagoga, je tato činnost nutností. IVP také vypracovává pedagog, který je v daném předmětu pedagog vyučující. IVP je vypracován pro předměty, kde je handicap projevován často a nápadně. Jedná-li se o dítě s dyslexií, tak mezi takové předměty patří obvykle český jazyk nebo jazyk cizí. (Zelinková, 2005, str. 55-57)

Zelinková (2005, str. 56) zmiňuje, že: *„Pro cizí jazyk je rozsah obsahu IVP podřízen závažnosti obtíží. V některých případech postačí uvést, že výuka bude založena převážně na konverzaci, ze slovíček si osvojí přibližně 75 %, četba bude omezena na krátké úseky apod.“*

Při tvorbě IVP má učitel za úkol sledovat několik aspektů. Prvním jsou cíle vzdálené, které jsou uskutečnitelné v horizontu několika let. Jedná se například o postup na druhý stupeň, ukončení základní školy nebo maturita. Dalším aspektem jsou cíle dlouhodobé, které sledují dovednosti, které by měl jedinec být schopen zvládnout v ročníku, ve kterém se právě nachází. Poslední jsou cíle krátkodobé. V každém případě by měl vyučující respektovat individuální potřeby dítěte a uplatňovat individuální přístupy, kdy se jedná především o zvolené metody výkladu, opakování učiva, upevňování vědomostí a dovedností, rozsah písemných prací, o osobní přístup, zohledňování charakteristik jedince a podobně. (Zelinková, 2005, str. 57-59)

Mezi náměty pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů pro cizí jazyk patří individuální speciálně-pedagogická a psychologická péče, cíl vzdělávání žáka a jeho časové i obsahové rozložení učiva, pedagogická hlediska a postupy, způsoby hodnocení a klasifikace, seznam učebních pomůcek nebo speciálních učebnic, spolupráce se zákonnými zástupci, podíl žáka na řešení problémů a mnoho dalších. (Zelinková, 2005, str. 59-61)

PRAKTICKÁ ČÁST

6 ZÁKLADNÍ ŠKOLA SEIFERTOVA 5 JIHLAVA

6.1 OBECNÉ INFORMACE

Základní škola byla otevřena 1. 9. 1972, kapacitně je jednou z největších v Jihlavě a poskytuje základní vzdělávání zhruba 880 žákům. Škola je na vzdělávací roli kvalitně připravena, a to ve všech hlediscích – vzdělávacím, materiálním i personálním. Neustále se snaží zkvalitňovat svoji práci tak, aby žáci vycházející ze školy byli co nejlépe připraveni na další studia a život.

Žáci jsou vzděláváni podle Školního vzdělávacího programu „Brána do světa“, který byl vytvořen pedagogy. Ti se ho snaží průběžně obohacovat a doplňovat. Jeho strategií je práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a talentovanými dětmi.

Škola nabízí širokou škálu vzdělávacích a volnočasových aktivit, kterými jsou volitelné předměty, například mediální výchova, přírodovědné bádání, seminář z regionální historie, psaní všemi deseti, sportovní výchova, dále druhé cizí jazyky (španělský, ruský, německý), zájmové kroužky (flétny, keramika, výtvarný, ruční práce, vaření aj.), sportovní oddíly (florbal, tanec, moderní gymnastika, kobudo, břišní tance, vybíjená, turistický, golf), aktivity na podporu výuky (logopedie, příprava na přijímací zkoušky). Probíhají zde i různé kurzy, například lyžařský kurz, outdoorový kurz, plavecká výuka, bruslařská školička, školní sportovní olympiáda a další.

Komunikaci mezi vedením školy, pedagogy a žáky zajišťuje školní parlament, který skvěle funguje a jehož členy jsou zástupci žáků ze všech tříd. Tito žáci mají podíl na organizování života školy.

Škole má také v každém ročníku jednu sportovně zaměřenou třídu. Jedná se o třídy zaměřené na lední hokej, moderní gymnastiku a synchronizované bruslení. Sportovci uvedených tříd mají velmi dobré výsledky a reprezentují školu na celostátní úrovni. Škola také spolupracuje s dalšími sportovními oddíly, kterými jsou například atletika a karate.

Škola nabízí i velmi kvalitní a moderní zázemí. To je tvořeno moderně vybavenými třídami (na prvním stupni jsou všechny s interaktivní technikou), odbornými učebnami s interaktivní technikou a moderními pomůckami (chemie, biologie, zeměpis, mediální učebna, 3 počítačové učebny, cvičný byt, jazyková učebna, keramická dílna), novým designem školních chodeb, školních materiálů, zmodernizovaným logem školy, školním infocentrem s knihovnou, prostornými a moderními šatnami se skříňkami pro každého žáka, třemi tělocvičnami, moderním venkovním sportovním areálem s atletickou dráhou a několika umělými hřišti, školní družinou, která má 10 oddělení a pracuje podle vlastního ŠVP. Školní družina organizuje kromě běžných akcí také různé výlety a exkurze. Školní disponuje výběrem ze dvou jídel denně a uplatňuje moderní trendy ve stravování. Také zajišťuje ve spolupráci se školní družinou pitný režim pro žáky.

K základům kvalitního vzdělávání patří pedagog. Ve škole je vybudován tým učitelů, kteří vykazují mnoho zkušeností, jsou ochotni vzdělávat se a prokazují aktivitu i komunikativnost. Jsou využívány přiměřeně moderní metody práce, které kladou důraz na osobnost učitele.

Škola má nastavený systém komunikace s rodiči a veřejností. Výsledky práce jsou prezentovány v médiích a na webových stránkách, které patří k základnímu informačnímu kanálu mezi školou a veřejností.

Škola má danou spádovou oblast, jedna třetina žáků dojíždí z různých částí Jihlavy i z dalších blízkých obcí. Početní převahu mají chlapci, což je dáno sportovními třídami. Hlavním sportem je lední hokej. Dívek má škola méně, a tak mají dívky doplňkové sporty, kterými jsou moderní gymnastika a synchronizované bruslení. Do školy dochází i děti dětmi jsou s cizí státní příslušností. Těm učitelé věnují pozornost i mimo výuku. Zaměstnanci školy mají dlouhodobé zkušenosti s prací se žáky s poruchami učení. S těmi většinou pracují i asistentky během osobních konzultací. Stejně se pedagogové zabývají i nadanými žáky.

6.2 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Základní škola Seifertova 5 v Jihlavě má Školní vzdělávací program s názvem Brána do světa. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace má důležité postavení

ve vzdělávacím procesu. Důvodem je, že dobré jazykové vzdělání a jazyková kultura patří k podstatným znakům všeobecné kulturnosti a vyspělosti absolventa základního vzdělávání.

Jazykové vyučování dává žákovi takové znalosti a dovednosti, se kterými je možné správné vnímání různých jazykových sdělení. Žák má poté schopnost porozumění, vhodného se vyjadřování a účinného uplatňování a prosazování výsledků svého poznávání.

Úkoly prvního až třetího ročníku na základní škole neboli také prvního období jsou ve výuce anglického jazyka rozumět jednoduchým pokynům a větám a dovednost na ně reagovat, rozlišovat mluvené a psané slovo, vyslovovat správně slova v přiměřeném rozsahu slovní zásoby.

V audio-orální kurzu jsou tyto očekávané výstupy: žák je schopen opakovat a psát podle diktátu, pozdravit i rozloučit se, sdělit své jméno a také se na jméno zeptat, řídit se základními pokyny, které jsou zřetelně vysloveny.

Mezi učivo se v těchto třech ročnících řadí abeceda a její správná výslovnost, pozdravení a rozloučení, instrukce (např.: namaluj, poslouchej, podívej se aj.), tvary, barvy, čísla od 1-20, co je v mé školní aktovce, moje rodina, hračky, jídlo, oblečení, počasí, roční období, měsíce, můj domov, předložky v, na a pod, členy (a/an) a přivlastňovací zájmena.

V gramatice a tematických okruzích jsou tyto výstupy, žák dovede: pojmenovat základní barvy, geometrické tvary, zeptat se na ně, počítat do 20, sčítat i odčítat, pojmenovat členy rodiny a vytvořit slovní spojení, pojmenovat oblíbené hračky a jídlo, pojmenovat části lidského těla, pojmenovat oblečení, pojmenovat vybavení školní třídy, pokoje, pojmenovat vybrané části lidského těla a použít přídavná jména, porozumět jednoduchému textu s vizuální podporou.

7 METODOLOGIE

Metodologie systematizuje, posuzuje a navrhuje strategie a metody výzkumu. Nástroje vědy jsou předmětem tohoto oboru. Výsledky metodologických otázek jsou ovlivněny filozofickými hledisky. Provedení výzkumu se odvíjí od našich názorů na povahu sociálního světa, od toho, co o něm víme i od našich názorů a znalostí, ke kterým lze dosáhnout a v neposlední řadě od hodnotových a etických názorů. Šetření je také ovlivněno základními cíli výzkumu, externími vlivy na výzkum a na našem blízkém okolí.

Během výzkumu a řešením výzkumných otázek aplikujeme dva základní postupy, kterými jsou analýza a syntéza a následovně induktivní a deduktivní přístup. Definicí analýzy je v tomto případě dělba celku na konkrétní prvky. Dále se zkoumá, jakou mají tyto prvky funkčnost samostatně a jaké mají mezi sebou vztahy. Syntéza se jedná o složení prvků do jednoho celku. Následuje popis hlavního organizačního principu, kterým se celek řídí. Dedukce je logické odvození závěru ze zástupu dalších tvrzení, která jsou považována za pravdivá. Indukce se naopak řídí poznatkem, že představitelé, kteří jsou pozorováni v dané jevové kategorii mají určité vlastnosti. Z toho se usuzuje, že stejnou vlastnost mají také její ostatní instance. (Hendl, 2008, str. 32-34)

7.1 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Hendl, 2008, str. 48)

I když v dnešní době již výzkumní pracovníci nemají pochyb o důležitosti kvalitativního výzkumu, a nemusí tak vést boj za jeho uznání, stále existuje mnoho termínů, které tento výzkum definují a mnohdy se různí. Mnohé definice jsou postaveny na postupech sbírání dat, na použitých metodách posuzování, na druhu informací a na stylu rozdělení zkoumané oblasti na věci klíčové. Pro kvalitativní výzkum jsou typické

tři formulace, mezi které patří volba tématu, rozbor a objasnění dat a také závěr výzkumu. (Švaříček, 2014, str. 13-17, 26)

Definice, kterou uvádí Švaříček (2014, str. 17), a která dokáže zohlednit všechny podstatné znaky, zní následovně: *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“*

Klasicky si kvalitativní výzkumník zvolí téma výzkumu a také výzkumné otázky. Ty mohou být pozměňovány a přizpůsobovány nebo doplňovány v průběhu výzkumu. Proto se občas tento druh výzkumu dá považovat za pružný. Práci kvalitativního pracovníka lze přirovnat k práci detektiva. Sbírání informací mívá většinou charakter dlouhodobého procesu.

Výzkumník si vybere podle svých úvah místo pozorování i jedince, které poté pozoruje v odlišných časových momentech. Získané informace se výzkumník snaží detailně popsat a interpretovat. Výzkumník má snahu nevynechávat nic, co by mohlo objasnit danou situaci.

Mezi výhody kvalitativního výzkumu patří především možnost získat podrobný popis a náhled při průzkumu ohledně jednotlivce, skupin, událostí nebo fenoménů. Další výhodou je zkoumání fenoménu v jeho běžném prostředí a výzkumník může navrhnout teorie. Tento typ výzkumu umožňuje také příznivě odpovídat na místní situace nebo podmínky. Vyhledává také lokální příčinnou souvislost nebo souvislosti a vypomáhá u počáteční explorační fáze fenoménů.

Za nevýhody můžeme pokládat těžké provedení kvantitativního předpokladu. Získané informace nemusí být zobecnitelné na obyvatelstvo a do odlišného prostředí. Je také složitější ověřovat hypotézy nebo teorie. Analýza a sběr dat nepatří mezi časově nenáročnou fázi. Výsledky kvalitativního výzkumu mohou být také pod vlivem výzkumníkových osobních preferencí. (Hendl, 2008, str. 49, 50)

7.2 VÝZKUMNÝ PROCES

Výzkumný proces by měl vést ke znalostem a vědomostem, které umožňují porozumět sociálnímu světu a také odhadují budoucí hodnoty skutečného průběhu i případnou kontrolu nad jevy. Získaná data i jejich následná analýza má velmi různorodý charakter. Význam výzkumu je většinou klasifikován jedním ze tří jevů: exploračí, popisem nebo explanací.

Exploratorní nebo také průzkumový výzkum je vhodný pro prozkoumávání zcela nového tématu. Tento typ výzkumu by měl být kreativním, flexibilním a měl by brát v úvahu všechny nepředvídané jevy.

