UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Anna Tlustá

Využití prvků biblioterapie ve výuce anglického jazyka u žáků s dyslexií

Olomouc 2024

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci na téma „Využití prvků biblioterapie ve výuce anglického jazyka u žáků s dyslexií“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a všechny zdroje, ze kterých bylo čerpáno, řádně cituji.

V Olomouci, dne …… Podpis …..……

Poděkování

Děkuji Základní škole logopedické za umožnění realizace výzkumu a všem pracovníkům, kteří spolupracovali na organizaci tohoto výzkumu. Dále děkuji všem žákům, kteří byli ochotni věnovat svůj čas vyplnění aktivit pro výzkum. V neposlední řadě děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Pavlu Svobodovi, Ph.D. za laskavé a ochotné vedení a pomoc.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Anna Tlustá
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Využití prvků biblioterapie ve výuce anglického jazyka u žáků s dyslexií
Název práce v anglickém jazyce:	Usage of bibliotherapy elements in English language teaching for students with dyslexia
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá sestavením souboru aktivit využívajících prvky biblioterapie pro výuku angličtiny žáků s dyslexií na 2. stupni základní školy. V teoretické části je blíže definována problematika dyslexie a její projevy ve výuce žáků. Následuje popis biblioterapie, jejích prostředků a využití v praxi. Praktická část na základě kvalitativní analýzy práce žáků zkoumá efektivitu připravených aktivit a jejich další možné využití ve vzdělávání žáků s dyslexií na druhém stupni základní školy.
Klíčová slova:	Dyslexie, biblioterapie, 2. stupeň základních škol, angličtina, metody výuky
Anotace v anglickém jazyce:	The thesis deals with the compilation of activity files using bibliotherapy elements for English language teaching of students with dyslexia in lower secondary school. The theoretical part defines dyslexia and its manifestations in student learning. Then follows the description of bibliotherapy, its means and application. The practical part, using qualitative analysis, examines effectiveness of prepared activities

	and their possible future utilization in teaching students with dyslexia in lower secondary school.
Klíčová slova v anglickém jazyce:	Dyslexia, bibliotherapy, lower secondary school, English, teaching methods
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Výzkumné aktivity Příloha č. 2 – Informovaný souhlas
Rozsah práce:	77 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

Úvod 8

TEORETICKÁ ČÁST 10

1 Dyslexie 11

1.1 Terminologické vymezení 11

1.2 Etiologie 12

1.3 Projevy dyslexie 13

1.3.1 Projevy ve vzdělávacím procesu 14

1.3.2 Projevy v chování 17

1.4 Diagnostika dyslexie 19

1.4.1 Průběh vyšetření 20

1.5 Reedukace 22

1.6 Vzdělávání žáků s dyslexií na 2. stupni základních škol 24

1.6.1 Výuka angličtiny u žáka s dyslexií na druhém stupni 25

2 Biblioterapie 31

2.1 Terminologické vymezení a historický kontext 31

2.2 Cílové skupiny biblioterapie 33

2.3 Literární složky 35

2.4 Biblioterapeutické domény 36

2.5 Průběh biblioterapie 40

2.6 Příklad využití biblioterapie 41

PRAKTICKÁ ČÁST 42

3 Cíl výzkumu 43

4 Výzkumný soubor 43

5 Výzkumné metody 44

6 Postup při sběru dat 45

6.1 Předvýzkum 45
6.2. Průběh šetření 45
6.2.1. Charakteristika aktivit 46
7 Vyhodnocení výsledků aktivit 49
8 Diskuze 61
8.1 Limity práce 64
8.2 Doporučení pro praxi 65
Závěr 66
Seznam použitých zkratek 68
Zdroje 69
Seznam příloh 74

Úvod

Výuka anglického jazyka u žáků s dyslexií byla a je velice citlivým tématem pro žáky samotné, pro jejich rodiče i pro pedagogy. V případě dyslexie se úprava vzdělávání žáka vždy odvíjí od doporučení ke vzdělávání z pedagogicko-psychologické poradny. Poradna stanovuje postupy a pomůcky k práci s konkrétním žákem a uvádí také způsoby zadávání a hodnocení výstupů žáka. Příprava výukových materiálů tak může být pro pedagoga občas znalostně i časově náročná vzhledem ke komplexnosti projevů dyslexie. Projevy dyslexie jsou o to zřetelnější ve výuce cizích jazyků, kdy se na osvojení kompetencí pohlíží jako na velmi náročné v návaznosti na komunikativní a vzdělávací kompetence žáka s dyslexií. Tento žák je často nucen přizpůsobovat se tempu třídy, zvolené aktivity nemusí odpovídat vzdělávacím potřebám žáka a potenciál žáka tak může zůstat zcela nevyužit nebo není dále rozvíjen. Problém ve výuce cizích jazyků se poté dále prohlubuje na druhém stupni základní školy. Žák může zcela ztratit motivaci a je o to náročnější pro něj vytvořit poutavé a efektivní aktivity. Proto se tato diplomová práce zaměří právě na tvorbu aktivit do výuky angličtiny u žáků s dyslexií na 2. stupni základní školy.

Nalezení nových, vhodných a poutavých metod výuky pro žáky s dyslexií je velice náročné. Je také nutné myslet na časové požadavky přípravy ze strany pedagoga. Diplomová práce si klade za cíl v teoretické části hlouběji prozkoumat problematiku výuky angličtiny u žáků s dyslexií na druhém stupni základní školy. Dále uvést vhodné postupy a principy při výuce angličtiny u žáků s dyslexií, a také popsat projevy žáků s dyslexií ve výuce, které mohou ovlivnit hodnocení a celkový proces vzdělávání. Poté práce přiblíží a definuje biblioterapii, její metody a využití v praxi jako možný prostředek pro výběr a úpravu aktivit vhodných pro výuku angličtiny žáků s dyslexií na 2. stupni základní školy. Teoretické poznatky popsané v této části mohou sloužit například začínajícím pedagogům nebo pedagogům, kteří si chtějí prohloubit znalosti v oblasti dyslexie. Dále i učitelům angličtiny a učitelům jiných cizích jazyků, kteří hledají inspiraci pro zvýšení kvality a pestrosti výuky pro žáky s dyslexií i pro ostatní žáky.

V praktické části se práce věnuje vytvoření souboru možných aktivit využívajících prvky biblioterapie s přihlédnutím ke vzdělávacím potřebám žáků s dyslexií. Vytvořený soubor aktivit je dále otestován na žácích s dyslexií na 2. stupni základní školy a je zde okomentován průběh vypracování aktivit samotnými žáky a jejich

výsledky. V diskuzi jsou rozebrány nutné úpravy aktivit pro praktickou aplikaci ve škole, jako je úprava a formulace otázek, rozvržení úloh a jejich vhodné pořadí. Dále jsou zde navrženy možné postupy zadávání úloh, jejich modifikace na základě individuálních potřeb žáků s dyslexií a také možné využití kompenzačních pomůcek.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dyslexie

V této kapitole bude definována dyslexie na základě terminologického vymezení, bude popsána etiologie, specifické projevy dyslexie, reedukace, kompenzace u žáka s dyslexií a vzdělávání na druhém stupni základní školy se zaměřením na výuku angličtiny.

1.1 Terminologické vymezení

Dyslexie jako taková se řadí mezi specifické poruchy učení (dále také „SPU“). Společně s dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií, dysmúzií a dyspraxií tvoří skupinu, která se vyznačuje řadou propojených znaků, jež se mohou objevit v různé míře u každého jedince s SPU. Mezi tyto znaky řadíme: *„poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání a další obtíže,“* (Michalová, 2016, s. 10). SPU jsou klasifikovány na základě 10. revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (dále také „MKN“). Dle Ústavu zdravotnických informací a statistiky České republiky (dále také „ÚZIS) byla v květnu 2019 schválena již nová 11. revize, stále se ovšem pracuje na překladu do českého jazyka, proto se nadále užívá klasifikace 10. revize (dále také „MKN-10“), (11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11), *n.d.*). V MKN-10 však nenalezneme pojem specifické poruchy učení, klasifikace pracuje s termínem specifické vývojové poruchy školních dovedností, které spadají do kategorie F80-F89 Poruchy psychického vývoje (F80-F89 – Poruchy psychického vývoje, 2023).

Chceme-li porovnávat definice SPU a dyslexie, je nutné si nejdříve uvědomit změny v pohledu na problematiku těchto obtíží. Vývoj definice trvá již více než sto let, a přesto nebylo zcela dosaženo jednotného vymezení obsahu. Definice se odlišují popisem etiologie, projevů i návrhy a postupy reedukace (Michalová, 2016). V současné době existuje řada definic pro dyslexii vytvořených mnoha organizace v České republice i po celém světě. Krejčová uvádí jako nejčastěji používanou definici zpracovanou Mezinárodní dyslektickou asociací (dále také „IDA“) v roce 2002:

> *„Dyslexie je specifickou poruchou učení, která má neurobiologický původ. Je charakteristická obtížemi v přesnosti a/nebo plynulosti rozpoznávání jednotlivých slov a nedostatečnou schopností hláskování*

a dekódování. Tyto obtíže se následně projevují ve fonologickém zpracování jazyka, které nesouvisejí s úrovní dalších kognitivních schopností ani se způsobem výuky. Dále se mohou projevit obtíže s porozuměním psanému textu a snížené čtenářské zkušenosti, což omezuje rozvoj slovní zásoby a souvisejících znalostí.“ (IDA in Krejčová 2019, s. 35).

Krejčová dále uvádí definici Britské dyslektické asociace (dále také „BDA“) z roku 2007, která popisuje, že pro odstranění obtíží způsobených dyslexií nelze použít běžné výukové metody, projevům lze ovšem předcházet poradenstvím, intervencí a také zapojením moderních technologií do tohoto procesu. Dále je zde zmíněn dopad dyslexie do více oblastí v rámci procesu učení jako čtení, psaní a gramatika. Tento dopad působí na jedince celoživotně a může značnou mírou také zasahovat do každodenního života, jelikož se projevuje např. i v pracovním tempu, motorice, krátkodobé paměti a organizaci. Projevy dyslexie nejsou nijak spojeny s úrovní inteligence jedince či socioekonomickými podmínkami, objevují se i během klasického procesu výuky. Tito jedinci mohou naopak být nadáni v různých oblastech jako kreativita, verbální projev nebo interpersonální dovednosti (BDA in Krejčová, 2019).

Krejčová ve své knize komentuje rozdíl v definici BDA, která se snaží poukázat na tyto oblasti života, do nichž projevy dyslexie s největší pravděpodobností budou mít dopad. Právě tyto oblasti je nutno také podchytit, jelikož každý jedinec s dyslexií se bude svými projevy a dovednostmi lišit od jedince se stejnou diagnózou. Vždy je také nutné při práci s jedinci s dyslexií brát v potaz, že dyslexie zasahuje celé spektrum populace bez rozdílu v akademických výsledcích, pracovním nasazení a motivaci nebo intelektu (Krejčová, 2019). Aktuálně se již odstoupilo od definic vycházejících pouze z odlišné anatomie nebo fyziologie mozku a jsou více využívány definice zaměřující se spíše na percepčně-motorické a kognitivní deficity (Michalová, 2016).

1.2 Etiologie

Vznik SPU a dyslexie nelze do dnešní doby jednoznačně objektivně stanovit, nelze tedy k problematice přijmout jednotné stanovisko. Výskyt SPU je z velké části také ovlivněn vnějšími vlivy, jež mohou být v případech některých jedinců naprosto zásadní při procesu diagnostiky i následné reedukace. Michalová uvádí vnější vlivy jako struktura

jazyka, užité metody při výuce, vzdělávací možnosti a podmínky. Dle autorky vědci zastávali dva různé pohledy na vznik SPU – heredita dyslektiků nebo poškození mozku (Michalová, 2016).

U nás se touto problematikou zabýval v 60. letech 20. století Otakar Kučera na Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích v Praze, který na základě studia svých dětských klientů stanovil čtyři základní etiologické skupiny dyslektiků, dle nichž se předpokládala jako nejvýznamnější příčina lehká mozková dysfunkce. Dnes je zastáván názor, že příčinou SPU může být změna ve stavbě a funkci centrální nervové soustavy nebo nedostatečný vývoj psychických funkcí u jedince. U dyslektiků je 4–10krát větší zastoupení mužů. Tyto obtíže mohou dále souviset s nedokonalou souhrou mozkových hemisfér. Například u mužů je lateralita mozku silnější než u žen, jejichž mozek oproti mužskému dozrává rychleji. Ženy tedy vynikají spíše v činnostech, jež vyžadují použití obou mozkových hemisfér, zatímco muži naopak mají šanci vynikat hlavně v aktivitách vyžadující činnost jedné hemisféry (Michalová, 2016).

Příčiny vzniku SPU je tedy nutné chápat jako multifaktoriální. Psycholožka a badatelka Uta Frith představila tři oblasti (roviny), do kterých doporučuje rozdělovat výzkum zaměřený právě na etiologii SPU, jsou to roviny: biologicko-medicínská, behaviorální a kognitivní. V biologicko-medicínské rovině se zaměřujeme primárně na genetický vliv a funkci centrální nervové soustavy, behaviorální rovina se věnuje příčinám vzniklým působením školního a rodinného prostředí na jedince a kognitivní rovina pracuje s pamětí, fonologickými nedostatky v jazyce a například vizuálním deficitem. Frith také upozorňuje na důležitost vnějšího prostředí, ve kterém se jedinec nachází, protože všechny uvedené roviny a vnější faktory jsou v reálném životě propojeny a navzájem se ovlivňují a tím vzniká samotná výpovědní hodnota o jedinci s dyslexií, jeho potřebách i silných a slabých stránkách (Michalová, 2016).

1.3 Projevy dyslexie

Projevy dyslexie nalezneme nejen během samotného vzdělávacího procesu dítěte nebo žáka, kdy dochází k osvojování čtení, psaní a počítání, ale také můžeme pozorovat řadu dalších průvodních znaků, kterých si pedagogové nebo rodiče žáka nemusí všimnout dostatečně brzy či v některých případech vůbec. Často je tedy takový žák brán jako hloupý, lenivý nebo nepozorný, což může mít za následek další potíže psychologického

či sociálního charakteru, kdy se žák může cítit méněcenný, má problémy se sebedůvěrou a s navazováním mezilidských vztahů. Z toho důvodu se jedinec může snažit situaci kompenzovat například pomocí strhávání pozornosti na sebe, vzdorem k autoritám nebo předváděním se před ostatními spolužáky (Zelinková, 2015). Pro většinu lidí může být samozřejmě velice obtížné umět si představit tyto obtíže v reálném životě, případně jaký by mohly mít skutečný dopad na psychický stav člověka a jeho osobnost celkově. Můžeme se ovšem pokusit pomocí simulace zjistit a pochopit, jak tyto obtíže fungují. Jak uvádí Michalová, webová stránka *Through Your Child's Eyes* (https://www.understood.org/en/articles/through-your-childs-eyes) nabízí interaktivní prostředí, kde si můžeme sami vyzkoušet, s jakými konkrétními problémy se setkávají lidé s dyslexií, zvlášť pro pedagogy a rodiče může být tako stránka velice přínosná, pokud se chtějí blíže seznámit s touto problematikou (Michalová, 2016).

1.3.1 Projevy ve vzdělávacím procesu

V případě projevů dyslexie narážíme během procesu vzdělávání na problém týkající se běžných výukových metod, kdy pro takového žáka může být obtížné dosahovat stejného tempa v aktivitách, kde jeho vrstevníci nemají větší problém splnit zadanou práci. Čtení textů je jedním z těchto případů, kdy se asi nejvíce setkáváme s problémy v pracovním výkonu žáka. Michalová uvádí dvě možnosti průběhu čtení u žáka s dyslexií: v prvním případě žák čte velice pomalým tempem, těžkopádně, četba je však poměrně přesná, i když není plynulá, a ve výstupu žáka celkově nalézáme malé množství chyb; ve druhém případě je čtení překotné, velmi rychlé, ale s vysokou chybovostí (Michalová, 2016). Chybovost ve čteném projevu se vyznačuje především záměnou písmen podobných tvarů (b–d–p) a hlásek zvukově podobných (t–d), (Zelinková, 2015). Dále se problém ve fonologické diferenciaci vyskytuje u sykavek (s–š), měkkých a tvrdých slabik (dy–di), krátkých a dlouhých hlásek (ma–má) a také u rozlišování některých souhlásek (p–k–t). Poté bývá postihnuta schopnost sluchové analýzy a syntézy, kdy žák nesprávně spojuje a rozlišuje jednotlivé fonémy ve slovech, také fonologická manipulace, kdy žák bez zrakové pomoci nedokáže pracovat se zvukovou strukturou slova. V neposlední řadě se vyskytuje i obtíž se sluchovou krátkodobou pamětí, kdy je pro jedince velice náročné např. zopakovat přednesená slova (Michalová, 2016).

Jucovičová a Žáčková (2017, s. 16–17) například uvádí ve své publikaci tyto obtíže ve čtení u žáku s dyslexií:

- *„kinetická inverze (přesmykování slabik),*
- *statická inverze (záměna tvarově podobných písmen),*
- *vynechávání písmen, slabik, slov, ale i vět,*
- *přidávání písmen, slabik, slov či vět,*
- *domýšlení koncovek u slov,*
- *obtíže s diakritikou (např. vynechávání).“*

Je ovšem důležité si uvědomit, že k záměně podobných písmen může docházet i u jedinců bez dyslexie během začátků četby a je potřeba umět tyto chyby včas zachytit a rozlišit. Dále si můžeme všimnout, že si žák během čtení slovo nejprve vyhláskuje potichu a teprve poté přečte slovo nahlas. V tomto případě je potřeba klást důraz na spojování písmen do slov, aby se předešlo jednomu z dalších projevů dyslexie a tím je obtíž v hláskové syntéze. Z předchozího popisu obtíží vyplývá, že k určení přesného popisu problému u žáka je potřeba komplexní vyšetření, nikoliv se pouze zaměřit na čtení samotného textu (Zelinková, 2015).

S dyslexií se úzce pojí obtíže v prostorové a pravolevé orientaci, které souvisí se zrakovým vnímáním. Zraková paměť je tak oslabena nebo narušena a dochází k nepřesnému zrakovému rozlišování rozdílně polohovaných obrazců a tvarů, nebo opomenutí jemných detailů. Může tím docházet i k problémům s rozlišováním podobných odstínů barev. Na základě této skutečnosti nedokážou někteří žáci rozlišit figuru od pozadí. Vizuomotorika je také oslabena a žák shledává obtížným sledovat okem řádek, proto se často může ztrácet v textu a má obtíže najít začátek nového řádku při čtení. Důležitou roli zde hrají i jemná motorika ruky a mluvidel. V nejtěžších případech může docházet k problému fixace slov a písmen na stránce, což ve výsledku způsobí, že se písmena na stránce pohybují nebo vzájemně prolínají (Michalová, 2016).

Z předchozího textu vyplývá, že vztah k četbě u žáků s dyslexií je spíše negativní, jelikož tyto potíže jsou dlouhodobé povahy a žáci se setkávají pravidelně se situacemi, kdy jejich vynaložené úsilí neodpovídá finálnímu výkonu, jaký by si představovali. Zároveň je pro ně velice obtížné učit se pomocí čtení textů, časová náročnost takové aktivity je pro ně velmi unavující fyzicky i psychicky, nejsou poté schopni aktivně

s daným textem pracovat a cíl aktivity pro ně tedy ztrácí smysl. Velice častým jevem je ztráta povědomí o obsahu čteného textu a to i v případě, že žák četl plynule, bez přerušení a bez chyb. Motivovat takového žáka ke čtení jakéhokoliv textu či dokonce knihy je počin vyžadující velké pochopení a trpělivost ze strany pedagoga nebo rodiče. Žáku s dyslexií také činí obtíže serialita, kdy není schopen správně seřadit písmena ve slovech i například části textu nebo obrázky tak, abych šly správně za sebou (Michalová, 2016).

Automatizace během osvojování vědomostí může také činit žákům s dyslexií problém, neboť se musí z počátku soustředit velice intenzivně na každý jednotlivý krok a i poté celý proces několikrát zopakovat. Tato skutečnost ještě prohlubuje únavu, kterou žák pociťuje během plnění zadané práce. Pracuje tedy o poznání pomaleji, s možnou zvýšenou chybovostí. Obtíže v automatizaci se mohou projevovat dále při osvojování nových slov, frází a gramatických pravidel, což se samozřejmě nevyhnutelně projeví v ústním i písemném hodnocení žáka. Zároveň se snažíme vyhnout tzv. negativní automatizaci, kdy si dítě může osvojit nesprávný tvar slova nebo výslovnost a je poté velice složité tuto chybu napravit a žáka přeučit (Zelinková, Černá a Zitková, 2020).

Velice častým jevem, který doprovází dyslexii, je pokles nebo ztráta koncentrace. Pokud žák narazí na problém během práce, je pravděpodobné, že nakonec úkol nedokončí nebo jej odevzdá bez kontroly. Může také práci úplně přerušit a přesunou koncentraci na jiný, pro něj v tu chvíli zajímavější podnět, zvláště u dlouhotrvajících monotónních činností nebo stále se opakujících stejných zadání. Samozřejmě je třeba odlišit ztrátu koncentrace od jiných problému jako stres, dezorientace, nepochopení zadané práce apod. (Zelinková, Černá a Zitková, 2020).

Je také nutné zmínit deficit v časové orientaci. Často se vyskytují problémy rozlišit dny v týdnu, měsíce v roce, určit čas na hodinách nebo rozlišování včera, dnes a zítra. Během práce můžeme zaznamenat problém odhadnout časovou náročnost a vnímání času. Celková organizace žáka s dyslexií může působit poněkud neuspořádaně. Přeskakuje od jedné aktivity ke druhé, nedokončí ty započaté a má obtíže určit, kolik věcí stihne a jak celkově práci zorganizovat (Zelinková, Černá a Zitková, 2020).

1.3.2 Projevy v chování

V raném dětství se považuje za významné dvouleté opoždění ve čtení, později nemusí být kontrast ve výkonu v některých případech tak zřetelný. V případě mírnějších projevů dyslexie se o jejím výskytu u žáka nemusí vědět až do středního školního věku, kdy žák ve škole neprospívá z hlediska hodnocení, jelikož nejsou brány ohledy na jeho vzdělávací potřeby, nebo rodiče o výskytu problému u svého dítěte vědí, ale odmítají tuto situaci řešit, protože si nepřejí, aby jejich dítě bylo označeno za „dyslektika“, což může být z řady důvodů, např. šikana a ponižování dítěte ve škole nebo negativní vliv diagnózy dítěte na sociální postavení rodiny ve společnosti a další faktory s tím spojené. Rodiče mají ovšem právo rozhodovat o tom, jak bude daná situace řešena a je potřeba tuto skutečnost respektovat i v případě, pokud je pedagog jiného přesvědčení (Michalová, 2016).

Zelinková, Černá a Zitková (2020) poukazují na zvláštnosti v chování, které se mohou objevit u žáka s dyslexií jako důsledek přítomnosti SPU. Nejčastěji se u žáka můžeme setkat s nízkým sebevědomím, snahou schovat potíže před ostatními nebo na sebe nadměrně strhávat pozornost nevhodnými poznámkami či vykřikováním. Je tedy nutné vždy přihlížet k tomu, že tyto projevy mohou být spojeny právě s SPU a je potřeba včas předcházet negativním dopadům na osobnost žáka pomocí vhodné prevence a reedukace. Je pravda, že dyslexie znesnadňuje osvojování vědomostí, je však také nutné myslet na další možné důsledky, které mohou následovat. Pokud žák nedokáže najít pro něj vyhovující formu kompenzace nebo nevyhledá odbornou pomoc, jeho školní prospěch začíná upadat a nevyhnutelně bude zaostávat za svými vrstevníky ve znalostech a jejich aplikaci. Zároveň hrozí, že by si žák mohl vytvořit nesprávné pracovní návyky či návyky v chování, které pro něj budou mít další negativní dopad. Tato situace se posléze odrazí v celkovém hodnocení žáka, které bývá horší než jsou jeho skutečné schopnosti a dovednosti. To může mít za následek oslabení i ztrátu motivace u jedince s dyslexií, pokud se včas nezasáhne. V krajním případě by takto nepodchycená situace mohla vyústit v celkový odmítavý postoj žáka ke škole a hledání kompenzujících, často nežádoucích forem uplatnění, jako je záškoláctví. Hrozí také rozvoj úzkosti, fóbií spojených se vzděláváním nebo psychosomatických obtíží. Učitelé se tedy musí snažit předcházet stigmatizaci žáka těmito skutečnostmi, neboť velice často se zaměřují pouze na chyby, nikoliv na podporu silných stránek, které je v tomto případě nutno žákovi připomínat (Zelinková, Černá a Zitková, 2020).

Důležitým faktorem jsou i další vnější vlivy působící na žáka, mezi které můžeme zařadit rodinné prostředí, sourozence a vrstevnickou skupinu, v níž se žák pohybuje. Samotné rodinné prostředí rozhoduje z velké části o tom, zda bude jedinec ve výuce prosperovat, či nikoliv, a to na základě péče, která se dítěti v rodině dostává. Je-li rodinné prostředí dostatečně podnětné, rodiče podporují své dítě a oceňují jeho snahu, poté se tento přístup projeví pozitivně i ve vzdělávání ve škole. Budou-li rodiče naopak ignorovat problémy, kterým jejich dítě čelí, nebo jej budou vystavovat větším nárokům, než je nutné, situace se může kdykoliv velice zhoršit. Další přístup, se kterým se často setkáváme, je přístup přehnaně ochranitelský, kdy se rodiče snaží pro své dítě vydobýt např. mírnější hodnocení a další úlevy nad rámec stanovených doporučení a neuvědomují si, že tímto přístupem dítěti spíše uškodí. Takoví rodiče mohou dítěti promíjet domácí přípravu a neposkytovat dostatečné a důsledné vedení. Rodiče by měli naopak zajistit zapojení dítěte do chodu domácnosti, nikoliv omezit jeho povinnosti pouze na školu. Tento přístup pomáhá dítěti udržovat stabilnější denní režim a plněním určených povinností získává dítě také větší pocit zodpovědnosti a užitečnosti, jež nejsou vázány striktně na jeho školní výsledky. V takovém prostředí se dítě může naučit zdravému sebehodnocení a jak se pochválit za odvedenou práci (Michalová, 2016). Je ovšem nutné brát ohledy na psychický stav rodičů. Bylo prokázáno, že rodiče dětí s dyslexií jsou vystaveni vyššímu riziku vzniku psychických problémů a působení stresu, které se objevují v důsledku negativních postojů a pocitů rodičů. Velice často se u rodičů setkáváme s pocitem, že nejsou schopni dítě dostatečně podporovat a selhávají tak v rodičovské péči. Tuto skutečnost může zhoršovat nedostatek podpory pro rodiče nebo předsudky společnosti vůči jedincům s dyslexií (Wilmot, A. et al., 2023).