Popisným výzkumem rozumíme výzkum, který poskytuje obraz charakteristických podrobností situací, jevů a vztahů. Popisný výzkum je soustředěn především na otázky: jak, kdo a kolik.

Snahou explanačního výzkumu je schopnost odpovědět na otázku „proč.“ Tento druh výzkumu se používá v případě, kdy je zkoumaný jev dobře popsán a my se snažíme zjistit, proč se věci dějí určitým způsobem.

Každá věda dává přednost určitým strategiím nebo metodám výzkumu, přesto je mnoho kroků společných pro všechny druhy výzkumu. Na začátku je identifikováno téma a problém, poté je vymezován záměr výzkumu a také jsou určeny výzkumné otázky.

Výzkumné otázky je možné upravovat a připojovat během výzkumu, ale primární cíl výzkumu je nezbytné zvolit předem. Dále je zvolena metodologie a je určen návrh výzkumného plánu. Poté dochází ke sběru dat, a nakonec jsou vyvozeny závěry a doporučení. (Hendl, 2008, str. 36-40)

7.3 CÍLE VÝZKUMU

Podle Švaříčka (2014, str. 62) je na začátku výzkumu nutné ujasnit si jeho cíle a jejich hodnotu tak, aby se do nich výzkumníkovi vyplatilo vložit čas. Je také nezbytné uvědomit si, že důležitost cíle není všestranná, ale je vždy vztažena k určité skupině

jedinců. Jsou potřeba odpovědi na otázky, které se týkají relevantnosti našich cílů, k tomu, kdo je s námi může sdílet a také koho by mohly zajímat. Touto výchozí skupinou mohou být například odborníci, studenti specifického oboru nebo lidé, kteří jsou angažováni v daných reálných dějích, pakliže jsou výsledky těchto dějů nápomocny k jejich úspěšnému zvládnutí.

Pojmy, které jsou čteně používány v kvalitativním výzkumu při definicích cílů, jsou například termíny jako prozkoumání, vysvětlení, popsání, porozumění, odkrytí, ukázka možných řešení a podobně.

Podle Maxwella jsou rozlišeny tři druhy cílů: intelektuální, praktický a personální. Intelektuálním cílem je způsob, kterým projekt přispívá k odborným poznatkům. Praktický cíl ovlivňuje budoucí přínos a možnost využití výsledků výzkumu. Personální cíl dosahuje obohacení o nové znalosti u samotného výzkumníka. Pro výzkum není ovšem potřebné zvolit si pouze jeden druh cíle, ale dosažení a naplnění několika cílů.

Existuje mnoho různých přístupů, které se v této oblasti uplatňují. V odborné literatuře můžeme nalézt tyto přístupy pod různými názvy, dokonce se může jejich obsah překrývat.

Z hlediska obecného charakteru má ten nejobecnější případová studie, které se autorka v této práci věnuje. Lze v ní uplatňovat různé způsoby prvků etnografických nebo biografických výzkumů nebo i různé metody kvantitativního či kvalitativního charakteru. Cíle společně s výzkumnými otázkami reprezentují jakýsi kompas, který výzkumu udávají směr. V průběhu práce je důležité sledovat, zda se výzkum blíží k jejich naplnění. (Švaříček, 2014, str. 62-64)

Cílem výzkumu bylo získat informace o dopadu dyslexie na výuku anglického jazyka u dětí na 1. stupni základní školy a zároveň doporučit konkrétní pomůcky pro výuku AJ.

7.4 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A OTÁZEK

Formulací výzkumného problému přímo označíme to, čemu se bude výzkum věnovat. Bývá v ideálním případě něčím, čemu stoprocentně nerozumíme, a proto je žádoucí získat o daném úkazu více znalostí. (Švaříček, 2014, str. 64, 65)

Výzkumné otázky patří k jádru každého výzkumu a mají dvě primární funkce. Dopomáhají k zaměření výzkumu tak, aby mohl poskytnout finální výsledek v harmonii se stanovenými cíli a také jsou ukazateli, které prezentují způsob, kterým lze výzkum provést. Zároveň dále konkretizují výzkumný problém.

V této práci jsou stanoveny tři výzkumné problémy, které jsou následně doplněny o výzkumné otázky:

VP1: Včasná diagnóza a intervence

- VO1: K jakým změnám ve vyučovacím procesu u dítěte došlo po určení diagnózy dyslexie?
- VO2: Jaké problémy se mohou vyskytnout u jedince s dyslexií v průběhu hodin AJ?

VP2: Efektivní vzdělávání v hodinách anglického jazyka

- VO3: Jaké způsoby výuky nebo použité pomůcky mají viditelně větší efekt pro práci s žákem s dyslexií v AJ?
- VO4: Jaké výukové metody práce jsou s žákem vhodné zařadit v budoucnu v rámci výuky AJ u žáků s dyslexií?

VP3: Individualita jedince a její vliv na vzdělávací proces v hodinách anglického jazyka

- VO5: Jaký druh motivace považujete v hodinách AJ u žáka s dyslexií za efektivní?
- VO6: Jak ovlivňují osobnostní charakteristiky jedince průběh hodin AJ?

7.5 ROZHODNUTÍ O METODÁCH

Rozhodnutí o metodách má v obsahu fáze vytváření výzkumu tři klíčové části. První fází je rozhodnutí o vzorku, kde je cílem, aby zvolený vzorek populace reprezentoval určitý problém. Je konstruován záměrně tak aby odpovídal našemu zkoumanému tématu. Z toho vyplývá, že se volba případů vyvozuje z toho, jak si definujeme náš výzkumný problém společně s výzkumnými otázkami.

Druhou oblastí je výběr metody sběru dat, která je opřena o znalost toho, jakých druhů výsledků můžeme jednotlivými pracovními postupy dosáhnout. Třetí fází je zajištění vstupu do terénu, která je velmi podstatnou součástí výzkumu. Kvalitativní výzkum totiž bývá naturalistický, což znamená, že probíhá v prostředí, kde se zkoumané jevy reálně vyskytují. (Švaříček, 2014, str. 72-76)

Předmětem výzkumu jsou dva žáci 3. ročníku ZŠ Seifertova 5 v Jihlavě. Byli vybráni na základě osobního shledání s výzkumnicí, která je zde zaměstnána. Oba žáci mají diagnostikovanou dyslexii. Kvůli zachování anonymity a z důvodu ochrany osobních údajů byla změněna jejich jména.

Autorka práce zvolila k realizaci výzkumu metodu pozorování, rozhovoru a analýzu dokumentů na základě, kterých následně vypracovala případové studie.

7.5.1 POZOROVÁNÍ

V průběhu výzkumu bylo využito pozorování zúčastněné, přímé, nestrukturované a skryté. Zúčastněné pozorování je dlouhodobým, systematickým a reflexivním sledováním uskutečňovaných činností v daném zkoumaném prostředí.

Cílem je objevení a reprezentace sociálního života a procesu. Je důležité zprostředkovat čtenářům to, co bylo nalezeno. Pozorovatel zastává při procesu pozorování zároveň role zvědavého cizince, přítele i neznalého laika. Je osobou, která se daných dějů přímo zúčastňuje a dokáže je následně detailně a přesně popsat.

Přímé pozorování umožní výzkumníkovi zúčastnit se zkoumaných jevů v jeho čase i průběhu. Pozorování nestrukturované je začátek spíše nejasně formulován pomocí

seznamu otázek, které jsou otevřeny nečekaným případům. Při skrytém pozorování výzkumník ukrývá svoji totožnost výzkumníka. Je to z důvodu toho, že někteří jedinci s vědomím toho, že mohou být pozorováni jednají odlišně. Skryté pozorování umožňuje autentické jednání.

Autorka projektu použila v průběhu výzkumu všechny tři zmíněné druhy pozorování, aby byly doplněny informace ke kazuistikám.

Pozorování je vhodnou metodou pro studování školní třídy, protože nijak podstatně neoslabuje schéma sociální interakce nebo edukačního procesu ve škole. Mezi výhody pozorování patří možnost představit čtenáři situaci tak, aby jí on sám dokázal co nejlépe porozumět. Zúčastněné pozorování umožní také pochopení celého kontextu, ve kterém se situace odehrává. Tento druh pozorování také zprostředkuje výzkumníkovi možnost otevřenosti vůči problémům a to, že nemá spoléhat na koncepty, kde jsou jevy popsány v teoretické literatuře. Díky pozorování má výzkumník otevřené dveře k takzvaným rutinním situacím, o kterých se respondenti většinou v rozhovorech nevyjadřují, protože si je již neuvědomují. V neposlední řadě může výzkumník odkrýt úkazy, kterým dosud nebyla věnována pozornost a také může na vlastní oči vidět to, co by sami aktéři dobrovolně mnohdy jen neradi sdělovali. Pozorování umožňuje pozorovateli vytvořit si na situaci vlastní názor. (Švaříček, 2014, str. 142-146)

7.5.2 ROZHOVOR

Rozhovor patří k nejčastěji používaným metodám, které slouží ke sběru dat v kvalitativním výzkumu. Pro tento typ výzkumu se pro něj využívá označení hloubkový rozhovor a je charakterizován jako nestandardizované dotazování jednotlivců jedním výzkumníkem, který se dotazuje pomocí otevřených otázek. Pomocí hloubkového rozhovoru jsou získávány různé pohledy dalších jedinců, které umožňují výzkumníkovi snadnější vhled do situace. Hloubkový rozhovor přispívá k zachycení odpovědí v jejich bezprostřední formě, a to je považováno za jeden z primárních východisek kvalitativního výzkumu.

Mezi dva hlavní druhy hloubkového rozhovoru se člení polostrukturovaný rozhovor. Tento typ rozhovoru má základ v předem připraveném seznamu témat a otázek. Dalším

druhem je rozhovor nestrukturovaný, který je založený na jedné otázce, která je připravená předem, ale ostatní vznikají průběžně podle informací, které výzkumník postupně získává od dotazovaného jedince. (Švaříček, 2014, str. 159, 160)

V této práci byla pro tvorbu případových studií zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Zásadním krokem byla příprava, kdy bylo následně možné použít předem připravené výzkumné problémy a otázky a vést každý rozhovor relativně stejně, ale zároveň byla možnost doptat se na další otázky, které z rozhovoru vyplývaly.

Mezi respondenty byla vybrána učitelka anglického jazyka (R1), která s vybranými dětmi přichází do kontaktu právě v rámci vyučovacích hodin angličtiny a její výpověď byla v rámci této práce velmi důležitá. Je to právě ona, který má v kompetencích řídit celou vyučovací hodinu, zadávat úkoly, klást otázky a závěrem děti hodnotit.

Další respondentkou byla školní psycholožka (R2). Školní psycholožka s těmito dětmi pracuje nad rámec. Školní psycholožka má také možnost na rozdíl od pedagogických intervencí pracovat nejen s dítětem, ale i s rodičem. Taková setkání probíhají s dítětem i rodičem naráz. Rodiči jsou předvedeny speciálně pedagogické techniky pro domácí práci s dítětem, jsou předány materiály a doporučeny publikace, aby se reedukacím mohli společně věnovat i v domácím prostředí. Takové vedení probíhá v rozmezí čtrnácti dnů až měsíce.

Spoustu podstatných informací a odpovědí byly zprostředkovány samotnou výzkumníci projektu, jelikož je zaměstnána jako vychovatelka ve školní družině a zároveň i jako pedagogická asistentka a s vybranými dětmi tím pádem také často spolupracuje, vytváří jim různé volnočasové aktivity a je nápomocna při vypracování domácích úkolů.

Některé informace získala tedy sama výzkumnice ještě před provedením daného rozhovoru od dětí nebo jejich rodičů při výkonu svého povolání. Vystupovala tedy před dětmi jako paní vychovatelka nebo asistentka a její identita výzkumnice zůstala skryta.

7.5.3 ANALÝZA DOKUMENTŮ

Analýzou dokumentů rozumíme standardní aktivitu, která se používá v kvalitativním i kvantitativním výzkumu. Dokumenty mohou být analyzovány z různých hledisek. Dokumenty obsahují různé osobní nebo skupinové vědomé či nevědomé postoje. Dále zde lze nalézt hodnoty a ideje. K dokumentům patří data, která byla vytvořena v minulosti jinou osobou, než je výzkumník a daný dokument měl jiný účel, než má aktuální výzkum. Mezi dokumenty se člení knihy, noviny, deníky, plakáty, a mnoho dalších. Jsou rozlišeny dokumenty osobní, úřední, archivní, výstupy masových médií, virtuální a předmětná data. Za dokument lze považovat veškerý projev lidského bytí.