Sourozenci jsou dalším významným faktorem ovlivňujícím vývoj jedince s dyslexií. Mnohdy se může stát, že sourozenec zaujímá spíše negativní postoj na základě věnované péče dítěti s dyslexií, která se sourozenci jeví daleko větší a častější. Může tedy žárlit, snažit se zaujmout pozornost rodičů nebo sourozence s dyslexií ignorovat či se mu posmívat. Vždy je žádoucí sourozence jedinců s dyslexií obeznámit s obtížemi, se kterými se dyslexie pojí a ubezpečit sourozence, že péče a zájem je o všechny děti v rodině stejný. V situaci, kdy má mladší sourozenec dyslexii, je často jeho starší sourozenec nucen se o něj starat a vypomáhat tak rodičům, což samozřejmě může starší z dětí vnímat jako nespravedlivé a nechápe, proč je mu ukládáno více povinností. Případně je naopak veden k větší samostatnosti a dospělosti a může mít pocit, že je na

všechno sám a rodina jej odsunula na druhé místo. U mladšího sourozence v tomto případě může dojít k pocitu méněcennosti či neschopnosti, také nemusí dobře snášet neustálou rodičovskou pozornost a neustále má potřebu se srovnávat se svým „úspěšnějším“ starším sourozencem, k čemuž může docházet i ze strany některých učitelů, pokud sourozenci navštěvují stejnou školu. Může také nastat opačná situace, kdy rodiče věnují svou veškerou pozornosti bezproblémovému dítěti a dítě s dyslexií je považováno za zklamání. Děti v rodině by neměly být nikdy srovnávány mezi sebou, obzvlášť na základě školního prospěchu, měla by jim být věnována stejná pozornost a měly by mít dostatečný prostor pro sebevyjádření (Michalová, 2016).

V neposlední řadě je nutné zmínit vliv vrstevníků a skupiny na jedince s dyslexií. Zde se asi nejvíce projevuje sociální dopad dyslexie, což ovlivňuje sebevědomí a sebehodnocení žáka. Úspěch je velice důležitou součástí toho, jak je žák vnímán ve své skupině a právě v této oblasti může dyslexie způsobovat problémy ve vztazích, především v pubertálním věku. Sociální postavení rodiny a finanční možnosti také mohou ovlivnit pozici žáka s dyslexií ve skupině, pokud např. dítě nosí značkové oblečení a má pokaždé nejnovější verzi telefonu. Žák se tak může snažit svoji pozici ve skupině ukotvit jinými prostředky nebo takovým chováním, které si získá přízeň vrstevníků (Michalová, 2016).

1.4 Diagnostika dyslexie

> *„Diagnostika není sama o sobě cílem, je pouze prostředkem, díky němuž můžeme lépe rozpoznat, v čem tkví obtíže příslušného jedince, a můžeme navrhnout vhodné preventivní i intervenční postupy. Pokud by jediným smyslem diagnostiky bylo stanovení diagnózy, pak je ve školním prostředí bezpředmětná,“* (Krejčová, 2019, s. 78).

Na úvod je nutné zmínit skutečnost, že diagnostika SPU by si měla vždy klást za cíl zjištění a popsání potřeb žáka s dyslexií tak, aby doporučení z ní vycházející byly co nejvíce specificky stanoveny dle konkrétního popisu obtíží vyskytujících se u diagnostikovaného jedince. Výsledkem procesu diagnostiky SPU není tedy diagnóza samotná, ale plán podpory, prevence a intervence z ní vyplývající. Tato diagnostika je v současné době dostupná pro všechny věkové kategorie – od předškolního věku po vysokoškolské studenty a dospělé, protože v každém věku se mohou objevit potíže spojené se čtením a psaním (Krejčová, 2019).

Není ovšem nezbytně nutné řešit všechny projevy okamžitou diagnostikou v poradenském zařízení, mnoho diagnostických postupů může využít sám pedagog ve škole během výuky a následně své poznatky konzultovat se školním speciálním pedagogem nebo školním psychologem. Důležitým mezníkem pro žáka s dyslexií je zachycení projevů dyslexie pedagogem či jiným pracovníkem ve škole podílejícím se na vzdělávacím procesu a následné aktivní hledání řešení nastalé situace. Jak stanovuje i vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále také „MŠMT“) č. 27/2016 Sb., je žádoucí nejprve žáka sledovat a zažít ve škole během samotného vzdělávacího procesu, kdy můžeme nejlépe a nejvěrohodněji zachytit možné projevy problému. Vyhláška dále stanovuje povinnost školy nejprve nastavit podpůrná opatření (dále také „PO“) prvního stupně, kdy škola sama, po informovaném souhlasu zákonného zástupce (dále také „ZZ“), zajistí pro žáka podporu ve vzdělávání a potřebnou úpravu materiálů, pomůcek či prostředí. Pokud tyto úpravy nejsou dostačující, může se přistoupit k vypracování plánu pedagogické podpory (dále také „PLPP“), pokud po 3 měsících škola vyhodnotí tento plán jako nedostačující, doporučí teprve škola ZZ návštěvu poradenského zařízení (Krejčová, 2019).

Před zahájením samotného diagnostického procesu je nutné, aby ZZ nebo zletilý klient podepsali informovaný souhlas, čímž stvrzují obeznámení s průběhem diagnostiky, metodami a diagnostickými nástroji. Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. jako výsledek diagnostiky obdrží poté ZZ zprávu z vyšetření a doporučení ke vzdělávání, škole je zasláno pouze doporučení ke vzdělávání, které obsahuje stěžejní informace pro další výuku žáka. Zpráva z vyšetření obsahuje důvěrné informace o žákovi, jež náleží pouze do rukou ZZ. Po provedení diagnostiky a určení hloubky obtíží u jedince s dyslexií se na základě všech nasbíraných informací stanoví stupeň podpůrného opatření a dítě se tímto zařazuje mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „SVP“) dle „školského zákona“ č. 561/2004 Sb. (Michalová, 2016).

1.4.1 Průběh vyšetření

Než začne vyšetření, je nejdříve nutné formulovat problém, stanovit cíl diagnostické činnosti a diagnostickou hypotézu. Na základě těchto vymezených kritérií je zvolena adekvátní diagnostická metoda. Vyšetření zpravidla začíná sepsáním anamnézy, jejímž prostřednictvím zjišťujeme informace o jedinci, které jsou relevantní pro průběh

vyšetření. Pro diagnostiku dyslexie je důležitá především osobní anamnéza obsahující informace o životě dotyčného, jeho zdravotním stavu, vývojových obtíží, zájmech apod. Dále zjišťujeme rodinnou anamnézu, která napovídá o výchově v rodině, vlivu členů rodiny, jejich vztazích, přípravě na vyučování a např. sourozenecké konstelaci. Sociální anamnéza poté pomůže pochopit vztahy jedince v komunitě, začlenění do vrstevnických skupin nebo jeho volnočasové aktivity. Velice důležitá je také školní anamnéza, kdy se seznámíme s průběhem školní docházky, výčtem navštěvovaných škol, úspěšností, vztahem k učitelům a s prvními obtížemi žáka při výuce (Michalová, 2016).

Nezbytnou součástí diagnostiky je i analýza produktů činnosti, kdy klient přinese vlastní práci vypracovanou ve škole. Díky těmto materiálům má poradenský pracovník lepší přehled o vědomostech, dovednostech a vlastnostech dítěte a na základě těchto informací může porovnat výkon žáka ve škole s výkonem během diagnostiky. Můžeme porovnávat i texty psané ve škole s texty psanými v domácím prostředí, kde lze např. vypozorovat vliv časového tlaku na výkon žáka aj. Velice přínosným prvkem je také rozbor zápisů v sešitech, kdy sledujeme úpravu textu, vzhled sešitu celkově a jestli žák po sobě poznámky přečte (Michalová, 2016).

Následuje psychologická diagnostika, která využívá standardizované testové metody. Tyto testy může provádět pouze kvalifikovaný psycholog, který je dokáže adekvátně interpretovat. U jedinců s dyslexií je velice důležité rozlišit, zda se jedná o intelektový podprůměr, o specifickou poruchu učení, případně čistě o pomalejší osvojování čtenářských a jiných dovedností (Michalová, 2016).

Posledním důležitým prvkem diagnostiky je diagnostika speciálně pedagogická. Speciální pedagog zde zjišťuje aktuální dosaženou úroveň žáka, ze které následně vychází při tvorbě doporučení ke vzdělávání a nastavení PO. Při tomto procesu se speciální pedagog snaží vypozorovat možnou příčinu obtíží, kterou může být například jedna z dílčích dovedností nebo vývojových etap u jedince. Součástí tohoto vyšetření je diagnostika percepce, kdy zjišťujeme úroveň vnímání vnějšího a vnitřního prostředí u klienta. Jedinci s dyslexií mohou mít totiž problém s propojováním zrakových, sluchových a prostorových podnětů, což v praxi znamená, že mají potíže porozumět slovním pokynům a potřebují názorné vedení. Další částí speciálně pedagogické diagnostiky je diagnostika zrakové percepce, kdy sledujeme vnímání světla, barev, tvarů i orientaci v prostoru. Dále je to například sluchová analýza a syntéza, kdy hodnotíme

schopnost rozložit slovo na hlásky a znovu jej složit. Klient podstupuje i zkoušku vnímání a reprodukce rytmu, zkoušku čtení, zkoušku písemného projevu a diagnostiku matematických schopností (Michalová, 2016).

1.5 Reedukace

Zelinková (2015) uvádí, že při reedukaci dyslexie je nutné rozvíjet percepčně-motorické funkce, řeč a další dovednosti spjaté se čtením, jež jsou u žáka s dyslexií oslabeny. Co se čtení týče, snažíme se rozvíjet techniku čtení tzv. dekódování, a poté porozumění textu.

Má-li žák obtíže s dekódováním, znamená to, že nedokáže zrakem identifikovat tvary písmen, jejich umístění v prostoru a následné spojení tvarů s odpovídajícím zvukem, dále nedokáže určit vzájemnou polohu písmen a má obtíže s hláskovou syntézou. Reedukace tedy cílí na hmatové poznávání písmen, například i se zavřenýma očima. Písmena mohou být vytvořena z různých materiálů nebo můžeme psát písmena dětem na ruku či na záda a ony budou hádat, jaké písmeno píšeme (Zelinková, 2015). Dále se využívá obrázková abeceda, kterou si žák ideálně sám vyrobí. Můžeme také psát písmena rukou pomocí barev, prstem do písku, písmena můžeme různě dokreslovat, vybarvovat, vyhledávat v obrázcích aj. (Michalová, 2016).

Je nutné během reedukace řešit i spojování hlásek a písmen, čímž podpoříme proces osvojování čtení. Písmena je vhodné číst jednotlivě z karet nebo můžeme použít i řady písmen. Správné spojení hlásky a písmene je obtíží, která může přetrvávat po celou dobu vývoje žáka a je nutné tuto oblast neustále trénovat, jelikož přímo souvisí s dovedností plynule číst. Také se doporučuje zapojovat multisenzorický přístup, kdy používáme najednou řeč, zrak, sluch i hmat. Dítě tedy ideálně písmeno ohmatá nebo obtáhne, pojmenuje, vnímá jeho artikulaci a slyší odpovídající hlásku. Největší problém se vyskytuje u písmen, které mají podobný tvar nebo jsou zvukově podobná. Tyto problémy se mohou vyskytovat u všech jedinců bez ohledu na věk, proto je vždy nutné před přípravou materiálů zjistit úroveň aktuálních schopností a dovedností jedince s dyslexií. Další oblastí, na kterou je třeba se zaměřit, je spojování písmen do slabik. K tomu je vhodné využít např. opět karty se slabikami, různé další aktivity pro postřelování slabik a můžeme samozřejmě využít i počítačových programů. Postupně

bychom tak měli dosáhnout plynulejšího slabikování (Zelinková, 2015). Michalová (2016) také zmiňuje využití slabikovacích kostek, domina, hry scrabble apod.

V následující etapě děti čtou celá slova, kdy opět používáme karty, různé tabulky aj. Opakovaný nácvik slov vede k jejich automatizaci, kterou je u jedinců s dyslexií potřeba neustále procvičovat. Tato cvičení se doporučuje provádět denně zhruba 10 minut spíše než jako jednorázové dlouhodobé cvičení, které by mohlo jedince příliš vyčerpat, vedlo by k přílišné chybovosti a demotivovalo jej. Při čtení delšího textu je nutné náročnost postupně zvyšovat. Nejprve se začíná čtením snadných vět, až poté čtením souvislého textu. Tento text lze také číst opakovaně, pokud to pomůže k poznávání obsahu nebo k osvojování nových slov. Pokud si ovšem žák text zapamatuje zpaměti, aktivita ztrácí smysl. Nevhodné je také volit delší složité texty, které slouží například v hodinách ke studijním účelům a pozbývají tak pro žáka s dyslexií smysl (Zelinková, 2015). Nejlépe si žák sám vybere pro něj zajímavý text, který jej tak bude motivovat k práci. Pokud se žák opakovaně v textu ztrácí, nedokáže najít začátek řádku nebo řádek zcela bez povšimnutí vynechá, je třeba využít čtecího okénka. To může usměrnit nesprávné oční pohyby a žák se dokáže lépe soustředit na vybranou část textu. Žák vždy posouvá okénko po textu rychlostí, která mu vyhovuje, pokud se začne zvyšovat chybovost během čtení, je nutné žáka zpomalit. U starších žáků okénko nahradí např. čtecí záložka, které dávají žáci často sami přednost, jelikož tolik nepřitahuje nevyžádanou pozornost. Při správném používání můžeme pomocí této pomůcky dosáhnout snížení množství nesprávných očních pohybů při čtení a zrychlení tempa čtení (Michalová, 2016).

Finální etapou reedukace je dosažení porozumění čtenému textu, kdy se jeho nácvik opírá o schopnost dekódování. Žákovi můžeme pomoci nácvikem čtení obtížných slov z textu, čtením textu po částech, zvýrazněním důležitých myšlenek, grafickou úpravou textu a samozřejmě také rozmluvou o textu a následnou diskusí o tématu. Dále se využívá přiřazování textu k obrázkům, odpovídání na otázky týkající se textu, převyprávění obsahu, nebo předvídání, kdy se žák snaží uhodnout, co bude následovat dále. Ve finálních částech reedukace je žák schopen dotvářet text, vnímat jeho obsah a domýšlet závěry (Zelinková, 2015).

Důležité je mít vždy při reedukaci na paměti trpělivost, vstřícnost a mít víru v pokrok. Vždy je vhodné žáka chválit za jakýkoliv úspěch, zvláště v začátcích, kdy je motivace nejvíce důležitá pro navázání pozitivního vztahu s pedagogem provádějícím

reedukaci. Pokud nám žák nebude důvěřovat, mohlo by to mít značný dopad na efektivitu celého procesu (Michalová, 2016).

1.6 Vzdělávání žáků s dyslexií na 2. stupni základních škol

V předchozí kapitole byla představena problematika PO a jejich nastavení poradenským zařízením z pohledu procesu diagnostiky, nyní na toto téma navážeme přes vzdělávání jedince s dyslexií na 2. stupni základní školy.

Zelinková, Černá a Zitková (2020, s. 54) ve své knize uvádí: *„Žádní dva lidé nemají stejné potřeby, protože každý člověk je individuální, a proto ani dva lidé s dyslexií nebudou mít stejné potřeby.“* Autorky zde vysvětlují, že všichni žáci (bez ohledu na SVP nebo další možné ovlivňující faktory) mají své specifické potřeby, při jejichž naplnění by měli být schopni při práci využít plně kapacitu svých schopností a dovedností. To je také popsáno ve školském zákoně i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), kde se uvádí, že škola by měla respektovat potřeby a možnosti každého žáka, vytvářet pro všechny žáky příznivé klima a využívat aktivizujících metod výuky (MŠMT, 2017), (Zelinková, Černá a Zitková, 2020).

Dále je nutné přiblížit funkci již zmiňovaných PO, které jsou rozděleny do pěti stupňů. Pro žáka s SPU jsou stěžejní první tři stupně, kdy je ve většině případů žák s dyslexií zařazen do prvního nebo druhého stupně podpory, třetí stupeň se využívá pro žáky s kombinovanými obtížemi, např. SPU v kombinaci s ADHD či poruchou chování. Z toho vyplývá, že od třetího stupně je také možné využít asistenta pedagoga nebo individuální vzdělávací plán (dále také „IVP“). Je-li tedy žák zařazen do třetího stupně PO a poradenské zařízení doporučí zhotovení IVP, škola je povinna tento plán vypracovat a ZZ jej poté schválí. Vypracování a aplikace IVP by měl být proces vzájemné komunikace mezi pedagogy, rodiči a žákem, který samozřejmě musí mít možnost se k celé problematice svobodně vyjádřit a odsouhlasit ji. Zároveň je žádoucí chápat IVP jako tzv. živý dokument, pravidelně diskutovat o jeho možnostech a změnách, kontrolovat jeho efektivitu a případně jej pozměnit tak, aby se přizpůsobil změnám, které mohou ve vzdělávání žáka nastat. V IVP je možné obsáhnout úpravy cílů a očekávaných výstupů, časové rozvržení učiva, metody a formy výuky, pomůcky a materiály, hodnocení aj. Je důležité podotknout, že IVP by nemělo být příliš obecné, ale mělo by sdělovat

konkrétní informace o daném žáku a jeho vzdělávacích potřebách, jinak tento plán nedává příliš smysl a stává se pouhou formalitou (Zelinková, Černá a Zitková, 2020).

Můžeme také využít dílčí části *Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*, který velice podrobně popisuje aplikace PO u žáků s SPU a je tak skvělým materiálem pro pedagogy při nastavování úprav ve vzdělávání jedince s dyslexií. Konkrétně pro dyslexii je zde vysvětlen postup týkající se čtení, písemného projevu, matematiky a cizích jazyků. U čtení je zde například komentováno navýšení časové dotace o 25 % či 50 % dle výkonu žáka. Dále se zde hovoří o kontrole porozumění nejen čtenému obsahu, ale také zadání a pokynů během výuky, kdy se žáka doptáváme a navádíme jej ke správnému postupu, je-li to potřeba. Tato podpora velice často připadá na asistenta pedagoga, pokud je ve třídě přítomen. Hlasité čtení se nedoporučuje alespoň ze začátku vůbec, neboť je to přílišná zátěž pro žáka a možná negativní odezva ze strany spolužáků by mohla žáka úplně odradit. U starších žáků se doporučuje také využívat speciálních programů pro usnadnění čtení, např. ClaroRead (https://spektra.eu/claroread/, 2017), čtečky jako Auto-Lektor (http://blindfriendly.cz/autonomni-cteci-zarizeni-auto-lektor, 2024) nebo reedukační aplikaci Včelka (https://www.vcelka.cz/, 2024), která je vhodná i pro mladší žáky. Upozorňujeme-li žáka na chybu při čtení, je vhodné volit neutrálnějších výrazů nebo ukázat na část textu, kde se chyba objevila, a postupně tak vedeme žáka k větší všímavosti a opravování vlastních chyb. U písemného projevu je např. vyzdvihnuta problematika opisu a přepisu, kdy je nutné žáka pravidelně kontrolovat a také vybírat vhodné přehledné texty. Diktáty žák píše zkrácené nebo jsou zcela nahrazeny jiným typem cvičení, jako je doplňování písmen do slov apod. Ústní projev je navržen u těžších forem dyslexie, kdy se snažíme dosáhnout objektivního hodnocení u žáka, jež se nezaměřuje čistě na čtení či písemný projev (Jucovičová a Žáčková, 2020).

1.6.1 Výuka angličtiny u žáka s dyslexií na druhém stupni

Jelikož se tato práce zaměřuje na výuku anglického jazyka u žáků s dyslexií, soustředíme se blíže na teorii výuky tohoto předmětu. Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách, projevy dyslexie mohou ve značné míře narušit proces vzdělávání, ať už čistě jako problémy se čtení a psaním, nebo jako navazující psychické, sociální a další obtíže spojené s touto problematikou.

Na začátek je nutné uvést, že práce se staršími žáky na druhém stupni má specifické rysy a je tedy zapotřebí zvolit jiné metody či přístupy, vyžaduje-li to situace. Jak vysvětlují Grammer a Ahmed, je nutné brát v potaz, že vývoj exekutivních funkcí dětí neustává s nástupem na základní školu, ale naopak se znalosti a dovednosti dítěte začínají propojovat a jsou zdokonalovány až do adolescence za působení komplexnosti prostředí, kde se dítě nachází, například třídní kolektiv nebo rodina (Grammer, J. a Ahmed, S., 2023). Rontou popisuje i důležitost odborných znalostí učitelů v oblasti dyslexie, kterou je nutné aplikovat v každém výukovém předmětu a využití aktivizačních metod a multisenzorického přístupu ve výuce (2012). Také je důležité myslet na to, že dyslexie s přibývajícím věkem nemizí. Stejně, jako se během let proměňuje profil žáka, proměňují se také jeho potřeby, některé obtíže se mohou zmírnit a některé naopak prohloubit, což úzce souvisí s celkovou změnou a navýšením nároků výuky na druhém stupni. Mění se tedy i systém intervence. Stále je nutné procvičovat oslabené oblasti, ovšem důležitost zde získává především způsob práce s informacemi a způsob řešení problémů, se kterými se žáci budou ve výuce setkávat čím dál častěji. Často bývá pro žáka nejdůležitější rychlá orientace v zadání, získání vhodných učebních materiálů a jejich efektivní využití (Krejčová, 2019).

Obecně bývá výuka cizích jazyků pro jedince s dyslexií problémem, nelze to však tvrdit ve všech případech. Pro někoho může být naopak osvojení cizího jazyka jednodušší než výuka češtiny, záleží, jaký jazykový systém a jeho pravidla jsou pro něj lépe pochopitelné. Angličtina a francouzština jsou například známé svými rozdíly mezi psanou formou slov a jejich výslovností. U němčiny je výhodou pravidelná ortografie, bohužel jsou zde velice náročná dlouhá složená nebo víceslabičná slova. Ruština je sice do jisté míry podobná češtině, ale problémem se zde stává osvojení azbuky. Angličtina má avšak jistou výhodu oproti ostatním jazykům – obklopuje nás každý den. Slyšíme ji z rádia i televize, používáme hojně anglické nápisy a výrazy v běžné mluvě. Může být tak o něco jednodušší si tento jazyk osvojit, jelikož jsme mu denně více vystaveni, což se stává rozhodujícím faktorem u osvojení cizího jazyka (Krejčová, 2019).

I v angličtině můžeme u žáka s dyslexií rozvíjet kognitivní procesy prostřednictvím anglických textů, stejně jako v českém jazyce. Můžeme vyhledávat písmena, slova, cvičit paměť, procvičovat správné oční pohyby a fonematické uvědomění a další. Pro zrakové vnímaní můžeme například u podobných slov označovat písmena, kterými se liší (car – cat – car) či vyhledávat slova obsahující stejnou dvojhlásku (oo, ee).

Fonematické vnímání procvičíme vytleskáváním slabik v anglických slovech nebo vyhledáváním slov, která se rýmují. K procvičení paměti můžeme zvolit aktivity jako zapamatování slov napsaných na tabuli a jejich následné psaní z paměti do sešitu, nácvik básniček či písní, popřípadě může žák také slyšená slova pohybově znázornit (Zelinková, Černá a Zitková, 2020).

Zelinková, Černá a Zitková (2020, s. 41–42) uvádí následující příčiny obtíží u osvojování jazyka:

- *„Oslabená mluvní pohotovost vede k pomalému vybavování slov a slovních spojení.*
- *Snížená úroveň krátkodobé a pracovní paměti. Žák si nepamatuje přesně o čem se mluví, co už říkal.*
- *Oslabení procesu automatizace. Žák nemá zautomatizovaná slovní spojení, často užívané výrazy.*
- *Oslabení pracovní paměti. Dítě není schopno provádět více operací současně: obsah sdělení, vybavení slov a odpovídajících gramatických pravidel, větná stavba. Čím méně jsou jednotlivé dovednosti zautomatizované, tím větší pozornost musí žák věnovat všem krokům*
- *Strach z chyb.“*

Jako doporučení pro rozvoj komunikace dále uvádí autorky umožnit žákům postupně se učit myslet v cizím jazyce, bez překladu, za pomoci často opakovaných sdělení, jako jsou např. pozdravy nebo opakující se pokyny. Doprovázet vždy komunikaci pohyby a gesty, zvláště při složitějších sděleních. Také můžeme využít obrázky nebo karty, které obsahují daná slova a fungují tak jako opora pro žáka. V některých případech, pokud to žákovi vyhovuje, se doporučuje použití myšlenkových nebo pojmových map. Vhodné je i využívat jednotná schémata a zadání, kam žák pouze doplňuje například novou slovní zásobu (Zelinková, Černá a Zitková, 2020).

U výslovnosti bývají největší obtíže s nerozvinutým fonematickým sluchem, oslabenou krátkodobou pamětí, artikulační obtíže nebo i nevědomý strach ze zesměšnění před spolužáky. V tomto případě autorky doporučují, abychom žáky co nejvíce vystavovali správné artikulaci hlásky, společně s ním opakovali tuto hlásku, cvičili odlišování správné a nesprávné výslovnosti, chybu nikdy nezdůrazňovali, pouze slovo

správně zopakovali. Můžeme také využívat různé zvukové nahrávky, jež mohou vést k lepšímu uvědomění si vlastní artikulace u žáka (Zelinková, Černá a Zitková, 2020).

Při čtení lze využít globální metodu čtení. Tato metoda se sice dle autorek v České republice příliš nepoužívá, ale v anglicky mluvících zemích je hojně využívána, jelikož lépe odpovídá anglickému pravopisu. Můžeme zde využít postup spojování obrázků s čteným textem, případně číst krátké jednoduché věty se zapojením slov čtených globálně. Dále využíváme stejné aktivity jako u reedukace v českém jazyce – označení slov obsahující konkrétní písmeno, spočítání odstavců, vyhledání nejkratší věty, podtrhávání neznámých slov v textu, vyhledávání určitých slovních druhů, vyznačování slabik v delších slovech apod. Můžeme připravit cvičení, kde žák doplňuje věty z nabídky slov nebo obrázků, dále můžeme zapojit párové čtení (spolužák, pedagog, rodič) i čtení ve skupinách (Zelinková, Černá a Zitková, 2020).