Rozmanitostí dokumentů vzniká velký prostor v přístupu k informacím, které by se jinak těžko získávaly a je první velkou výhodou této strategie výzkumu. Další výhodou je fakt, že informace nejsou vystaveny působení zdrojů chyb a zkreslení, které mohou vzniknout u realizování rozhovoru, pozorování, měření nebo testování. Subjektivitu lze nalézt při výběru dokumentů, ale ne v datech, které dokumenty obsahují. (Hendl, 2008, str. 130, 204)

V tomto případě měla analýza dokumentů nezastupitelné místo při tvoření případových studií, kdy bylo výzkumníci umožněno nahlédnout do písemných zpráv z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a individuálních vzdělávacích plánů.

7.5.4 PŘÍPADOVÁ STUDIE

V pedagogických vědách patří případová studie v kvalitativním výzkumu k základním výzkumným způsobům. Případové studie byly dříve účinným nástrojem při práci s různými klienty, kdy byly tvořeny převážně na zakázku a výsledky byly určeny k léčbě (medicína, psychologie atd.) nebo při vývoji klienta (pedagogika). Na začátku 20. století byla hojně využívána při výzkumných strategiích, které přinášely prospěch nejen pro „objekty“ výzkumu (pacienty, studenty aj.), ale i pro teoretické disciplíny. Případové studie posléze zaujaly podstatnou roli v bádání především v etnografickém, sociologickém a psychologickém výzkumu. V posledních letech je více a více frekventovaná i ve výzkumu pedagogickém, kde se zkoumá, za jakých předpokladů

mají vzdělávací zařízení efektivně pracovat nebo také z jakých důvodů dochází k jistým pedagogickým jevům a jaké další dopady tyto jevy mohou způsobit. K dalším možným případům šetření patří v pedagogických souvislostech například problémový žák, skupina žáků, třída, celá školní komunita, učitel i skupina učitelů, událost i přítomnost určitých jevů, škola anebo celé skupiny škol. Zde je znatelná patřičná pestrost předmětů zkoumání, ale i velká rozmanitost přístupů i výzkumných záměrů.

Cílem je poznání celého případu, a to co nejvíce do jeho hloubky. Výzkumník vyhledává takové případy, na kterých lze zamýšlené jevy patřičně demonstrovat. Při kvalitativním výzkumu se u případové studie nikdy nelze spolehnout na náhodný výběr výzkumného vzorku. Pokaždé se musí jednat o vědomou volbu, která je potřebná proto, aby měl daný objekt znaky, které se výzkumník rozhodl vysledovat.

Tuto volbu a výběr vhodného adepta ovlivňují i zvolené výzkumné případy a otázky kvalitativního výzkumu. Výzkumník musí také vybrat takové jednotlivce, kteří souhlasí s participací na výzkumu a jsou ochotni podstupovat celé výzkumné šetření. Z každého hlediska patří výběr případů k hlavním a podstatným krokům celého výzkumu, a tak by mu měla být udělena patřičná pozornost. Případová studie patří k samostatným, spolehlivým a důvěryhodným výzkumným strategiím a je poměrně hojně uplatňována. (Švaříček, 2014, str. 96-103)

Případová studie znamená detailní průzkum jednoho nebo více případů a pomáhá tak porozumět sociálním jevům. O zkoumaných jednotlivcích se snažíme získat co nejvíce informací. Předpokladem je důkladné prozkoumání jednoho případu, díky kterému je možno porozumět dalším podobným. Na konci se případová studie dává do širších kontextů a lze ji srovnávat s ostatními případy.

V této práci se autorka výzkumu věnuje osobní případové studii, která znamená detailní výzkum daného aspektu u zvolené osoby. Velká dávka pozornosti je věnována minulosti, kontextovým faktorům i postojům, které daným událostem předcházely. Zkoumány jsou i informace o celém životě jedince i jeho historii, která může mnohdy klást důraz na určité stránky života jednotlivce.

Dále jsou zkoumány programy, události, role a vztahy, kde se studie zaměřují na danou událost a mohou zahrnovat například analýzu vzájemného působení učitele a žáka. Případová studie by měla být pružná v oblasti množství a druhy dat. Pro případovou studii mohou tvořit informace i rozhovory, pozorování nebo dokumenty. Často se používají všechny tři uvedené druhy. Případová studie může zahrnovat i rozhovor s dítětem, rodičem nebo učitelem. Výzkumník může jedince také danou dobu pozorovat a mezi dokumenty, které mohou být použity patří například lékařské zprávy, deníky, zápisky učitele, obrázky a podobně. (Hendl, 2008, str. 102-112)

8 PŘÍPADOVÉ STUDIE

8.1 HYNEK

8.1.1 OSOBNÍ A RODINNÁ ANAMNÉZA

Hynek se narodil 12. května 2011. Porod byl bez komplikací a poměrně rychlý. Matka pracuje jako účetní v kanceláři a otec jako učitel na střední škole. Hynek má o 13 let starší sestru. Chlapec bydlí s rodiči v rodinném domě na vesnici. Protože je chlapec nejmladším dítětem rodičů a vzhledem k věku jeho o mnoho let starší sestry je vychováván spíše jako jedináček. Sestra se již od rodiny osamostatnila.

Podle zkušeností třídní učitelky mají rodiče tendence syna ochraňovat před vzniklými problémy tím, že se jej snaží řešit za něj, mnohdy je mu mnoho věcí ze strany rodičů prominuto. Maminka je v rámci výchovy velmi citlivá, tatínek prosazuje spíše autoritativní typ výchovy. Hynek je velmi sociálně vyspělý, dokáže se přiklonit k osobě nebo situaci, která je pro něj výhodnější. To měla možnost pozorovat a potvrdit i sama výzkumnice projektu.

Hynek není z dlouhodobého hlediska schopen vydržet pouze u jedné činnosti. Například pokud je chlapec veden k určité sportovní aktivitě, která postupem vede k určitému závazku, tak z ní vycouvá. To samé chování se často vyskytuje i při samotné výuce. Zkušenosti výzkumnice při pozorování hodin anglického jazyka jsou takové, že pokud chlapci něco nejde, ztrácí pozornost a také nemá zájem dál úkol dělat. Vyloženě tvrdí, že v práci pokračovat nechce a nebude. Je nutná individuální péče a rozhovor s chlapcem, kdy se většinou při dostatečné pozornosti od učitelky k práci vrátí, a nakonec je schopen dokončit ji.

Hynek byl v předškolním věku vyšetřen v rámci depistáže v mateřské škole. Byly zde zjištěny vícečetné nezralosti především ve výslovnosti, grafomotorice a sluchovém vnímání. Byla doporučena ambulantní péče a celková následná kontrola, kterou rodiče nevyužili. Chlapec tak školní docházku zahájil v řádném termínu bez odkladu. Školní docházku tedy zahájil méně vyzrálý, což se nyní promítá do zvládání školních nároků. Od začátku se ale projevuje jako méně vyzrálý pro školní práci, pomaleji a hůře čte

a také chybje v psaní. V kolektivu je rád středem pozornosti, ale jakmile není něco podle jeho představ, má tendence k urážlivosti. Hynek je velmi komunikativní. Rád a často vypráví sám o sobě, o své rodině nebo o tom, co v poslední době zažil. Občas také parafrázuje své rodiče.

Dle sdělení otce byl raný psychomotorický vývoj v normě. Uvedl také, že je Hynek od malička sledován na alergologii. Žádnými jinými zdravotními problémy chlapec netrpí a má za sebou běžné dětské nemoci.

8.1.2 ŠKOLNÍ ANAMNÉZA A ANALÝZA VÝSLEDKŮ Z PPP

V den vyšetření byl věk chlapce 7 let 8 měsíců a 1 den. Důvodem vyšetření byly obtíže ve čtení a psaní a proběhlo na žádost školy a rodičů. Chlapec navazuje kontakt aktivně. Zadané úkoly vykonává pomalejším tempem, místy méně vytrvale a soustředěně. U činnosti, která ho spontánně nezaujme, se brzy unaví. Vyjadřuje se s průměrnou slovní obratností a ve výslovnosti je patrná menší čistota sykavek. Výkony v intelektuálních zkouškách lehce kolísají a globálně se pohybují v pásmu mírného nadprůměru. Početní úsudek je v normě.

Zrakové i sluchové vnímání fungují teoreticky dobře, ale prozatím vážne jejich využití v praxi. Čtenářské dovednosti zaostávají za běžnou školní normou a chlapcovými možnostmi. Hynek čte pomalu, s námahou, převážně slabikováním a většinu slov déle luští. Má také tendenci k záměnám a domýšlení slov.

Grafický projev je slabší, písmo je méně kvalitní, tvary kolísají, co do velikosti i sklonu. Při psaní drží pero křečovitě. Dle slov chlapce ho nebaví předměty jako jsou výtvarná výchova nebo pracovní činnosti, protože mu prý nejdu, tak jak by si představoval. V diktátu a přepisu Hynek specificky chybje, vynechává diakritiku, hůře rozlišuje tvrdé a měkké slabiky i hranice slov a také vynechává písmena.

Závěrem vyšetření je 1. stupeň dyslexie, dysortografie a nižší úroveň grafomotoriky. Charakter obtíží odpovídá podpůrným opatřením 2. stupně a je vhodné vypracování IVP.

8.1.3 ROZHOVOR

VO1: K jakým změnám ve vyučovacím procesu u dítěte došlo po určení diagnózy dyslexie?

R1: Byly upraveny metody výuky, které zahrnují například nutnost stálého opakování a prohlubování znalostí a dovedností a při výuce Hynek používá o něco více názorných materiálů. Chlapce baví pohyb, proto i ten bývá do hodin AJ častěji zařazen. Hynek také v tomto školním roce zahájil docházku do dyslektického kroužku, který mu pomáhá k lepšímu zvládnutí učiva a také k jeho dostatečnému opakování. Hynek je i přes zmíněnou diagnózu dyslexie velmi šikovný a většinou drží tempo s ostatními dětmi. Během výuky stačí občasná zvýšená pozornost vyučujícího (zejména při činnostech, kdy je třeba psát) a při zadávání zkrácených textů.

R2: Určení diagnózy je pro každého žáka velkou změnou v jeho školní docházce. U Hynka tomu nebylo jinak. Především rodiče začali více spolupracovat se školou. Zároveň se zlepšila i domácí příprava. Chlapec si byl vždy vědom svých problémů, po určení diagnózy a vědomí toho, že se na to bere ohled působí v mnoha ohledech klidněji a byl více začleněn do třídního kolektivu.

U chlapce došlo po určení diagnózy k mnohem intenzivnější spolupráci rodičů se školní psycholožkou. Rodiče se začali více zajímat o možnosti řešení situace a usnadnění práce svého syna. Pravidelně se s nimi i chlapcem scházíme na předem domluvených schůzkách.

VO2: Jaké problémy se mohou vyskytnout u jedince s dyslexií v průběhu hodin AJ?

R1: Jak už bylo zmíněno, Hynek vyžaduje pohyb a neustálou akci. Naopak ho nebaví dlouho sedět a psát. Výtvarné činnosti také nejsou mezi jeho oblíbenými. Pokud má něco například vybarvit, bývá s tím sice rychle hotov, ale výsledek je odbytý. Musí být dostatečně zaměstnáván v průběhu celé hodiny, ale důležitým faktorem je i odpočinek. Občas je těžké najít hranici mezi těmito dvěma rovinami, protože je Hynek velmi akční a neustále vyžaduje nějakou činnost.

Hynek často přestává reagovat, a to zejména při konverzačních aktivitách, kdy se žáci v mluveném projevu střídají, a tak není po celý čas aktivity stoprocentně zaměstnán a jeho pozornost polevuje.

U Hynka se ukázalo být lepší ústní zkoušení než písemný test, například u nových slovíček. Pokud je nutné něco psát, je mu text zkrácen nebo nakopírován. Hynek je tak ušetřen nadbytečného psaní, kvůli kterému má často problém soustředit se na věci kolem, například výklad vyučujícího.

R2: U chlapce se doporučuje omezit hlasité čtení dlouhých textů, ověřovat pochopení zadání, mírněji hodnotit chybovost v písemném projevu a upřednostňovat ústní zkoušení.

VO3: Jaké způsoby výuky nebo použité pomůcky mají viditelně větší efekt pro práci s žákem s dyslexií v AJ?

R1: Ve škole je hojně používán multisenzoriální přístup, který vyhovuje i jedincům bez specifických poruch učení. Všechny děti jsou si schopny lépe zapamatovat probíranou látku, pokud je v hodině zapojeno a využito, co nejvíce smyslů.

Hynek patří k dětem, kterým pomáhá, co nejvíce různých činností, které se střídají v průběhu hodiny. Tím pádem se méně nudí a dává větší pozor, co se okolo něj děje, protože ho to zajímá.

Podstatné je i neustálé zvýšené opakování nově probrané látky, aby došlo k lepšímu zautomatizování nových slovíček. Hynek je v kolektivu vůdčí typ a baví ho i skupinové práce. Hojně využívanou pomůckou jsou čtecí okénka.