Zelinková, Černá a Zitková (2020, s. 44) také zmiňují postup „Look, Cover, Write and Check“, jinak také nazývaný *metoda Fernaldové*, který umožňuje osvojení slov na základě zrakové a kinestetické paměti:

1. *„Dívej se pozorně na napsané slovo (nebo slovo napíše pedagog podle přání dítěte).*
2. *Vyslov několikrát slovo nahlas (doprovodný obrázek pomůže vyvolat pojmenování).*
3. *Obkresli 2-3x napsané slovo.*
4. *Se zavřenýma očima napiš slovo rukou ve vzduchu, představuj si správný tvar.*
5. *Napiš slovo kamarádovi na záda (pohyb, dotek).*
6. *Znovu slovo přečti, potom ho zakryj.*
7. *Napiš celé slovo.*
8. *Přečti slovo a porovnej s předlohou. Pokud najdeš chybu, opakuj celý postup.“*

Tento postup je nutné nejprve osvojit během práce s pedagogem a teprve poté jej aplikovat během výuky, kdy již bude žák schopen tento postup využít v klidu vlastním tempem a nenaruší to pro něj organizaci práce v hodině (Zelinková, Černá a Zitková, 2020). Krejčová (2019) poukazuje, že při výuce víceslabičných slov je nutné zapojit spíše myšlenkové operace než dril a zapamatování z paměti, jelikož se tato metoda opakovaně

neosvědčuje. Nové slovo se pokusíme s žákem rozebrat na možné předpony či přípony, hledáme kořen slova a snažíme se nové slovo spojit významově se slovem z již osvojené slovní zásoby a vytvořit tak pomůcku pro žáka. Tímto stylem práce si poté může žák sám pomoci při setkání se s novým složitým slovem.

V neposlední řadě je nutné věnovat pozornost gramatickým kategoriím, kdy se mohou přenést obtíže v gramatice českého jazyka do angličtiny, tzn. pokud žák není schopen určit osobu a číslo u sloves v češtině, bude pro něj pochopitelně velice obtížné rozlišit tvary sloves v angličtině (I sleep – he sleeps). V tomto případě se doporučuje důsledné vysvětlování a procvičování nového jevu, jeho opakované použití v krátkých jednoduchých větách a vypracování snadných cvičení, které budou podporovat motivaci dítěte. Zásadní je také tolerance chyb při osvojování nového učiva a respektování faktu, že někteří žáci potřebují více času. Pro znázornění gramatiky je vhodné vždy použít gramatický přehled, který využívá barevně odlišné značení a slouží zároveň i pro zrakovou kontrolu a zapamatování si nového učiva (Zelinková, Černá a Zitková, 2020).

Volba učebnic a pracovních materiálů je také velice důležitým faktorem při vzdělávání žáků s dyslexií. Učebnice angličtiny bývají typicky velice pestrobarevné, využívají mnoho obrázků, které jsou vloženy do textu nebo narušují jeho strukturu, font a velikost písma se na jedné straně mohou změnit několikrát a zadání aktivit nejsou často v jedné rovině postupně jdoucí za sebou, ale například vedle sebe nebo se vzájemně lehce překrývají. Na první pohled se učebnice snaží působit poutavě, bohužel toto uspořádání žákům s dyslexií může velice ztížit práci. Pokud nemůžeme použít učebnici jinou, je vhodné například cvičení přepracovat a poskytnout jej žákovi vytištěné na samostatném papíru (Krejčová, 2019).

Díky počítači můžeme také využít pro výuku angličtiny programy pro hlasový výstup, který žákovi předčítá zadaný text a žák má tak možnost poslouchat i správnou výslovnost slov. Výborným pomocníkem jsou i audioknihy, které jsou dnes dostupné téměř ke každé knize a obzvláště v angličtině jich je nepřeberné množství. Pomocníkem při psaní textů může také být program pro převod mluvené řeči na psaný text, který žáci jistě využijí při psaní dlouhých textů. Z konkrétních programů a webů pro rozvoj dovedností žáků s dyslexií v angličtině lze zmínit například program a aplikace Jazyky bez bariér (http://www.jazyky-bez-barier.cz/, 2010) a webové stránky KamiNet

(Balharová, http://www.kaminet.cz/), které nabízí cvičení pro rozvoj nejen znalostí angličtiny, ale i jiných předmětů, a také pro rozvoj kognitivních funkcí (Krejčová, 2019).

2 Biblioterapie

Tato kapitola se zabývá terminologickým vymezením pojmu biblioterapie, jejími cílovými skupinami, popisem možného členění biblioterapie a také uvedením výčtu konkrétních biblioterapeutických metod.

2.1 Terminologické vymezení a historický kontext

Pro vymezení pojmu biblioterapie je nutné nejprve definovat pojem terapie. Müller vysvětluje, že řecko-latinský původ tohoto slova odkazuje na léčení, ošetřování, dále také na péči, pomáhání a cvičení (Müller et al., 2014). Stejně tak charakterizuje tento pojem například Národní zdravotnický informační portál (dále také „NZIP“), který představuje terapii jako jiný název pro léčbu a dále ji rozděluje dle záměru nebo způsobu léčby do několika kategorií (https://www.nzip.cz/rejstrikovy-pojem/948). Pro potřeby této práce využijeme definici dle Müllera: *„Terapeutické přístupy lze obecně vymezit jako takové způsoby odborného a cíleného jednání s člověkem, jež směřují k odstranění či zmírnění nežádoucích potíží, nebo odstranění jejich příčin, k prospěšné změně (např. v prožívání, v chování, ve fyzickém výkonu,“* (Müller et al., 2014, s. 18). Tato definice podrobněji vymezuje cíle terapie a nezaměřuje se svým rozsahem pouze na léčbu ze zdravotnického hlediska jako definice NZIP.

Terapeutické přístupy mají dvojí uplatnění. Primárně je nalezneme jakožto samostatně fungující systémy jednotlivých terapií s vlastní metodologií a teorií, jako již zmiňovaná biblioterapie, dále např. psychoterapie, dramaterapie apod. Sekundárně slouží jako podpora jiných oborů zaměřených na podporu znevýhodněného člověka (v instituciálně vedené speciální výchově nebo vzdělávání aj.). V rámci primárně uplatňované terapie vždy platí, že tuto činnost mohou vykonávat pouze kvalifikovaní absolventi dlouhodobého výcviku a následné supervize. Další kritéria spojující tyto terapie jsou stanovení určitého prostředí a času pro konkrétní terapii, organizační formy lišící se na základě množství klientů a orientace terapeuta dle jeho terapeutického přístupu. Terapie se také liší v závislosti na věku, etiologii obtíží a na symptomech klienta. Dle těchto faktorů se v terapii můžeme zaměřit na somatické a/nebo psychické změny u klienta a zacílit tak terapeutický proces léčivě, preventivně nebo rehabilitačně (Müller et al., 2014).

Je důležité zmínit jeden z hlavních zdrojů využívaných v terapii a tím je psychoterapie. Slovník speciálněpedagogické terminologie nabízí následující definici: *„… Odborná, záměrná a cílevědomá aplikace psychologických prostředků za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce či osobnostní strukturu společensky i individuálně přijatelným směrem, …“* (Kratochvíl in Kroupová et al., 2016, s. 299). Můžeme také zmínit definici České asociace psychoterapie, která uvádí: *„… Psychoterapie směřuje k subjektivně spokojenému životu především v aspektech osobních, pracovních, zdravotních a sociálních. Cílem psychoterapie je dosažení optimálního rozvoje osobnosti a odstranění resp. Zmírnění psychického či fyzického trpe ní člověka,“* (https://www.czap.cz/resources/Documents/Definice_Psychoterapie_stanovy.pdf).

V polovině 20. století se začíná právě z psychoterapie vyčleňovat mnoho samostatných dílčích terapií, které dostávají pojmenování dle zdrojů a prostředků, jež využívají během svého procesu působení. Jednou z nich je terapie využívající hlavně psaného textu, což dnes známe jako biblioterapii. V širším kontextu hovoříme o expresivně-formativní terapii, která s cílem navození určitého chování či prožívání využívá terapeutické práce s textem. V užším kontextu se poté zabývá především sémantickým obsahem textů a jejich možnými sděleními, kterými se snažíme na klienta působit během terapeutického procesu (Svoboda, 2013). Pojem biblioterapie poprvé použil v roce 1916 americký farář a esejista Samuel McCord Crothers ve svém článku v novinách, kde popisuje její využití při léčbě jedinců s psychickým onemocněním (Pilarčíková, Hýblová in Svoboda, 2013). V 70. letech 20. století dochází k prvnímu rozdělení biblioterapie na biblioterapii klinickou, která se využívala převážně ve zdravotnických zařízeních, a dále na biblioterapii institucionální, jež měla více didaktický charakter. Posledním druhem byla terapie vývojová, kterou můžeme chápat jako zdroj dnešní biblioterapie ve speciální pedagogice (Svoboda, 2013).

V současné době je postavení biblioterapie velice komplexní, neboť se její působení široce prolíná s ostatními příbuznými terapiemi. Obzvlášť v oblasti speciální pedagogiky, kdy je snahou působit na klienta přes co nejvíce smyslových vjemů, spolupracuje biblioterapie velice často s muzikoterapií, dramaterapií, teatroterapií a s arteterapií v užším slova smyslu. Hranice jednotlivých druhů terapií se tedy rozostřují, což napomáhá co nejefektivněji dosáhnout záměru, se kterým klient do terapie přichází a kterého se jejím prostřednictvím snažíme dosáhnout (Svoboda, 2013).

Pokud bychom se chtěli soustředit na rozdělení biblioterapie v rámci směrů využívajících přednostně psaný text, Svoboda (2013, s. 12) uvádí toto rozdělení:

- *„poetoterapie – léčba využívající atributů lyriky (speciálněpedagogický kontext),*
- *paremiologická terapie – léčba využívající kratších slovních hříček, jako jsou např. přísloví, aforismy, hesla, apoftegma, hádanky, glosy, pořekadla (speciálněpedagogický kontext),*
- *imagoterapie – léčba pomocí vžívání se do role literárního hrdiny (psychologický kontext),*
- *Narativní terapie – léčba vyprávěním příběhů (psychologický kontext),*
- *hagioterapie – léčba využívající rozboru náboženského textu (teologický kontext),*
- *pohádkoterapie – léčba pomocí pohádek (psychologický kontext).“*

V rámci těchto expresivních terapií by mělo docházet k jistému emocionálnímu ovlivňování klienta, důležitým se zde stává tedy především proces terapie samotný, nikoliv její produkt. Můžeme ovšem klientovi, pokud s tím sám souhlasí, nabídnout jeho dílo představit veřejnosti, příkladem by byla výstava uměleckých děl nebo také divadelní představení v rámci teatroterapie (Svoboda, 2013).

2.2 Cílové skupiny biblioterapie

Biblioterapeutické prvky lze kombinovat i s jinými postupy dalších expresivně-formativních terapií a právě tyto kombinované postupy se velice osvědčují při intervenci u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajícími z jejich zdravotního stavu, a dále například u jedinců ze sociálně znevýhodněného prostředí. Nejvýznamnější cílovou skupinou vzhledem k tématu této práce jsou jedinci se SPU, u kterých se zaměřujeme především na rozvoj smyslového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, vnímání vlastního těla, verbální i neverbální komunikace a také fantazie a představivosti. Můžeme v rámci biblioterapie procvičovat např. hlasový projev, jeho sílu a intonaci, gestikulaci aj. U dětí, které mají jiné zdravotní postižení, využijeme relaxačních příběhů nebo aktivit procvičujících pohybové vyjádření (mimika, pantomima). Terapeut by měl

proto vždy volit takové texty, které dovolují pohybové vyjádření i v případě omezené hybnosti u klienta (Svoboda in Müller et al., 2014).

Další skupinou, pro kterou může být biblioterapie vhodná, jsou jedinci s poruchami řeči vyžadující podporu hlavně v oblasti rozvoje řečových schopností. Zde můžeme využít nejrůznějších obrázkových materiálů nebo ilustrací k textu, jako jsou komiksy. Velice efektivní mohou být různá dechová a artikulační cvičení, hojně využívaná také v dramaterapii. Jako doprovod aktivit můžeme využít Orffovy nástroje, loutky nebo maňásky (Svoboda in Müller et al., 2014).

Další velkou cílovou skupinou v biblioterapii jsou anxiózní děti. U této skupiny klientů se doporučuje na začátku klást důraz na vztah klienta s terapeutem a klientův postoj k terapii celkově. Toho lze dosáhnout například méně náročnými warm-up aktivitami, jako jsou různé hry, doplňovačky nebo pro starší nenáročné úkoly z oblasti tvůrčího psaní. U malých dětí se doporučuje doprovázet tyto aktivity použitím loutek nebo maňásků (Majzlanová in Müller et al., 2014). Lawrence E. a Lazer J. například uvádí využití biblioterapie u anxiózních dětí během hospitalizace v nemocnici. Metoda biblioterapie byla vyzkoušena na 60 dětech ve věkovém rozmezí 7–12 let. Během práce s klienty se využívalo práce s komiksy, skládačkami a u straších dětí i aktivity se skládáním slov aj. (2024). Například u dětí agresivních se radí dbát na přesné dodržování pravidel, aktivity předkládat formou návrhu a např. využít aktivní pozorování v případě, že se klient nechce aktivity zúčastnit vůbec (Svoboda in Müller et al., 2014).

Zvýšená pozornost je věnována i dětem žijícím nebo pocházejícím z méně podnětné rodiny či sociokulturního prostředí, dětem zanedbaným, nebo dětem se syndromem CAN (Child abuse and neglect). U těchto dětí je častý problém se sebevyjádřením, také pozorujeme četné výkyvy v chování klienta, zvýšenou nervozitu či zranitelnost. Zde je nutné postupovat pomaleji a náročnost aktivit zvyšovat postupně. Vhodnými jsou příběhy týkající se témat a situací, jež odráží každodenní život, zapojujeme například aktuální trendy v hudbě nebo módě, oblíbené filmy a knížky (Svoboda in Müller et al., 2014).

V neposlední řadě lze biblioterapii využít u jedinců se sluchovým postižením, kde se hojně využívá čtenářských deníků, také tvůrčího psaní, komiksů a různých cvičení na doplňování textu. Z cvičení pro rozvoj senzomotorických dovedností můžeme použít ty, které jsou založeny na imitaci, rytmu a dalších neverbálních aktivitách. Pohyb celkově je

zde velice důležitou složkou, kdy se přehrávání slov pohybem stává nedílnou součástí lekcí či sezení (Majzlanová in Müller et al., 2014). Můžeme jako příklad uvést využití biblioterapie v komunikaci rodičů a dětí, kdy je nutné sdělit dítěti výsledky diagnózy s nepříznivou prognózou jako rakovina aj. Tato pomoc se může týkat počátečního stádia nemoci, kdy je nutné dítě informovat o jeho stavu, ale i fáze závažnější (Schlub, G. et al, 2021).

2.3 Literární složky

Průběh a úspěšnost biblioterapie jsou samozřejmě založeny na sečtělosti terapeuta, je ovšem také nutné, aby terapeut měl alespoň základní znalost týkající se literárních žánrů, jejich rozdělení, forem a dalších prozaických i lyrických atributů. V současnosti rozlišujeme v literatuře tři základní žánry: prózu, poezii a drama. Právě díky těmto žánrům se dovede čtenář lépe orientovat v dnes již nepřeberném množství nabídek knih, které se dále dělí do různých kategorií (beletrie, poezie, dětská literatura aj.) a subkategorií, například fantasy, pořekadla, aforismy, detektivky nebo duchovní literatura (Svoboda, 2013).

Literární formy rozlišujeme tři základní – narativní (výpravnou, příběhovou) formu, jako příklad můžeme uvést povídku, baladu, epos, pohádku, legendu, novelu aj. Druhou formou je forma lyrická, kterou představují např. sonet, haiku, óda, žalozpěv, pořekadla atd. Poslední je forma dramatická, kterou známe jako komedii, tragédii, tragikomedii, frašku nebo absurdní drama. V biblioterapii nejčastěji využíváme narativní formu, lyrickou formu používá nejčastěji poetoterapie, a dramatickou formu dramaterapie (Svoboda, 2013).

Pro lepší přehled narativních forem využívaných v biblioterapii můžeme využít dělení, jež uvádí Svoboda ve své knize o biblioterapii (Vodičková in Svoboda, 2013, s. 9):

- *„román – smyšlená výpravná próza značného rozsahu, ve které charaktery postav a děj odpovídají reálnému životu a jsou vykresleny více či méně komplexně;*
- *novela – obvykle o něco kratší než román, zaměřena spíše na hloubku vykreslení charakterů hlavních postav než na jejich komplexnost;*

- *krátká povídka – zaměřena na jednoduché události, které jsou většinou dramatické, a nakonec přináší nějaké odhalení či rozuzlení;*
- *bajka – krátká fikce z říše zvířat, která má edukační charakter;*
- *alegorie – má rovněž didaktický charakter, ale instrukce nejsou formulovány doslovně, pouze vyplývají z děje. Umožňují srovnání příběhu s naším vlastním chováním;*
- *epos – rozsáhlá epická báseň, která zobrazuje skutky hlavního hrdiny, jež reprezentují většinou kvalitu a jsou hodny následování, hrdina eposu je většinou fyzicky i psychicky silný, ve svém osudu však zobrazuje i spektrem lidských zkušeností; epos také často obsahuje dlouhé výčty jmen dalších hrdinů, jména lodí atd.;*
- *mýtus – je anonymním příběhem, který reprezentuje mínění lidí a interpretaci nějaké události, odráží sociokulturní prostředí, ve kterém vznikl, obsahuje méně historické pravdy, ale zato více nadpřirozena;*
- *legenda – středověký epický žánr, který popisuje většinou příběhy ze života svatých; později se ústředními postavami legend stali i lidoví hrdinové (Robin Hood);*
- *pohádka – vymyšlený příběh se šťastným koncem, většinou zahrnuje boj dobra se zlem, často v něm vystupují nadpřirozené bytosti a děj se rovněž odehrává v „říši fantazie“.“*

2.4 Biblioterapeutické domény

Biblioterapeutické domény jsou oblasti nebo typy biblioterapie, které je možné rozdělit podle způsobu práce s klienty (relaxace, aktivní tvorba aj.), podle zacílení biblioterapie (cílí přímo, či nepřímo na problém), a také dle využití biblioterapeutického materiálu (techniky tvůrčího psaní, edukační techniky atd.). Nejčastěji využívané rozdělení těchto domén ve speciální pedagogice je následující:

- *„psychosomaticky a psychosociálně orientovaná biblioterapie,*
- *řízená biblioterapie psychorelaxační,*
- *řízená biblioterapie relaxační,*

- *řízená biblioterapie edukační,*
- *biblioterapeutické psaní deníku,*
- *biblioterapie jako tvůrčí psaní,*
- *biblioterapie narativní,*
- *biblioterapie lyrická,*
- *biblioterapie polyestetická,*
- *biblioterapie virtuální,"* (Svoboda in Müller et al., 2014, s. 208–209).

Psychosomaticky a psychosociálně orientovaná biblioterapie využívá tradičního postupu, který vycházel ze standardně řízeného terapeutického procesu, kdy lékař, psycholog nebo psychiatr vybíral pro svého klienta text, ve kterém vystupovala postava s podobným psychickým či fyzickým problémem. Klient má tedy možnost se do jisté míry ztotožnit s postavou a vzít si ponaučení z jejího příběhu. Efektivitu tohoto procesu je možné zvýšit následnou diskuzí s terapeutem nebo v rámci skupiny lidí s podobným znevýhodněním. Hlavní prací terapeuta je tedy výběr správné knihy a motivace klienta během procesu terapie. Je ovšem také nutné brát zřetel na to, aby se terapeut pokaždé blíže seznámil s obsahem knihy, kterou se chystá klientovi nabídnout, neboť ne všechny knihy mají šťastný konec a nemusely by klientovi vyhovovat (Svoboda in Müller et al., 2014).

Relaxační biblioterapii můžeme rozdělit na řízenou a neřízenou podle způsobu práce s klientem a stanovení cílů terapie. Svoboda popisuje jejich rozdíl takto: *„V rámci neřízené biblioterapie relaxační se obvykle využívají postupy Schultzovy a Jacobsonovy relaxační metody a jejím cílem je především relaxační uvolnění a celkové nabrání sil organismu. V řízené relaxační biblioterapii se naproti tomu využívají standardní hypnotické fráze, kterými se prokládají vyprávěné příběhy,"* (Svoboda in Müller et al., 2014, s. 213). Tyto příběhy obsahují problémy, jež klienta trápí a je zde také obsaženo jejich řešení, vše je klientovi předloženo formou sugesce. Zde můžeme jako příklad uvést využití biblioterapie u osob se závislostí na návykových látkách jako alkohol či drogy. Pomocí této biblioterapeutické metody můžeme u klientů navodit pozitivní náladu, motivovat je a zapojovat do společných aktivit. Tím také můžeme zmírnit dopady nutkání užít návykovou látku nebo zabránit relapsu u klientů (Cannon, P., 2018).

Kromě obvyklých terapeutických cílů se můžeme přes biblioterapii zaměřit na cíle výchovně-vzdělávací. Jako jeden z příkladů Svoboda uvádí knihu Stanislava Nevrlého *Větrné toulání*, která svým vyprávěním může žáka zároveň poučit o zeměpisných informacích naší republiky. Dále je možné využít nepřeberného množství encyklopedií dle zájmu jedince, jemuž je terapie poskytována. Dalším příkladem edukační biblioterapie jsou *Cvičení pro rozvoj čtení* (Svoboda, 2012) a *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení* (Svoboda, 2021). Cvičení v těchto publikacích se zaměřují na nápravu očních pohybů u dětí s dyslexií a u začínajících čtenářů. Zároveň tato cvičení cílí na zlepšování fonematického vnímání u dětí a jejich krátkodobé pracovní paměti (Svoboda in Müller et al., 2014). Dalším příkladem podobně zaměřené publikace je *Zábavné čtení (nejen) pro dyslektiky* od Miluše Jiruškové (2022), která cílí na tvůrčí práci dětí a napomáhá posilovat vztah ke čtení celkově.

Další doménou v biblioterapii je biblioterapeutické psaní deníku, který si klient vytváří zcela sám. Tento druh terapie vyžaduje naprostou důvěru mezi klientem a terapeutem, neboť během tohoto procesu terapeut pracuje s každodenními záznamy klientova života a s jeho nejniternějšími myšlenkami. I když tento způsob práce převažuje, lze také pracovat formou, kdy klient obsah svého deníků s nikým nesdílí a deník tak slouží jako náhrada osoby, které lze vše sdělit a která nebude klienta nijak soudit. Deník je také výborný způsob, jak uchovávat záznamy o průběhu terapie i klientova stavu celkově. Terapeut nebo jiný odborník může deník využít i po několika letech jako zdroj informací o klientovi a o vývoji jeho stavu (Svoboda in Müller et al., 2014). Další formou deníku může být již připravený pracovní sešit, kde klienti mohou sami odpovídat na dané otázky a nebo mohou například sami popisovat dané stresory, své copingové strategie a reakci na ně (Kilfedder, C. et al., 2010).

Tvůrčí psaní je další oblastí hojně využívanou v biblioterapii, kdy motivujeme a vzbuzujeme u klienta kreativní potenciál, přes který se snažíme dosáhnout pocitu radosti z vlastní tvorby. V rámci biblioterapie se tvůrčí psaní omezuje spíše na méně rozsáhlé texty a formy a na hry s větami a se slovy. Není zde nutné držet se přesně daných pravidel pro vytváření určitých druhů literárních děl, jako jsou např. reportáže, fejetony, recenze, sloupky, interview apod. Může být ovšem nápomocné obrátit se při této tvorbě na literaturu zaměřující se na tvůrčí psaní a jeho průběh. Příkladem jsou knihy ze série Markéty Dočekalové (2006) *Tvůrčí psaní pro každého* (Svoboda in Müller et al., 2014). Dále můžeme zmínit *Kurz tvůrčího psaní, aneb, Jak psát hezky česky* od Evy Musilové

(2007). V obou publikacích autorky provází čtenáře problematikou tvůrčího psaní a poskytují přehled a návod k postupu psaní konkrétních literárních forem.

Cílem narativní biblioterapie je *„… socializace, edukace a integrace klientovy osobnosti ve smyslu probuzení zájmu o dění kolem, posílení jeho sebevědomí, pozitivního působení emocí a samotná terapie poskytuje klientům možnost sdělování svých zážitků v bezpečném kruhu,“* (Svoboda in Müller et al., 2014, s. 223). Narativní biblioterapie má tedy širší záběr v práci s texty samotnými. Nejčastěji probíhá formou skupinovou, kdy si klienti vzájemně předčítají pasáže z textu, následně nad nimi rozmlouvají a diskutují nad prožitky z textu. Klienti také mohou vytvářet a přednášet vlastní výtvory a navzájem se tak obohacovat (Svoboda in Müller et al., 2014). Strnad a Nejedlá popisují použití jazyka a komunikaci jako *„… významotvorný děj, který probíhá ve výměnách mezi účastníky komunikace. Jazyk vytváří prostor, který nepatří nikomu, ale patří všem zúčastněným, který se k tomuto dorozumívání připojují. Nikdo nemá v tomto procesu navrch,“* (2014, s. 31). Snaží se tak poukázat na to, jak je důležité, aby terapeut byl schopen vytvořit podmínky vhodné pro dialog během průběhu narativní terapie.

Biblioterapie lyrická, stejně jako poetoterapie, využívá poetické texty, nezaměřuje se ovšem na prvky jako zvukomalba, rytmika, dynamika, rým apod., ale na konečnou výpovědní hodnotu vytvořeného textu. Velice častou formou, které se při lyrické biblioterapii používá, je volný verš. Ten je vhodný pro dramatické ztvárnění textů a nabízí propojení této terapie s prvky dramaterapie. Při takovýchto aktivitách se terapeut snaží do procesu zasahovat minimálně a dává klientovi co největší prostor pro vyjádření. Může i navrhnout klientovi prostředky pro pomoc ztvárnění, například využití melodií a zpěvu, hudebních nástrojů, různých kostýmů nebo látek, provazů, větví atd. Celkové ztvárnění klient doprovází pohyby, mimikou a hereckou aktivitou (Svoboda in Müller et al., 2014).

Během virtuální biblioterapie není vyžadován přímý kontakt s terapeutem, komunikace probíhá přes internet nebo telefon za využití sociálních platforem (Facebook, Skype apod.), kde můžeme vytvářet různé skupiny lidí a sdílet své výtvory tímto způsobem. Tento druh aktivity může terapeut využít jako doplňkový k jinému druhu terapie (Svoboda in Müller et al., 2014). Příkladem je webová stránka a aplikace *Poetizer* (https://poetizer.com/), která shromažďuje uživatele, kteří se zajímají o tvorbu básní a mohou přes tuto doménu zveřejňovat volně svá díla, zatímco ostatní uživatelé je mohou hodnotit a komentovat. Jako další příklad můžeme uvést využití tohoto druhu

biblioterapie u klientů se sociální fóbií, kdy je pro tyto klienty výhodou nepřímý kontakt s terapeutem, který probíhá prostřednictvím e-mailů. Výhodou je i to, že klienti si sami mohou určovat v jakou denní hodinu a jak dlouho bude terapie probíhat (Carlbring, P. et al., 2006).