Hynka velmi baví různé výukové webové stránky, které obsahují mnoho obrázků. Do vyučovacích hodin jsou také často zapojeny anglická videa nebo písničky, které zprostředkovává interaktivní tabule. Dále pak také didaktické hry.

R2: V případě chlapce započala v domácím prostředí vhodná příprava, která má pozitivní dopad na výuku, rodiče se začali o téma dyslexie více zajímat a chlapci více věnovat.

VO4: Jaké výukové metody práce jsou s žákem vhodné zařadit v budoucnu v rámci výuky AJ u žáků s dyslexií?

R1: Rodiče mohou v budoucnu pořídit různé pomůcky, které budou chlapci ulehčovat proces učení anglického jazyka. Do hodin je vhodné zařazovat, co nejvíce dalších faktorů, které proces učení příznivě ovlivňují. Hlavním faktorem je u Hynka pohyb. Chlapec zatím nevydrží dlouho sedět a zároveň dávat pozor. V dnešní době je také možnost učit se AJ pomocí sledování filmů nebo poslechu hudby v angličtině.

R2: Je doporučeno zahájit trénování problematických oblastí tam, kde má žák potíže. Domácí příprava by rozhodně neměla být podceněna ani v budoucnu. U chlapce je velký intelektový potenciál, škola ho svým způsobem baví, proto je důležité nepolevovat a snažit se, aby jeho zaujetí neupadávalo.

VO5: Jaký druh motivace považujete v hodinách AJ u žáka s dyslexií za efektivní?

R1: U chlapce je velmi důležitým faktorem jeho vnitřní motivace. Protože s rodiči poměrně hodně cestují a jezdí na dovolené do zahraničí, tak Hynek ví, že je výhodou umět nějaký cizí jazyk, a proto se i přes všechny uvedené problémy jeví jako snaživý žák, i když tomu tak samozřejmě není stále.

Motivací jsou i různé týmové soutěže, kdy má Hynek snahu vyhrát a o to více se do zvolených aktivit zapojuje. Má radost, pokud jeho tým vyhraje. Naopak prohru snáší poměrně špatně.

Hynka dokáže velmi dobře namotivovat vidina dobré známky. Pokud je tedy zkoušený na známky, je na něm znát větší snaha a odhodlání, než tomu bývá obvykle.

R2: U dětí se specifickými poruchami učení je velmi podstatná vnitřní, ale i vnější motivace. S Hynkem se ukazuje, že kombinací obojího vykazuje poměrně dobré výsledky i přesto, že má podmínky ztížené několika poruchami.

VO6: Jak ovlivňují osobnostní charakteristiky jedince průběh hodin AJ?

R1: Hynek patří rozhodně k aktivnějším žákům, ale dost záleží i na jeho rozpoložení. V anglickém jazyce ho nejvíce baví hry spojené s pohybem. Při takových

činnostech bývá nejaktivnější. Stává se, že pokud něčemu nerozumí nebo ho práce nebaví, nesoustředí se, a tím pádem více chybje. Je nevyhnutelné ho neustále udržovat v pozoru, například různými otázkami nebo úkoly.

R2: Pokud budeme hodnotit aktivitu a spolupráci se žákem i rodiči dohromady je vše na dobré cestě. Z náhledů do určitých hodin je znát, že je Hynek aktivním žákem, ale ne vždy ho látka dostatečně zaujme a vtáhne. Aktivita má v průběhu hodiny tendence klesat, Hynek se často brzy unaví.

8.1.4 RETROSPEKTIVA A PERSPEKTIVA

Žák je velmi rád středobodem kolektivu. Nemá problém se začleněním se, je celkově je velmi komunikativní a rád poznává nové kamarády. Nejvíce problémů mu činí plynulé čtení a výslovnost některých slov. Psaný projev také není na dobré úrovni.

Je potřeba výuku hodně individualizovat, zohlednit pomalé čtení, kontrolovat porozumění zadání, tolerovat pomalejší pracovní tempo, specifiku žáka. Při čtení je nutné respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností, psaní zkrácených nebo doplňovacích textů s dobrou přípravou, pokud je to možné je doporučeno ústní zkoušení. Je také dobré zaměřit se na správný úchop psacích pomůcek.

8.2 JUSTÝNA

8.2.1 OSOBNÍ A RODINNÁ ANAMNÉZA

Justýna se narodila 8. listopadu 2009 a od narození do dvou let byla umístěna v kojeneckém ústavu. O porodu tedy nejsou žádné informace. Ve dvou letech byla adoptována. V jejích pěti letech se rodiče rozvedli a otec se znovu oženil, má novou rodinu a dívce tak přibyli tři sourozenci, bratři. Matka je na dceru sama a je na ni velmi fixovaná. V rámci výchovy je velmi citlivá a má o dceru často až přehnaný strach. Zároveň na ni ale klade velké nároky ohledně jejího školního výkonu a prospěchu. Matka je zaměstnána jako kadeřnice a otec pracuje ve stavebnické firmě.

Dívka má oba rodiče moc ráda a velmi často a hezky o nich sama mluví. Podle vyučujících komunikace mezi rodiči vážne, ale co se Justýny týče, snaží se vždy o domluvu a ta zatím funguje velmi dobře. Dívka je ve střídavé péči a otec má dceru tak často, jak se rodiče dohodnou. Zapojuje ji do různých aktivit (výlety, procházky aj.). Dívka ovšem nedochází do žádných zájmových útvarů, pokud nějaké má, je to vždy za přítomnosti matky.

V kolektivu mezi dětmi bývá spíše stydlivá a někdy působí až zakřiknutě. Pokud s ní ale někdo zahájí konverzaci, je za pozornost velmi vděčná a se všemi dětmi dokáže hezky vycházet. Pokud jí děti nevyzvou ke hře nebo jí paní vychovatelka nevybídne k určité činnosti, je schopná jen pozorovat okolní dění. Naopak často vyžaduje pozornost od dospělých, ráda si s nimi povídá, pokud je požádána o pomoc, bývá velmi ochotná, jedná se o činnosti, mezi kterými je například smazání tabule, rozdání sešitů apod.

Matce s dívkou pomáhají v pracovní dny její rodiče, Justýniny prarodiče, protože matka často zůstává v práci do večerních hodin. Dívka tedy bývá u babičky s dědečkem, kteří jí pomáhají s přípravou do školy i domácími úkoly. Justýna tak mezi dospělými tráví pravděpodobně hodně času.

Rodičům Justýny byl při nástupu do první třídy doporučen odklad kvůli nezralostem dítěte. Ten se rodiče následně rozhodli dodržet, dívka tedy nastoupila do školy

s odkladem. Dle slov matky nemá Justýna žádné dlouhodobé zdravotní problémy a prodělala zatím jen běžné dětské nemoci. Dívka nosí dioptrické brýle na dálku.

8.2.2 ŠKOLNÍ ANAMNÉZA A ANALÝZA VÝSLEDKŮ Z PPP

V den vyšetření byl věk dívky 9 let 1 měsíc a 9 dnů. Justýna navazuje kontakt přiměřeně a spolupráce je na dobré úrovni. Snaží se vyhovět a splnit zadané úkoly, které ale plní velice pomalým tempem s četnou chybovostí. Její vytrvalost je velmi zřejmá. Vyjadřování je spíše podprůměrné, slovní zásoba je malá. Výslovnost je v pořádku. Výkony v intelektových zkouškách jsou v globálním měřítku v průměrném pásmu. Justýna má problémy s početními úkoly.

Justýna je ve vyučovacích hodinách velmi houževnatá. Pokud ji daný úkol nejde, nemá tendence lehce se vzdát. Snaží se úkol vypracovat za každou cenu a nemá problém doptat se učitelky, pokud něčemu nerozumí. Při práci vyžaduje zpětnou vazbu, příkladem je oční kontakt, který pro ni bývá dostačující. Dívčina pozornost a aktivita je ovšem velmi kolísavá. Často ji dokáže něco snadno vyrušit a tím se Justýna nedostatečně soustředí na zadanou práci. Několikrát za hodinu se stává, že neví, jaký je zadaný úkol nebo co s ním má dělat. V hodinách také vykřikuje, pokud si myslí, že něco ví, chce to sdělit vyučujícímu za každou cenu a nečeká, až bude vyvolána.

Justýna čte velmi pomalu, slabikuje, přehazuje písmena nebo celé slabiky ve slovech, nedokončuje slova, přeskakuje řádky, velmi těžko se orientuje v textu, není schopna převyprávět, o čem text pojednával.

Její hrubá i jemná motorika je v porovnání s ostatními dětmi ve stejném věku na nízké úrovni, například koordinaci pohybů zvládá s viditelnými obtížemi, přesto ji pohyb poměrně baví a zapojuje se do všech pohybových aktivit s velkým nadšením.

Dívka také pomalu píše a chybuje v nedodržení pořadí písmen ve slově nebo písmena přidává, často nedodrží délku samohlásek a nerozlišuje tvrdé a měkké slabiky. Písmo působí neúhledně a roztřeseně, písmena jsou daleko od sebe.

Závěrem z vyšetření je 1. stupeň dyslexie, dyskalkulie a také nižší úroveň jemné a hrubé motoriky. Justýna má dispozice, které nejsou zcela dostačující ke zvládnutí

běžných výukových požadavků ve školním prostředí, dále také nevyzrálé zrakové a sluchové vnímání, pomalé pracovní i písemné tempo, po pracovní stránce menší samostatnost, potřebuje podporu a vedení, zkříženou laterální, kdy je dominantní pravá ruka a levé oko (méně výhodný typ) a snížený početní a logický úsudek.

Charakter obtíží odpovídá podpůrným opatřením 2. stupně a je vhodné vypracování IVP. V metodách výuky by mělo u dívky dojít k omezení podnětů, které s danou činností nesouvisí, dítě by mělo mít ve svém zorném poli pouze pomůcky, které potřebuje pro splnění úkolu. Neměli bychom dítěti dovolit pracovat způsobem pokus a omyl. Také nejsou vhodné činnosti, které jsou spojeny s rychlostí nebo závoděním. Optimální je klidné a důsledné vedení. Dívka by měla být vždy připravena na změny.

V matematice je nutností využívat u Justýny maximum názorných pomůcek a zaměřit se na zautomatizování základních matematických operací. V cizím jazyku je nutné zaměřit se na ústní zvládnutí jazyka a v písemné formě lze tolerovat i slova, která jsou napsána foneticky správně.

8.2.3 ROZHOVOR

VO1: K jakým změnám ve vyučovacím procesu u dítěte došlo po určení diagnózy dyslexie?

R1: Došlo k upravení metod výuky a vytvoření IVP. Justýna je velmi roztěkaná a potřebuje více času na vypracování úkolů. Čas je konkrétně u ní velmi důležitým faktorem. Pokud je pod časovým nátlakem, výsledky její práce jsou viditelně horší. Takovýmito situacím se snažíme ve výuce cizího jazyka předcházet. Je jí také umožněn fonetický přepis cizích slov.

R2: Rodiče, především matka, stále nejsou plně přesvědčeni o pravdivosti diagnózy, ačkoliv byla jasně stanovena pracovníky pedagogicko-psychologické poradny. Matka má dceru ve všech školních předmětech stále vysoké požadavky, kterých Justýna často nedosahuje. Zároveň si myslí, že Justýniny problémy nevyžadují zvýšenou pozornost.

Matka s dcerou nedochází do školy za školní psycholožkou. Podle ní vše zvládá s dcerou doma sama.

VO2: Jaké problémy se mohou vyskytnout u jedince s dyslexií v průběhu hodin AJ?

R1: Jak už bylo zmíněno, Justýna rozhodně potřebuje hodně času na vypracování úkolů. Dále není u dívky žádoucí hodnotit ve srovnání s celou třídou, ale pouze posuny jí jako samostatného jedince. Justýna vyžaduje častou zpětnou vazbu, která jí ujišťuje v tom, že při práci postupuje správně. Podstatný je také individuální přístup téměř ve všech činnostech. Justýně jsou kopírovány všechny potřebné materiály dopředu, tak aby psaní bylo zařazeno pouze minimálně. Pozornost a důslednost je zaměřena na správnou výslovnost, kterou má Justýna poměrně dobře zvládá.

R2: U Justýny je nutná trpělivost a individuální přístup, který sama často vyžaduje. Potřebuje být často chválena i povzbuzována. Je třeba ocenit snahu, i když není kýžený výsledek bezchybný.

VO3: Jaké způsoby výuky nebo použité pomůcky mají viditelně větší efekt pro práci s žákem s dyslexií v AJ?