Posledním typem domény v biblioterapii je biblioterapie polyestetická, kdy dochází k prolínání různých prvků dílčích terapií různým způsobem. Terapeut tak často během sezení (zvláště u skupinové terapie) využívá propojenosti terapií k efektivnímu dosažení stanoveného terapeutického cíle. Na základě prostorového zpracování textu klientem v arteterapeutickém kontextu můžeme uvést tyto techniky:

- *„dvourozměrné objekty (koláže, malba, grafika, kresba atd.);*
- *trojrozměrné objekty (sochařské objekty, skulptury, polepené geometrické tvary, atd.);*
- *graffity (částečně trojrozměrné zpracování kreseb na zdi využívající nerovnosti ploch apod.);*
- *netradiční umění (psaní do písku, malba písmen na vodě a ve vodě, písmena v polévce apod.);*
- *psaní na tělo (psaní smývatelný mými barvami, psaní pouhým dotykem prstů, tetování apod.),“* (Svoboda in Müller et al., 2014, s. 227–228).

2.5 Průběh biblioterapie

Pro terapeutický proces je obecně platné, že má své určité fáze, probíhá v určitém prostředí a jeho hlavními činiteli jsou terapeut, klient a obsah. Průběh terapeutického procesu lze rozdělit do tří fází. V první fázi terapie navazujeme kontakt s klientem, motivujeme klienta, pokoušíme se o uvolnění a rozehřátí a poté uvedeme samotnou náplň terapeutické práce. Druhá fáze se věnuje hlavní terapeutické práci, kdy řešíme aktuální problémy klienta, a ve třetí konečné fázi terapeut probírá a uzavírá problém vyplývající v průběhu terapie (Müller et al., 2014).

Biblioterapii je možné realizovat individuálně, kdy terapeut pracuje s jedním klientem. Dále je možné biblioterapii realizovat skupinově, kdy se počet klientů pohybuje mezi 15 až 25 lidmi. V případě většího počtu klientů hovoříme o biblioterapii hromadné.

Klient může také pracovat sám, např. pročítáním inspirujících nebo obohacujících textů, v tomto případě se jedná o autobiblioterapii. Během procesu se terapeut zaměřuje na klientovo racionální i emoční vnímání vybraného díla. Emoční vnímání je aktivováno zpravidla dříve a přes něj klient proniká hlouběji do příběhu. Terapeut v této fázi vede klienta ke ztotožnění se s kladným hrdinou knihy a s jeho prožíváním. Proto by měl daný příběh vždy mít dobrý konec. V případě osobních deníků nebo tvůrčího psaní nemusí být však kladný hrdina vždy přítomen (Svoboda in Müller et al., 2014).

2.6 Příklad využití biblioterapie

Mokrá a Křeček popisují ve svém článku aplikaci biblioterapeutických postupů během hodin literatury, kdy byly využity biblioterapeutické postupy tak, aby byla zachována běžná výuka českého jazyka a literatury. Ovšem z podtextu výuky vyplývaly morální a emocionální problémy, se kterými se mohli žáci setkávat v běžném životě. V tomto případě bylo zvoleno téma konfliktu s rodiči a problematiky nefunkční rodiny. Součástí celého procesu byla také spolupráce s třídním učitelem, školním psychologem a výchovným poradcem. Autoři dále doporučují vytvořit vlastní kartotéku knih řazenou dle motivů a témat, což poslouží pro další budoucí práci v rámci biblioterapie. Mezi využité aktivity patřil např. asociační kruh, kdy žáci uváděli asociace na dané téma, dále předpovídání děje, diskuze o jednání žáků ve stejné situaci, přehrávání situací, nebo Vennovy diagramy (mapování vazby postav a vzájemné propojení s žáky). Jako literární dílo byly použity úryvky legendy *Života svaté Kateřiny* a výuky se zúčastnilo 28 žáků 2. ročníku gymnázia. Cílem aktivity bylo rozpoznat charakter konfliktu odvíjejícího se ve třídě a posílit vzájemné vztahy a komunikaci ve třídě (Mokrá a Křeček, 2019).

Vhodné je také zmínit webové stránky projektu *BiblioHelp* (2009, https://www.bibliohelp.cz/), které nabízí vhodné knihy pro biblioterapeutickou praxi. Knihy jsou zde rozděleny dle problémů, se kterými může klient přicházet za terapeutem, následovně: psychické problémy, fyzické problémy, sociální problémy a životní situace. Dále zde nalezneme knihy zabývající se průřezovými tématy jako např. arteterapie, duchovní péče nebo bazální stimulace. Další kategorií knih jsou zde také audioknihy, které mají řadu výhod pro osoby se zrakovým postižením nebo SPU aj. V neposlední řadě je zde zmíněna pohádkoterapie jako nová metoda pomoci dětem s jejich problémy, rozvíjením fantazie a pro relaxaci.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Cíl výzkumu

Cílem praktické části této práce je vytvořit soubor aktivit pro žáky s dyslexií na druhém stupni základní školy, který se zaměřuje na využití a procvičení angličtiny. Dalším cílem je identifikovat, popsat a analyzovat postupy řešení, jež žáci v těchto aktivitách použili. V neposlední řadě je také cílem posoudit, zda jsou zvolené aktivity vhodně zpracované z hlediska využití pro další práci s žáky s dyslexií v angličtině. Dílčím cílem je zjistit, které z vybraných aktivit žáky s dyslexií nejvíce bavily, a které je nejvíce motivovaly.

4 Výzkumný soubor

V rámci předvýzkumu (Chráska, 2016) byla vybrána jedna žačka s dyslexií v 8. ročníku základní školy, kterou autorka práce doučuje angličtinu. Autorka tak mohla ověřit efektivitu přípravy zvolených aktivit. Realizace praktické části proběhla na Základní škole logopedické v Olomouci, která se zaměřuje na překonávání nedostatků řečových funkcí u svých žáků. Společně s učitelkou angličtiny na druhém stupni autorka vybrala vhodné žáky, kteří byli ochotní se na výzkumu podílet. Konkrétní žáky autorka zvolila na základě rozhovoru s učitelkou angličtiny a jejího doporučení a dle pozorování žáků během hodin angličtiny. Po dohodě s učitelkou angličtiny byly pomocí stratifikovaného výběru (Švaříček a Šeďová, 2010) zvoleny čtyři skupiny po třech žácích ze všech ročníků na druhém stupni. Počet žáků byl tedy celkem 12. V době realizace výzkumu školu postihla chřipková epidemie a počet vybraných žáků, kteří se měli účastnit výzkumu, se snížil z 12 na 8. Výsledná skupina se tedy skládala ze tří žáků 7. ročníku, tří žáků 8. ročníku a dvou žáků 9. ročníku. Všech 8 žáků, kteří se zúčastnili výzkumu, byli chlapci.

5 Výzkumné metody

Během realizace výzkumu na základní škole autorka využila metodu zúčastněného pozorování (Švaříček a Šeďová, 2010), kterou bylo nasbíráno potřebné množství informací a vizuálních dat o průběhu vyplnění vybraných aktivit (viz Příloha 1) žáky s dyslexií. Součástí celého procesu byla metoda kolektivního rozhovoru s žáky (Chráska, 2016), který proběhl po vyplnění aktivit. Jako hlavní metodu autorka použila kvalitativní analýzu řešení zadaných aktivit (Švaříček a Šeďová, 2010). Hendl kvalitativní analýzu popisuje následovně: *„Kvalitativní analýza je uměním zpracovat data smysluplným způsobem a nalézt odpověď na položenou otázku,“* (2012, s. 223). Nasbíraná vizuální a verbální data autorka práce analyzovala z hlediska srozumitelnosti zadání aktivit, časové náročnosti a obtížnosti aktivit vzhledem k znalostem a dovednostem žáků. Autorka se ovšem nevyhýbá smíšenému pojetí výzkumu, jelikož během vyhodnocení výsledků výzkumu uvádí jednoduchá čísla pro lepší znázornění výskytu chyb a nejasností v řešení žáků. Dále také využila ke zhodnocení efektivity aktivit verbální data nasbíraná během rozhovoru s žáky po vypracování daných aktivit. Na základě těchto nasbíraných dat a jejich porovnání popsala autorka výsledky aktivit žáků. Také zhodnotila, zda jsou zvolené aktivity vhodné pro cílovou skupinu žáků s dyslexií a navrhla možné úpravy a využití těchto aktivit pro budoucí práci.

6 Postup při sběru dat

6.1 Předvýzkum

Autorka nejprve v rámci předvýzkumu (Chráska, 2016) zvolila jednu žačku 8. ročníku základní školy, se kterou otestovala, zda jsou připravené aktivity vhodně zvoleny pro cílovou skupinu. Dále se autorka během předvýzkumu zaměřila na srozumitelnou formulaci zadání, aby během vlastního výzkumu předešla co nejvíce nesrovnalostem během vypracování aktivit žáky. Během předvýzkumu byla také stanovena orientační časová náročnost pro vypracování aktivit celkem na 40 minut. Autorka tuto informaci použila pro naplánovaní průběhu výzkumu ve škole a také pro lepší organizaci z hlediska výběru místnosti ve škole pro práci s žáky.

6.2. Průběh šetření

Vzhledem k časovým a rozvrhovým možnostem školy výzkum proběhl během první vyučovací hodiny, kdy pro vybranou skupinu osmi žáků s dyslexií byla připravena volná učebna. Autorka ve spolupráci s učitelkou angličtiny žákům představila výzkum a vysvětlila strukturu aktivit a postup jejich vyplňování. Žákům bylo také vysvětleno, že výzkum je zcela anonymní. Zákonní zástupci žáků podepsali před průběhem šetření informovaný souhlas (viz Příloha 2). Autorka pouze požádala žáky o uvedení ročníku na první stranu pracovního listu pro lepší orientaci. Během vyplňování autorka pozorovala žáky a průběžně zaznamenávala jejich pokrok a postup řešení jednotlivých úloh. Žáci měli na vypracování zadaných aktivit 45 minut a poté následovala společná diskuze. Během diskuze autorka zjišťovala dojmy žáků z konkrétních aktivit, srozumitelnost zadání a zda žákům vyhovovala časová náročnost aktivit. Na závěr autorka žáky požádala, aby označili hvězdičkou ta cvičení, která je bavila, a vykřičníkem cvičení, jež je nebavila nebo jim nešla.

6.2.1. Charakteristika aktivit

Aktivity byly vybrány a modifikovány z následujících knižních publikací, které obsahují praktické úlohy zaměřené na podporu rozvoje jedinců s dyslexií:

- *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení: oční pohyby, rozlišování znaků a písmen.* (Svoboda, 2021)
- *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie* (Krejčová a Hladíková, 2019)
- *Zábavné čtení (nejen) pro dyslektiky* (Jirušková, 2022)

Aktivity byly celkem tři, obsah každé aktivity vycházel na jednu stránku pro lepší přehlednost a orientaci během vypracování. Všechny dílčí úkoly související s aktivitou byly očíslovány a měly jasně dané pořadí. Díky předvýzkumu byla autorka schopna zachytit nejasnosti a provést potřebné úpravy textu otázek tak, aby byly otázky co nejsrozumitelnější. Např. u otázky na počet slov v textu obsahujících konkrétní hlásku „Kolik jich najdete?“ autorka zjistila, že je nutné otázku formulovat konkrétněji, aby se předešlo zmatení žáků a chybnému vyplnění úlohy. Otázku tedy upravila takto: „Kolik takových slov jste našli?“. Dále byla v zadání tučně zvýrazněna důležitá slova, na které je potřeba se zaměřit během vypracování aktivit. U každého úkolu byl dostatek místa pro napsání odpovědi. Autorka zde brala v potaz především obtíže žáků v psaní, kdy někteří mohou psát hůlkovým písmem a jsou tak potřeba širší linky na psaní, popřípadě při škrtání slov nebo třesu grafické linie při psaní atd.

Aktivita č. 1 (viz Příloha 1)

Tato aktivita se svými úkoly nejvíce podobá klasickým školním cvičením a úlohám, jež se běžně používají při hodinách reedukace u žáků s dyslexií. Proto autorka zvolila tento typ úloh na začátek, aby žáci začínali s vypracováním již známých typů úkolů a mohli se tak potenciálně lépe soustředit při práci.

Na začátku aktivity byl žákům představen krátký text v anglickém jazyce o délce pěti řádků, který autorka vytvořila pro potřeby této aktivity. Tento text má jednoduchý děj, je napsán na úrovni angličtiny vhodné pro 2. stupeň základní školy a obsahuje specificky zvolenou slovní zásobu pro další práci s textem. První úkol, který byl žákům zadán, bylo zakroužkovat všechna slova, kde uslyší hlásku *ú*. Zde si žáci procvičují

sluchovou analýzu a syntézu a také porozumění čtenému textu. Autorka tento text pomalu dvakrát nahlas přečetla a žáci mezitím hledali a kroužkovali příslušná slova. Poté měli žáci spočítat, kolik slov našli a zapsat odpověď. Před vypracováním dalšího úkolu se autorka ujistila, že žáci znají význam všech slov v textu. Dalším úkolem bylo vypsat všechna slova z textu začínající na písmeno B. Tímto žáci procvičují orientaci v textu a na řádku i rozlišování slov a písmen. Třetím úkolem bylo vymyslet a zapsat další slova, jež začínají na písmeno B. Není zde přesně stanoveno, kolik slov je potřeba minimálně vymyslet, aby se žáci zbytečně nestresovali, že nesplnili zadání. Posledním úkolem Aktivity č. 1 bylo pokusit se vymyslet, jaká další zvířata se mohou objevit v příběhu úvodního textu a napsat alespoň tři věty o tom, jak by mohl příběh pokračovat. Zde procvičujeme porozumění čtenému příběhu, představivost a postup práce, i pracovní paměť. Tento úkol je v rámci Aktivity č. 1 časově nejnáročnější a vyžaduje největší soustředění, proto jej autorka umístila na konec Aktivity č. 1, kdy můžeme předpokládat, že se již žáci plně soustředí po vypracování předchozích aktivit a mají lepší přehled o obsahu textu.