R1: Využíváme názorné obrázky a skládačky, které dívku velmi baví. Dále jsou často zařazovány pracovní listy na doplňování. Práce v menším počtu dětí v hodinách anglického jazyka umožňuje věnovat se Justýně více individuálně. Hravá forma výuky zapojuje do hodin jazykové hry, hry zaměřené na upevnění zvukové podoby slov. Je nutné dopřát dívce více času k osvojení zvukové podoby slov. Je třeba často opakovat a opravovat výslovnost, k tomu je možné využít velké množství her, které dívku velice baví, například „Na ozvěnu.“

K osvojení psané podoby anglických slov jsou hojně využívány křížovky, skládání slov, spojovací cvičení a další. Velmi vítanou pomůckou je v hodinách i interaktivní tabule. Velice jí také pomáhá časté střídání aktivit s podmínkou toho, že je každý úkol vypracován do zdárného konce. Je nevyhnutelné, aby měla Justýna k dispozici zvolené pomůcky (gramatické tabulky, čtecí okénka, aj.), pokud si je zapomene doma, odráží se to na práci v hodinách.

R2: U dívky je nutné používat, co možná nejvíce názorných pomůcek, oceňovat snahu a zájem dítěte, i minimální úspěch.

VO4: Jaké výukové metody práce jsou s žákem vhodné zařadit v budoucnu v rámci výuky AJ u žáků s dyslexií?

R1: Mezi schůdné varianty patří do budoucna využití velkého množství písni a videí v angličtině dle vlastního výběru, například pohádky nebo filmy, které by mohly sloužit k rozvoji poslechových dovedností. Možnost rozhovoru s cizojazyčným vrstevníkem by také mohla být velmi užitečná.

R2: I nadále bude potřeba velký osobitý přístup. Stavět na tom, co dítěti naopak problémy nedělá a snažit se rozvíjet právě to. Na druhou stranu se ale v rámci možností dívky pokusit rozvíjet po menších krocích i to, co jí potíže dělá a dostatečně ji motivovat ke zlepšování.

Bylo by vhodné navázat intenzivní spolupráci s oběma rodiči a prodiskutovat možné řešení dalšího posunu dívky. Docházka do dyslektického kroužku je také vhodnou variantou, která by dívce mohla pomoci k lepšímu zvládnutí daného učiva.

VO5: Jaký druh motivace považujete v hodinách AJ u žáka s dyslexií za efektivní?

R1: U dívky je to především působení vnějších vlivů, je žádoucí dívku povzbuzovat při práci a také ji hodně chválit. Je podstatné pochválit i menší úspěchy. Doporučení vedou k názorným ukázkám, které dívka pro pochopení probíraného učiva potřebuje, a to hlavně v hodinách anglického jazyka, kdy jsou pro ni různé obrázky primárním zprostředkovatelem prvotního porozumění a motivuje jí to tak k další práci. U Justýny je to také především poskytnutí zpětné vazby, kterou velmi vyžaduje.

R2: Dívka potřebuje velkou pozornost od vyučujícího, pokud se jí pozornosti nedostává, tak její snaha společně s aktivitou upadájí. Stálá motivace, pozitivní přístup a spolupráce s rodiči jsou hlavními faktory. Doučování je na škole také k dispozici, především těmto žákům ohroženým neúspěchem.

VO6: Jak ovlivňují osobnostní charakteristiky jedince průběh hodin AJ?

R1: Justýna patří k velmi snaživým dětem. Ačkoliv jsou pro ni některé úkoly těžké, nevzdává se a často se doptává. Spolupráce mezi ní a vyučujícím je tedy také velká. Při

skupinové práci se Justýna drží spíše v pozadí, spolupráci se spolužáky je nutné procvičovat.

U Justýny záleží nakolik porozumí zadané práci. Pokud úkolu rozumí má aktivita vzestupnou tendenci. Pokud je tomu naopak je stále vidět, že má dívka velikou snahu úkol vypracovat, ale potřebuje více času i více individuální péče směrem od učitele k ní, například je třeba, aby jí vyučující zopakoval zadání ještě jednou a dopodrobna ho vysvětlil.

R2: Z náhledů do hodin je vidět dívčina houževnatost a snaživost. Je schopna být aktivní a spolupracovat s daným vyučujícím.

8.2.4 RETROSPEKTIVA A PERSPEKTIVA

Justýna mívá problémy se začleněním do kolektivu a seznamování se s novými kamarády. Dívce činí velké problémy čtení, čte pomalu a velmi chybuje. Je důležité zaměřit se i na rozvoj její slovní zásoby. Justýna často působí úzkostně a má očividný strach ze selhání. V případě, že si je Justýna jistá správností toho, co vykonává, umí mnohem lépe spolupracovat. Je určitě vhodné pracovat i na jejím sebevědomí. Dívka vyžaduje empatické vedení a je nutné, aby cítila podporu.

9 KOMPARACE DAT

Komparace je druh výzkumu, který má za úkol zpracovávat data z předešlých metod výzkumu. V praxi je to srovnání a porovnání informací, ze kterých lze vyvodit závěry ohledně daných objektů a procesů i jejich vlastností. (Skutil, str. 235, 2011)

Tabulka 1: Komparace dat získaných při výzkumu v ZŠ Seifertova 5

	Hynek	Justýna
Datum narození	12. 5. 2011	8. 11. 2009
Rodinné zázemí	Úplná rodina, jedna starší sestra, žijí v rodinném domě na vesnici.	Adoptována, rozvedení rodiče, tři nevlastní bratři, dívka bydlí s matkou v bytě ve městě, s otcem se vídá nepravidelně.
Zdravotní stav	Běžné dětské nemoci, sledován na alergologii.	Běžné dětské nemoci, brýle na dálku.
Styly výchovy	Ochranářský styl výchovy společně s rysy autoritativní výchovy.	Především ochranářský styl výchovy.
Zahájení školní docházky	Bez odkladu v řádném termínu.	S ročním odkladem.
Sociální dovednosti	Velmi sociálně zdatný, komunikativní, rád středem pozornosti, sklony k upozorňování na sebe.	Stydlivá, někdy působí zakřiknutě, vyhledává pozornost od dospělých, upřednostňuje roli pozorovatele.
Intelektuální schopnosti	Pásmo mírného nadprůměru.	Pásmo průměru.

Aktivita v hodinách AJ	Důležité udržovat chlapce neustále v pozoru a volit činnosti tak, aby se nenudil.	Dívka je velmi snaživá, aktivita má vzestupnou tendenci. Spolupráci se spolužáky slabšího charakteru.
Diagnostika	V 7 letech, závěrem je dyslexie, dysortografie a nižší úroveň grafomotoriky.	V 9. letech, závěrem je dyslexie, dyskalkulie a nižší úroveň jemné a hrubé motoriky, zkřížená lateralita.
Stupeň dyslexie	1. stupeň dyslexie.	1. stupeň dyslexie.
Čtenářské dovednosti	Čte pomalu, s námahou, slabikuje a dlouhá slova luští, zaměňuje a domýšlí si slova.	Čte pomalu, slabikuje, přehazuje písmena nebo celá slova, nedokončuje slova, těžko se v textu orientuje a není schopna převyprávět, o čem text pojednával.
Změny po určení diagnózy	Podpůrná opatření 2. stupně, zařazení IVP.	Podpůrná opatření 2. stupně, zařazení IVP.
Smyslové vnímání	Zrakové a sluchové vnímání funguje dobře, vážne použití v praxi.	Nevyzrálé zrakové a sluchové vnímání.
Grafomotorika	Slabý grafický projev, nekvalitní písmo, tvary písmen kolísavé ve velikosti i sklonu, v psaní chybují, má problém	Píše pomalu, neúhledně, chybují v nedodržení pořadí písmen, přidává písmena navíc, nedodrží délku samohlásek,

	s rozlišením tvrdých, měkkých slabik i oddělením slov, křečovitý úchop pera.	nerozlišuje tvrdé a měkké souhlásky, písmo je neúhledné a roztřesené, písmena daleko od sebe.
Koncentrace pozornosti a paměti	Pozornost klesá, nutné často a více opakovat.	Pozornost kolísavá, nutné časté opakování a dostatek názornosti.
Řeč a komunikace	Velmi komunikativní, průměrná slovní obratnost, menší čistota sykavek.	Vyjadřování spíše podprůměrné, slovní zásoba malá, výslovnost je v pořádku.
Sekvenční analýza a pohyb	Hrubá motorika na vysoké úrovni, jemná motorika má úroveň o něco nižší.	Hrubá i jemná motorika na nízké úrovni, obtížná koordinace pohybů.
Přístupy vyhovující dítěti a jeho potřebám	Zvýšená potřeba pohybu, upřednostňováno ústní zkoušení, zkracování prepisů (případné kopírování zápisů či nové slovní zásoby v anglickém jazyce), akčnost, vhodně zvolené pomůcky, omezit dlouhé, hlasité čtení, ověřit pochopení zadání.	Omezení podnětů, které s danou činností nesouvisí, v zorném poli pouze pomůcky ke splnění úkolu, omezit činnosti, které jsou spojeny s rychlostí nebo závoděním, klidné a důsledné vedení, tolerovat její tempo, respektovat výkyvy v práci, pracovní postup členit po krocích a zapojovat do kolektivu a skupinových činností, při mluvě dodržovat vhodné tempo řeči, ujišťovat se o

		porozumění pokynům, názorné pomůcky, fonetický přepis cizích slov, více času.
Individuální vzdělávací plán	Ano.	Ano.
Vhodné způsoby výuky v AJ	Multisenzoriální přístup, pohybové hry, skupinová práce, soutěžní aktivity.	Multisenzoriální přístup, didaktické hry, individuální práce s dítětem.
Využívané pomůcky v AJ	Čtecí okénko, speciální pracovní listy, interaktivní tabule, počítačové anglické výukové programy.	Čtecí okénko, speciální pracovní listy, interaktivní tabule, obrázky, anglické výukové programy.
Motivace v AJ	Vnitřní motivace, vidina dobré známky, soutěže.	Vnější motivace, povzbuzování, chválení, zpětná vazba.
Možnosti práce v AJ s žákem do budoucna	Speciální doučování AJ, využití písni a videí v angličtině dle vlastního výběru, komunikace s cizojazyčným vrstevníkem.	Speciální doučování AJ, využití písni a videí v angličtině dle vlastního výběru, komunikace s cizojazyčným vrstevníkem, docházka do dyslektického kroužku.

(Zdroj: Autorka práce, 2019)

9.1 ZÁVĚRY VYPLÝVAJÍCÍ Z VÝZKUMU

Během zpracování dat byly nalezeny odpovědi na výzkumné otázky a tím i vyřešeny výzkumné problémy práce.

První výzkumný problém se zabýval včasnou diagnózou a zásahem v prospěch dětí. Bylo zodpovězeno, jaké jsou konkrétní problémy zvolených jedinců. Díky použitým metodám během výzkumu bylo zjištěno, kdy ke zjištění diagnózy u jedinců došlo. Je zde vidět, že u každého probíhala diagnostika v odlišném věkovém období na základě žádosti školy nebo rodičů, případně obou. Rodič musí s vyšetřením v každém případě souhlasit. Oba zkoumaní žáci mají dle vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně alespoň trochu odlišné potíže, které jejich rodiče nebo vyučující ve škole vedou k podezření na některé ze specifických poruch učení či další diagnózy. Potvrdilo se tak, že nelze najít jedince s totožnými příznaky v oblasti dyslektických potíží i dalších.

Bylo taktéž zjištěno, že každé dítě má odlišné potřeby v závislosti na výsledcích vyšetření a konečné diagnózy. U Hynka a Justýny jejich potíže dle vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně odpovídají podpurným opatřením 2. stupně a je vhodné zařazení IVP, který byl u obou žáků následně vypracován. Pokud by diagnóza dyslexie neproběhla, dětem by nebylo možné poskytovat úlevy v takové míře jako je tomu v současné době.

Tématu efektivity vzdělávání se věnoval druhý výzkumný problém, kde výzkumnice projektu zkoumala, jaké způsoby výuky a pomůcky patří mezi nejefektivnější pro jedince s dyslexií, a to se zaměřením na hodiny anglického jazyka. Podle odpovědí a popisu činností ze strany vyučujícího i školní psycholožky, která byla také dotazována, se ukazuje efektivním multisenzoriální přístup, který je doporučován i mnoha odborníky a patří mezi hlavní principy vyučování. Dochází u něj k zapojení, co nejvíce smyslů, a to je podle vyjádření respondentů vyhovující pro naprostou většinu žáků. Umožňuje snadnější zapamatování i zautomatizování nové látky nejen u žáků s dyslexií nebo jinými poruchami učení, ale i u těch, kteří žádné potíže nemají. Sami žáci jsou u tohoto principu učení více vtáhnutí do výuky a samotné činnosti je více baví. Záleží pak jen na daném dítěti, zda preferuje více pohybové aktivity, jak je tomu v případě Hynka nebo využití hravých didaktických her, které baví Justýnu. Možností,

jak využít multisenzoriální přístup v praxi je mnoho a záleží vždy na daném pedagogovi, jaké způsoby zvolí. Během procesu učení se cizímu jazyku je určitě velmi důležité mnohem více probranou látku opakovat. Platí to především pro novou slovní zásobu. Pro oba žáky vyučující tvoří speciální pracovní listy, kopíruje jim potřebné materiály a novou slovní zásobu a u obou jsou také hojně využívána čtecí okénka.

Pozornost byla věnována i možnostem práce a posunu v anglickém jazyce u jedinců s dyslexií v průběhu několika budoucích let. Zde se ovšem doporučení moc neliší, záleží především na možnostech daných jedinců a jejich preferencích. Dyslexie zde nemá příliš velký dopad na zvolená doporučení.

Třetí výzkumný problém byl zaměřen na osobnost jedince, která nepopíratelně ovlivňuje proces učení. Vzhledem k povaze žáků je důležité zvolit vhodnou motivaci. Právě zvolená motivace společně s temperamentem dítěte má dopad na aktivitu a spolupráci v hodinách anglického jazyka, ale nepochybně i v jiných. U Hynka například působí motivačně různé soutěže, které naopak u Justýny nejsou vhodnou možností, kvůli jejím dispozicím. Hynek je živě reagující, komunikativní a snadno navazující kontakt se svými vrstevníky. Justýna se jeví spíše jako uzavřenější typ, hůře se zapojuje do třídního kolektivu, vyžaduje a zároveň potřebuje mnohem větší zpětnou vazbu a interakci směrem od vyučujícího. Dyslexie neovlivňuje temperament jedince ani to, čím může být jedinec motivován.

Celkově výzkum potvrzuje, že dyslexie jako taková způsobuje problémy především ve čtení, interpretaci textu a psaní. V anglickém jazyce je to ještě o něco horší ve smyslu jiné psané podoby slova a toho, jak se slovo čte a vyslovuje, pletou si tedy nejen tvary písmen a jejich pořadí ve slovech při psaní, ale i správný tvar slov při vyslovování. To patří mezi hlavní problémy, se kterými se musí takoví žáci a jejich vyučující vypořádat. Proto je u Justýny umožněn fonetický přepis anglických slovíček. U Hynka se zase upřednostňuje ústní zkoušení, které mu více vyhovuje a kde se také nevyžaduje znalost toho, jakou mají anglická slova psanou podobu, ale jakou mají výslovnost. I tak se ale oběma dětem často pletou písmena nebo celé slabiky.

Výzkum mimo jiné potvrdil, že nízký intelekt s dyslexií nesouvisí, Justýna dosahuje průměrného intelektu, Hynek je v pásmu mírného nadprůměru.

Děti s dyslexií mají rozhodně zhoršené dispozice pro učení se nejen anglickému, ale i jiným jazykům, protože dyslexie ovlivňuje schopnost čtení, psaní a často i paměťové dovednosti. Pedagog by měl s dítětem vždy pracovat v souladu s individuálním vzdělávacím plánem. Velký důraz je také kladen na používané vyučovací metody a pomůcky, které těmto dětem ulehčují práci při procesu učení se novému jazyku. Lze také tvrdit, že faktorem, který ovlivňuje proces učení, je spolupráce mezi rodiči a školním zařízením. Rodiče, kteří akceptují a zajímají se o určenou diagnózu, mohou dítěti celý proces značně ulehčit.

Výzkumnice měla možnost při pozorování uplatnit v praxi poznatky, které načerpala z teoretické části práce. Bylo možné analyzovat projevy dyslexie, které se u obou žáků vyskytovali ve velké míře.

Potvrdilo se, že není možné stanovovat obecné rady pro každého žáka. Některé postupy, které jsou vhodné u jednoho žáka mohou být naprosto nevyhovující pro jedince dalšího, a to i v případě, že se diagnóza nemění. Je důležité řídit se závěry odborného pracoviště, kde byl jednotlivec diagnostikován.

Podstatné je také, aby dyslexie byla diagnostikována odborným pracovištěm. Pokud u žáka ještě nebyla diagnostikována, může tato specifická porucha čtení negativně ovlivňovat žákův prospěch především, ale nejen u jazykových předmětů. Celkově se jedinec hůře soustředí na práci s textem, jeho pozornost je krátkodobá, v textu se ztrácí, náročné jsou pro něj i opisy a přepisy. Čtení je pro něj náročné, těžké a nebaví ho.

Pokud má svědomité a spolupracující rodiče, většinou se snaží s ještě nediodagnostikovaným dyslektikem doma ještě více trénovat čtení a stává se, že této činnosti doma věnují mnoho volného času, pokud však nejsou využívány speciálně pedagogické reedukační techniky, je takový trénink naprosto bez efektu, dítě takováto práce ještě více demotivuje.

Dyslexie tedy ovlivňuje nejen kognitivní procesy dítěte, může ale i změnit celkový systém, ve kterém se dítě nachází, například domácí přípravu, rodinnou situaci, celkové sebehodnocení dítěte, jeho motivaci ke školní práci atd. Nediagnostikovaná dyslexie

může negativně poznamenat i vztahy mezi žáky. Ostatní se mohou dítěti, které má potíže ve čtení například i posmívat.

Pokud je dyslexie zavčas diagnostikována školským poradenským zařízením, jsou pro žáka nastavena podpůrná opatření, se kterými jsou seznámeni všichni vyučující, také jsou vhodným způsobem se souhlasem samotného žáka a jeho zákonných zástupců informováni i spolužáci a je nastavena individualizace výuky, není dopad dyslexie na výuku anglické jazyka tak markantní.

9.2 POMŮCKY PŘI PRÁCI S ŽÁKY V HODINÁCH AJ

„Tradiční označení pro objekty, předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuky, např. přírodniny, obrazy, schémata, symboly, modely. Současná nabídka učebních pomůcek zahrnuje širokou škálu auditivních, vizuálních, obrazových a technických pomůcek, které jsou součástí vyučování.“ (Průcha, 2009, str. 322)

Podle Dostála (2008, str. 18) řadíme učební pomůcky využitelné k výuce cizích jazyků do pěti oblastí. Mezi vhodné pomůcky patří vizuální pomůcky, např.: fotografie, nástěnné obrazy, kresby na tabuli, mapy, obrázkové karty aj., auditivní pomůcky, např.: hudební záznamy, zvukové záznamy, mluvené nahrávky (poslechová cvičení, diktáty, vyprávění), hudební nástroje, audiovizuální pomůcky, např.: televizní pořady a výukové filmy, literární pomůcky, např.: učebnice, pracovní sešity a listy, gramatické příručky, slovníky, cizojazyčná literatura a periodika, a nakonec i počítačové programy nebo internet.

Vizuální pomůcky jsou na ZŠ Seifertova 5 hojně zařazovány do výuky, a to nejen u dyslektických dětí. Mezi takové pomůcky konkrétně patří mnoho nástěnných obrazů, které jsou zařazovány především při frontálním výuce, ale žákům mohou pomoci i při samostatné práci. Jedná se například o obrazy s gramatickými jevy, slovní zásobou aj.

Další vizuální učební pomůckou je učební systém LOGICO PICCOLO, který je určen pro předškolní stupeň MŠ a pro 1. stupeň základních i speciálních škol. Je složen z rámečku a různých souborů a každý obsahuje 16 karet. Jednotlivé karty jsou vyrobeny ze silného kartonu a lakované. Na každé kartě nalezneme deset úkolů, které jsou

označeny barevnými puntíky. Tento učební systém je kombinací, kdy je pozornost zaměřena na: koncentraci, pozornost a trpělivost s jednoduchou manipulací, kognitivní procesy s manuálními, učení s hrou. LOGICO PICCOLO je vhodné pro děti se specifickými poruchami učení, zejména pak pro dyslektiky. Děti mohou díky promyšlenému systému dodržovat vlastní tempo. Karty mají různé stupně obtížnosti v rámci každého souboru a jsou založeny na vlastní odpovědnost díky vlastní kontrole (omyl – oprava – správné řešení). Toto řešení kontroly motivuje děti k práci bez strachu z neúspěchu. Lze jej snadno využít pro skupinové vyučování a podporu spolupráce dětí. Rozvíjí zrakové vnímání, procvičuje zrakovou percepci a prostorovou orientaci, logické myšlení, vědomosti, schopnosti a představivost.

Na škole jsou používány tyto karty především s tématy „Já a moje rodina“ a také „Ve škole.“ (viz Příloha B)

Vizuální pomůckou mohou být i různé obrázkové karty, které zprostředkovávají porozumění cizímu jazyku skrze zrakové vnímání, mohou také sloužit k různým typům her (např. pexeso) nebo jako podklad pro tvorbu příběhu. Karty mohou být zaměřeny například na slovní zásobu na části těla (viz Příloha C), barvy (viz Příloha D), jídlo (viz Příloha E), Vánoce (viz Příloha F) aj.

Mezi auditivní pomůcky patří hudební nástroje, které pro děti představují velké zpestření běžných vyučovacích hodin. Využívané jsou na ZŠ Seifertova 5 Orffovy hudební nástroje především k rytmizaci a doplnění anglických písniček. U dětí s dyslexií rozvíjí sluchovou diferenciaci.

Další takovou pomůckou jsou audio CD, které jsou propojeny s kapitolami v učebnicích AJ. Na této ZŠ jsou používány stejné učebnice pro všechny děti bez rozdílu. Audio CD má k dispozici vyučující, a tak jsou nahrávky přehrávány dětem pouze v průběhu vyučovacích hodin AJ.

Audiovizuální pomůcky jsou dětem předávány formou anglických písní spojených s videem, které propojují například pohybové aktivity. Tím je u dětí zapojeno vícero smyslů, čímž se dítěti probíraná látka lépe vstřípí do paměti. K tomuto účelu jsou v praxi využívány například webové stránky YouTube, kde je k dispozici několik kanálů,

např.: Mother Goose Club nebo WOW ENGLISH TV, které disponují mnoha zpracovanými tématy. Vhodnou audiovizuální pomůckou může být i bzučák pro dyslektiky, který se využívá především v jazyce českém, ale v angličtině může být využit například pro signalizaci jednotlivých slov, například při čtení vět.

Literární pomůcky jsou součástí výuku, která žáky provádí po většinu času. Jak už bylo zmíněno, v tomto ohledu se materiály pro dyslektiky příliš neliší od běžně používaných. Všichni žáci na ZŠ Seifertova 5 mají k dispozici stejné učebnice i pracovní sešity. V tomto případě se jedná o učebnice Chit Chat, ke kterým je ale na internetu k dispozici slovníček pro dyslektiky. Ten si tak děti mohou poměrně snadno pořídit na webových stránkách <https://www.procvicovani-uciva.webnode.cz/ke-stazeni/>. Při čtení se využívají čtecí okénka.

Učebnice a pracovní sešity mohou doplnit například i pracovní listy, které jsou ve škole k dispozici ve formě pracovních listů pro děti se speciálními poruchami učení. Autorkou tohoto doplňkového materiálu „Nebojte se angličtiny“ je Zdeňka Kastlová. Obsahuje aktivity zaměřené na psanou, zvukovou i obsahovou stránku jazyka a propojení těchto 3 rovin. Zároveň obsahuje příručku pro učitele s klíčem aktivit.

Nápomocné mohou být i různé anglické časopisy pro děti. Například časopis FUN je koncipován jako doplňkový materiál pro výuku angličtiny na základních školách. Každé vydání časopisu FUN obsahuje například křížovky a doplňovačky na určené téma. V každém vydání je navíc slovníček použitých slov a výrazů.

V dnešní době je velmi využíván i internet. Existuje mnoho webových stránek, které žákům umožňují procvičit si anglický jazyk hravou formou ve škole, ale i mimo ni. Mezi používané a autorkou práce vyzkoušené patří např.: <https://skolakov.eu/anglicky-jazyk-3-trida>, kde si děti mohou procvičit nejen anglický jazyk, ale i jiné školní předměty podle ročníku, ve kterém se aktuálně nachází. Na těchto webových stránkách dochází především k zopakování slovní zásoby a naučených frází, případně správné gramatiky.

Další doporučenou webovou stránku k upevnění anglického jazyka je <https://www.mes-games.com/>. Každý výukový program na těchto webových stránkách

obsahuje čtrnáct lekcí. Jsou zde různé možnosti učení, skrze které si děti mohou učit nebo opakovat slovní zásobu. Děti si mohou v současné době zahrát hry, které jsou zaměřeny na gramatiku nebo pravopis (hláskování).

Mezi velmi důkladně propracované a obsáhlé webové stránky patří <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/>, které žákům, ale i pedagogům vyučující anglický jazyk nabízí velké spektrum materiálů. Je zde mnoho sekcí, např.: poslech a sledování anglických výukových videí, čtení a psaní, mluvení a hláskování, slovní zásoba a gramatika, zábavné výukové hry a v neposlední řadě i materiály k vytisknutí, kterými jsou například obrázkové karty nebo pracovní listy.

9.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Bakalářská práce může inspirovat pedagogy, asistenty pedagoga, ale i rodiče dětí s dyslexií k využití různých způsobů práce s těmito dětmi, případně vhodných pomůcek tak, aby byl dopad této diagnózy na průběh výuky, co nejmenší a dyslexie tak nezpůsobovala zbytečně větší problémy při získávání nových vědomostí v oblasti anglického jazyka. Určité pomůcky by v závislosti na možnostech pedagogů nebo rodičů mohly být vytvořeny, například pracovní listy. Zároveň jim může poskytnout teoretický základ o dyslexii a problémech, které může jedincům s dyslexií způsobovat a umožnit jim tak těmto problémům co nejvíce předcházet.

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem „Dyslexie a její dopad na výuku anglického jazyka u žáků na 1. stupni ZŠ“ byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje pět kapitol. První kapitola je věnována tématu specifických poruch učení. Zde byla uvedena jejich historie a charakteristika.

Druhá kapitola je věnována dyslexii, která patří mezi hlavní témata této bakalářské práce. Tato kapitola je následně rozdělena na další podkapitoly, které jsou zaměřeny nejen na definici dyslexie, ale i na její projevy a příčiny, které jsou zde také rozčleněny do dalších podkapitol. Třetí kapitola navazuje a je zde popsána diagnostika dyslexie. Čtenáři je zde přiblížen diagnostický proces a také organizace, ve kterých k diagnostice dochází.

Čtvrtou kapitolou je vyučování cizích jazykům a je zde zahrnuta podkapitola, která se věnuje přímo výuce anglického jazyka u jedinců s dyslexií. Další podkapitoly popisovaly principy vyučování a učení a také možnostem a formám klasifikace a hodnocení. V poslední kapitole je popsána legislativa, kde se autorka práce věnovala především školskému zákonu a individuálnímu vzdělávacímu plánu.

Druhou částí práce je již zmíněná praktická část, která byla nejprve zaměřena na informace o Základní škole Seifertova 5 v Jihlavě. Byly zde uvedeny obecné informace o škole a také byl popsán její školní vzdělávací program se zaměřením na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Dále byla čtenáři přiblížena metodologie a výzkumný proces celé práce. Byly zde uvedeny výzkumné metody, kterými bylo pozorování, rozhovor a analýza dokumentů, které byly také charakterizovány a na jejichž základě byly poté vypracovány případové studie dvou žáků, kteří navštěvují třetí ročník Základní školy Seifertova 5 v Jihlavě. Výzkumné problémy byly zaměřeny na včasnou diagnostiku a intervenci dyslexie, dále na efektivní vzdělávání v hodinách anglického jazyka, a nakonec na individualitu jedince a její vliv na vzdělávací proces v hodinách anglického jazyka.

Primárním cílem práce bylo zjistit, zda má dyslexie nějaký dopad na proces učení se cizím jazykům, v tomto případě konkrétně jazyka anglického. Sekundárním

cílem bylo doporučit vhodné pomůcky, které mohou být využívány u dyslektických dětí v praxi.

Výzkumné šetření ukázalo, jaké jsou potřeby, které tyto děti mají, jaká motivace je u nich vhodná a také jaké jsou možnosti práce se žákem do budoucna. Z výzkumného šetření vyplynulo, že přestože mají uvedení žáci dyslexii diagnostikovanou, nejsou všechny jejich příznaky totožné. Proto je důležité využívat individuální přístup, který je jedním z nejdůležitějších faktorů a bychom měli při výuce u těchto jedinců aplikovat a dodržovat. Právě díky individuálnímu přístupu je pak možné volit patřičné pomůcky vzhledem k potřebám konkrétního jedince a jeho potížím.

Pro jedince s dyslexií je zásadní kvalitní vedení a odborná znalost pedagogů, kteří se podílejí na jejich vzdělávacím procesu. Důležité je dobře poznat dané děti a respektovat je se všemi jejich osobnostními rysy a potřebami. Příhodné je také využití individuálního vzdělávacího plánu v praxi. V případě, že jsou tyto jedinci dobře motivováni a zároveň jsou používány již zmíněné pomůcky a jistě i metody, které jsou vhodně zařazeny do vyučovacích hodin může docházet k velmi pozitivním změnám a ulehčení vzdělávacího procesu.

Bakalářská práce může poskytnout teoretický základ a zvýšit povědomí o dyslexii a může také ukázat důležitost vhodného přístupu ve vyučování cizích jazyků u jedinců s dyslexií. Celá bakalářská práce by mohla být přínosem pedagogům, asistentům pedagoga, ale i rodičům dětí s dyslexií.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

DOSTÁL, Jiří. *Učební pomůcky a zásada názornosti.* Olomouc: Votobia, 2008. ISBN 978-80-7220-310-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí.* Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.

KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti.* Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.

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

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie.* Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení.* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

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

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení.* Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

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

Seznam použitých internetových zdrojů

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2020 [cit. 14. 2. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM ZKRATEK

AJ.	-	a jiné
AJ	-	anglický jazyk
APOD.	-	a podobně
ATD.	-	a tak dále
IVP	-	individuální vzdělávací plán
KOL.	-	kolegové
NAPŘ.	-	například
PPP	-	pedagogicko-psychologická poradna
R	-	respondent
SB.	-	sbírka
SPC	-	speciálně pedagogické centrum
SPU	-	specifické poruchy učení
STR.	-	strana
ŠVP	-	školní vzdělávací program
VP	-	výzkumný problém
VO	-	výzkumná otázka
ZŠ	-	základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Komparace dat získaných při výzkumu v ZŠ Seifertova 5.....	64
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: § 16, 16a.....	I
Příloha B – LOGICO PICCOLO.....	IV
Příloha C – Části těla.....	V
Příloha D – Barvy.....	VI
Příloha E – Jídlo	VII
Příloha F – Vánoce	VIII

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných

§ 16

Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

(2) Podpůrná opatření spočívají v

a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,

b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,

c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,

d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob^{11a)}, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,

e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,

f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,

g) využití asistenta pedagoga,

h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo

i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

(3) Podpůrná opatření podle odstavce 2 se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat. Podpůrná opatření vyššího stupně lze použít, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a k výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností dítěte, žáka nebo studenta a k uplatnění jeho

práva na vzdělávání. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví prováděcí právní předpis.

(4) Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení může místo doporučeného podpůrného opatření přijmout po projednání s příslušným školským poradenským zařízením a s předchozím písemným informovaným souhlasem zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka jiné podpůrné opatření stejného stupně, pokud to neodporuje zájmu dítěte, žáka nebo studenta.

(5) Podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka.

(6) Podpůrné opatření druhého až pátého stupně přestane škola nebo školské zařízení po projednání se zletilým žákem, studentem nebo zákonným zástupcem dítěte nebo žáka poskytovat, pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že podpůrné opatření již není nezbytné.

(7) Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který nemůže vnímat řeč sluchem, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta. Žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tito žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka. Využívá-li škola nebo školské zařízení tlumočnicka českého znakového jazyka, zajistí, aby jeho činnost vykonávala osoba, která prokáže vzdělání, nebo praxi a vzdělání, jimiž získala znalost českého znakového jazyka na úrovni rodilého mluvčího a tlumočnické dovednosti na úrovni umožňující plnohodnotné vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta.

(8) Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který při komunikaci využívá prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta.

(9) Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.

(10) Ke zřízení třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle odstavce 9 je v případě škol zřizovaných ministerstvem nebo registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi,

kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva, v případě ostatních škol souhlas krajského úřadu.

§ 16a

Poradenská pomoc školského poradenského zařízení

(1) Školské poradenské zařízení poskytne poradenskou pomoc dítěti, žákovi, studentovi nebo zákonnému zástupci dítěte nebo žáka na základě jeho žádosti nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci podle jiného právního předpisu.

(2) Vyžaduje-li to zájem dítěte nebo nezletilého žáka, doporučí škola nebo školské zařízení jeho zákonnému zástupci, aby vyhledal pomoc školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení spolupracuje před přiznáním podpůrného opatření dítěti, žákovi nebo studentovi zejména se školským poradenským zařízením, se zřizovatelem, lékařem a orgánem sociálně-právní ochrany dětí.

(3) Výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení jsou zejména zpráva a doporučení. Ve zprávě školské poradenské zařízení uvede skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení uvede závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, žáka nebo studenta, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání.

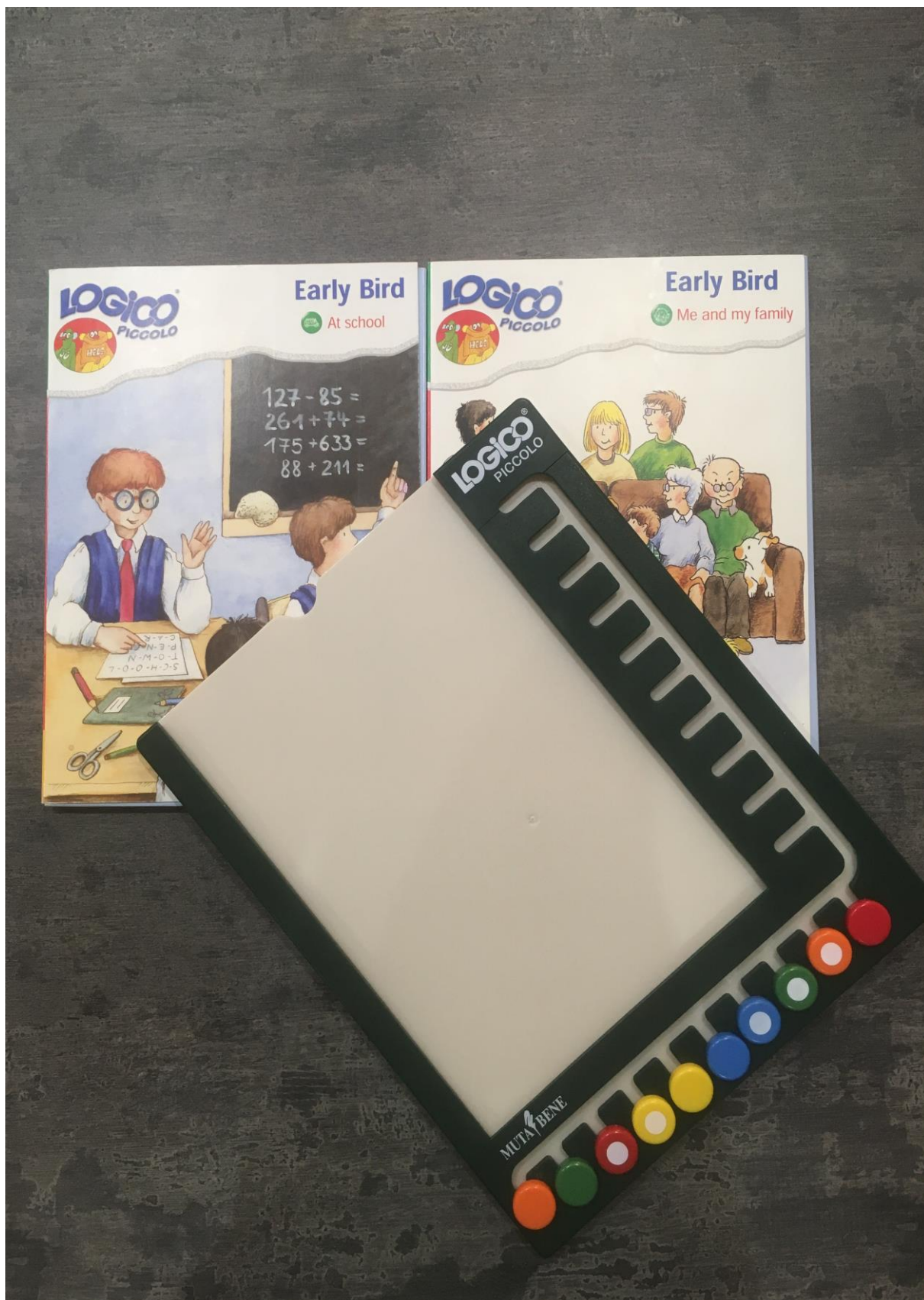
(4) Školské poradenské zařízení poskytuje zprávu a doporučení tomu, komu je poskytována poradenská pomoc; škole nebo školskému zařízení, v němž se dítě, žák nebo student vzdělává, poskytuje pouze doporučení. Školské poradenské zařízení poskytne vydané doporučení také orgánu veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení. Nejedná-li se o případ podle věty druhé, školské poradenské zařízení poskytne vydané doporučení také orgánu sociálně-právní ochrany dětí, pokud je o to orgán sociálně-právní ochrany dětí písemně požádá.

(5) Pokud má zletilý žák, student nebo zákonný zástupce dítěte nebo žáka pochybnosti o tom, že škola nebo školské zařízení postupuje v souladu s doporučením školského poradenského zařízení, může řediteli školy nebo školského zařízení navrhnout, aby s ním případ projednal za účasti pověřeného zaměstnance příslušného školského poradenského zařízení, a ředitel je povinen jednání bez zbytečného odkladu svolat.

(6) Projednáním podle odstavce 5 není dotčeno právo zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka podat podnět České školní inspekci podle § 174 odst. 6.

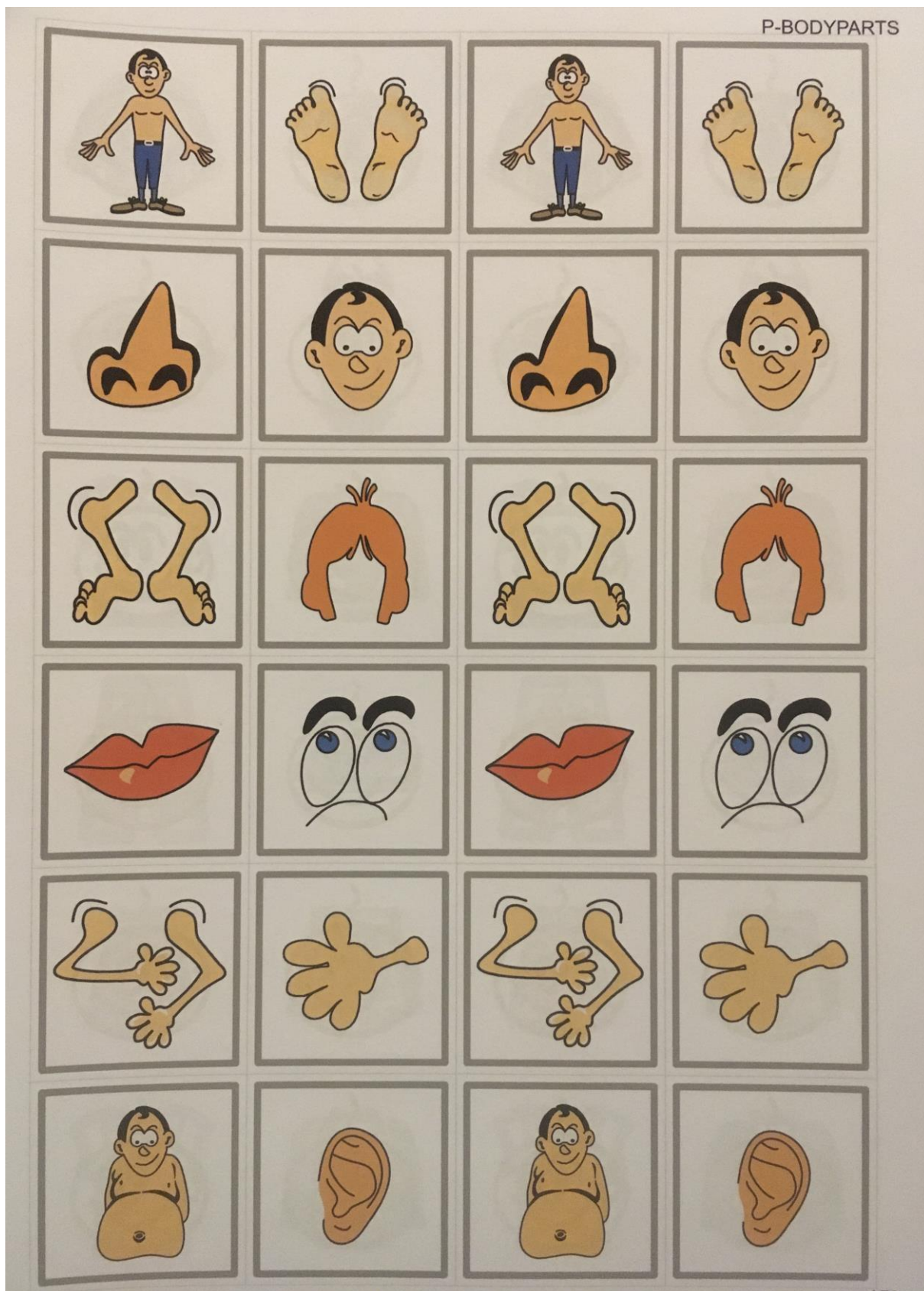
(Zdroj: <http://www.zakonyprolidi.cz/>)

Příloha B – LOGICO PICCOLO



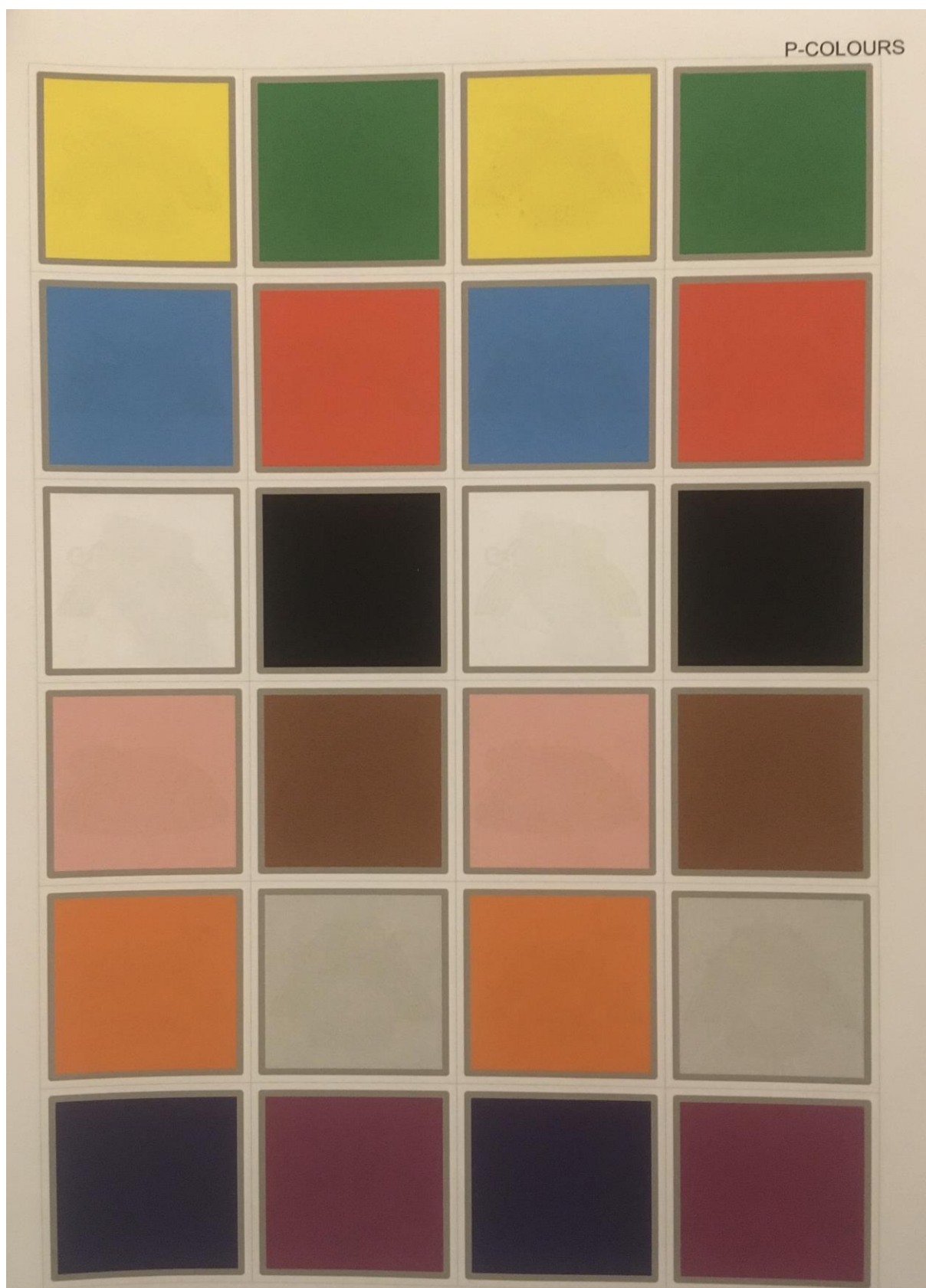
(Zdroj: Vlastní fotografie)

Příloha C – Části těla



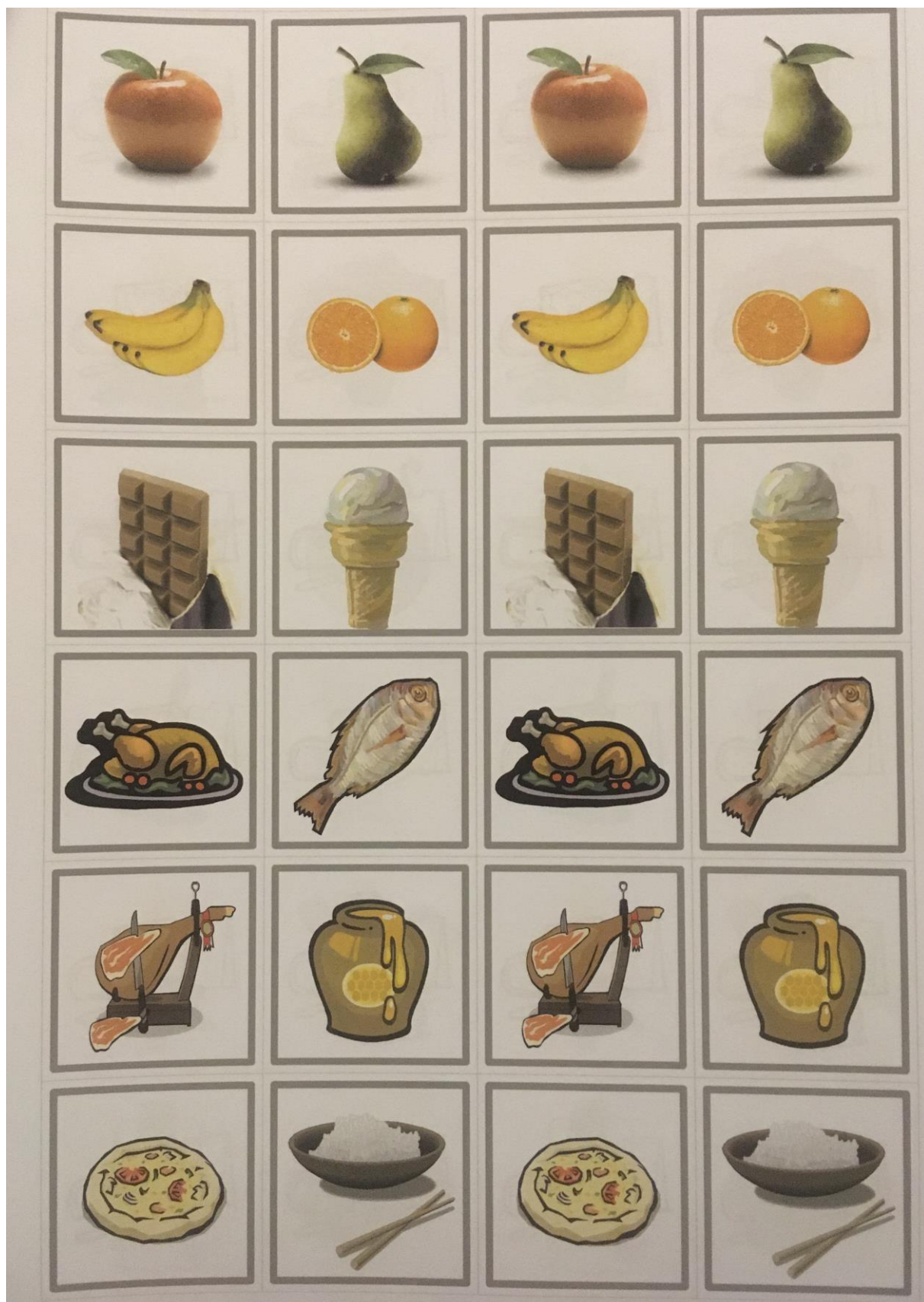
(Zdroj: Vlastní fotografie)

Příloha D – Barvy



(Zdroj: Vlastní fotografie)

Příloha E – Jídlo



(Zdroj: Vlastní fotografie)

Příloha F – Vánoce



(Zdroj: Vlastní fotografie)

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Šárka Svobodová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Dyslexie a její dopad na výuku anglického jazyka u žáků na 1. stupni ZŠ

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 67

Celkový počet stran příloh: 8

Počet titulů českých použitých zdrojů: 15

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 1

Vedoucí práce: PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.