Aktivita č. 2 (viz Příloha 1)

Tato aktivita se zaměřuje na znalost stavby slova a vytváření nových složených slov, jak je běžné v cizích jazycích jako angličtina, němčina apod. Autorka zde vybrala slova ze základní slovní zásoby pro základní školu, volila slova, která by měli žáci druhého stupně aktivně ovládat, aby se žáci mohli plně soustředit na tvorbu slov. Složená slova jsou rozdělena vždy na pár slov, které je nutno složit zpět dohromady, např. snow/board, hair/cut aj. Tato slova jsou poté náhodně volně rozmístěna na stránce a žáci mají například pomocí spojujících čar slova spojit k sobě. K tomuto účelu je ponechán mezi slovy dostatek prostoru pro vpisování poznámek, kreslení nebo škrtání. Nalezené složené slovo má žák zapsat na linku a připsat k němu, co by mohlo znamenat v češtině. Díky předvýzkumu autorka potvrdila, že tato úloha zabere žákům nejvíce času, a proto je v této aktivitě již pouze jeden další dílčí úkol. Ve druhém úkolu mají žáci zkusit vymyslet další složené slovo, které je napadne, a pokusit se jej namalovat. Zde můžeme procvičit kromě kreativity také paměť a při kreslení jemnou motoriku a orientaci v prostoru. Aktivita č. 2 je celkově nejnáročnější ze všech tří v souboru, proto je umístěna jako druhá v pořadí.

Aktivita č. 3 (viz Příloha 1)

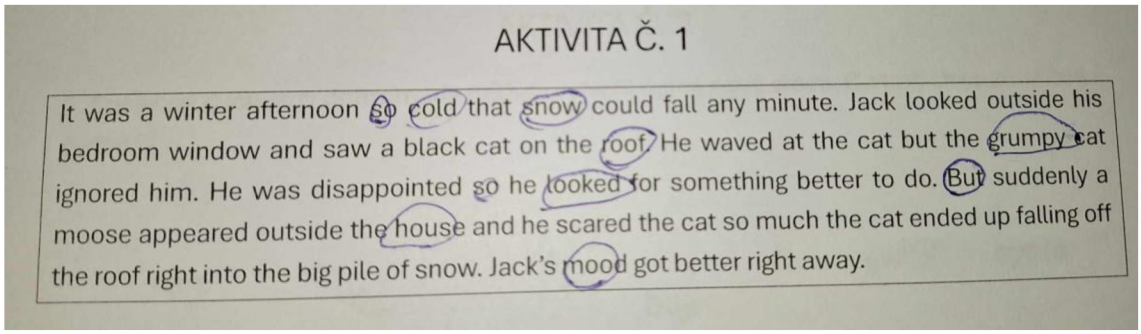
Jako poslední aktivitu zvolila autorka hravější, zábavné úlohy na procvičení zrakového vnímaní a očních pohybů. Tyto úlohy jsou v podstatě hravé rébusy, které skrývají určitou tajenku. Po předchozích dvou aktivitách autorka počítá s únavou žáků a chce jejich práci zakončit veselejším a povzbudivějším úkolem. V první úloze mají žáci před sebou řádek písmen, každé písmeno napsané poněkud jiným grafickým fontem. Úkolem žáků je nalézt na řádku křestní jméno známé americké zpěvačky, následně se pokusit uhádnout celé její jméno a napsat název některé její písničky, pokud jej znají. Font písmen byl zvolen pečlivě tak, aby písmena byla čitelná vedle sebe a fonty se vzájemně nenarušovaly.

Druhá úloha procvičuje schopnost orientace v prostoru, pravolevou orientaci a také zapojení logického myšlení. Autorka zde počítala s možným prvotním zmatením žáků, proto ponechala první řádek úlohy vyplněný jako příkladové řešení. Na každém řádku je vždy jedna tabulka s písmeny a vedle ní jedna nebo dvě tabulky s šipkami, které ukazují různým směrem. V zadání je pro lepší přehled zvýrazněno, že šipka ukazující nalevo dolů označuje správnou odpověď. Pokud najdeme písmeno v tabulce, jež odpovídá pozici šipky, najdeme také písmeno do tajenky. Každý řádek je pro lepší přehlednost označen číslem a každé písmeno tajenky má přiřazeno své místo pro zapsání. S každým řádkem se také zvyšuje náročnost tabulek. Pokud vyluštěná písmena složíme dohromady, vyjde část tajenky (název populárního nápoje oblíbeného mezi dětmi a mladými lidmi), kterou poté musíme doplnit.

7 Vyhodnocení výsledků aktivit

Aktivita č. 1

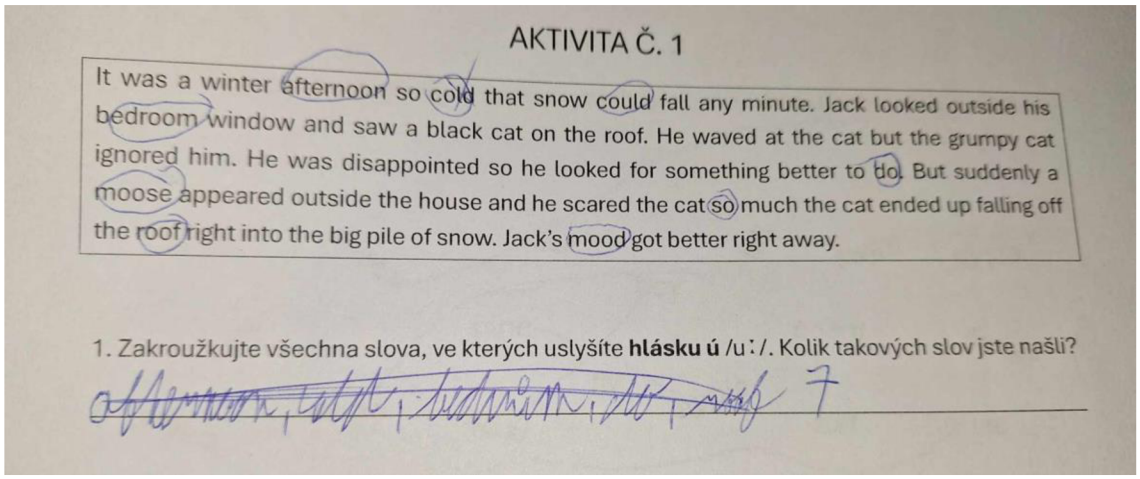
Během kroužkování slov v textu, kdy autorka text předčítala nahlas pro celou skupinu, bylo zřetelně vidět, že při prvním čtení mnoho žáků váhalo a při druhém čtení rychle doplňovali odpovědi. Poté se autorka ptala, zda žáci potřebují přečíst text ještě jednou, ale žáci se shodli, že dvakrát jim čtení stačilo. Ve většině případů zakroužkovali žáci správně všechna slova, avšak v jednom případě je vidět, že si žák zřejmě zaměnil hlásky *ú* a *u* a kroužkoval tak nesprávně úplně jiná slova (viz Obrázek 1).


AKTIVITA Č. 1

It was a winter afternoon so cold that snow could fall any minute. Jack looked outside his bedroom window and saw a black cat on the roof. He waved at the cat but the grumpy cat ignored him. He was disappointed so he looked for something better to do. But suddenly a moose appeared outside the house and he scared the cat so much the cat ended up falling off the roof right into the big pile of snow. Jack's mood got better right away.

Obrázek 1 – *Chybné žákovské řešení*

V jednom případě také žák začal vybraná slova vypisovat na řádek místo toho, aby je kroužkoval přímo v textu, poté slova na řádku přeškrtal a kroužkoval v textu dle zadání (viz Obrázek 2).


AKTIVITA Č. 1

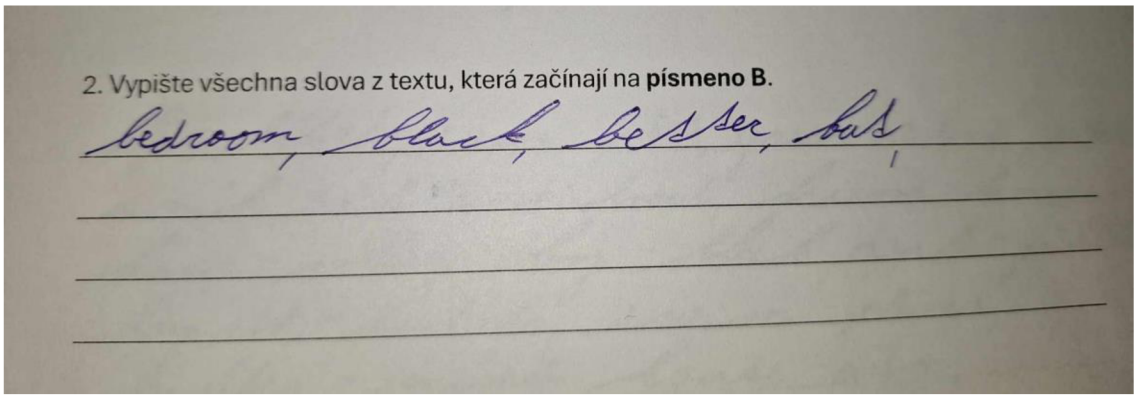
It was a winter afternoon so cold that snow could fall any minute. Jack looked outside his bedroom window and saw a black cat on the roof. He waved at the cat but the grumpy cat ignored him. He was disappointed so he looked for something better to do. But suddenly a moose appeared outside the house and he scared the cat so much the cat ended up falling off the roof right into the big pile of snow. Jack's mood got better right away.

1. Zakroužkujte všechna slova, ve kterých uslyšíte **hlásku ú** /uː/. Kolik takových slov jste našli?

afternoon, cold, bedroom, do, mood 7

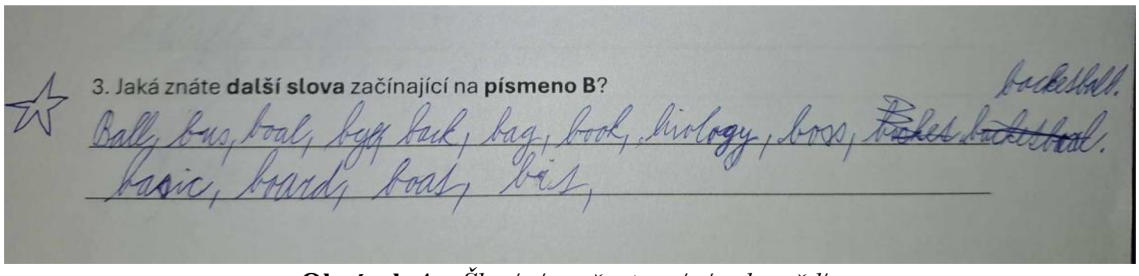
Obrázek 2 – *Nesprávné zapsání a oprava*

U druhého úkolu se žáci ve vyplňování rozdělili na poloviny, jedna polovina vypsala správně všechny slova začínající na písmeno B, druhá polovina jich vypsala zhruba půlku (viz Obrázek 3), ale nikdo nevyplnil nesprávné slovo nebo úkol zcela nepřeskočil.



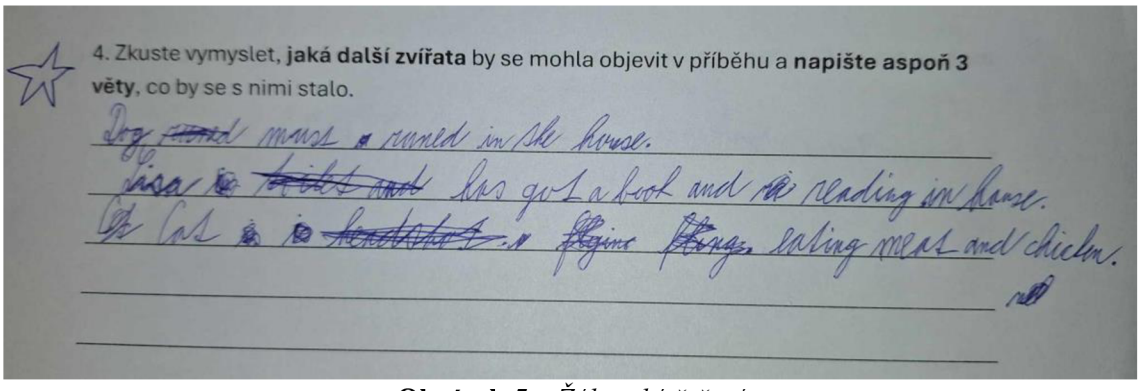
Obrázek 3 – *Vyplněna jen část odpovědi*

Při vymýšlení dalších slov na B u třetího úkolu se mnoho žáků rozepsalo a popsali většinou oba dva nabízené řádky. Bylo však patrné, že jim u některých slov dělá problém pravopis (spelling) a často tak škrtali, obtahovali slova apod. (viz Obrázek 4).



Obrázek 4 – *Škrtání a přepisování odpovědí*

Čtvrté cvičení, kde měli žáci domýšlet příběh a napsat alespoň tři věty, žáci často úplně přeskočili. Pokračovali vyplňováním další aktivity a poté se k tomuto cvičení vrátili až na závěr. Tři žáci z osmi toto cvičení ponechali nevyplněné a označili jej během diskuze vykřičníkem jako velmi náročné na vypracování. Zbývající žáci byli schopni vymyslet alespoň tři zadané věty, i když se značným škrtáním a opravováním. Přesto ve třech případech označili tuto úlohu hvězdičkou (viz Obrázek 5).

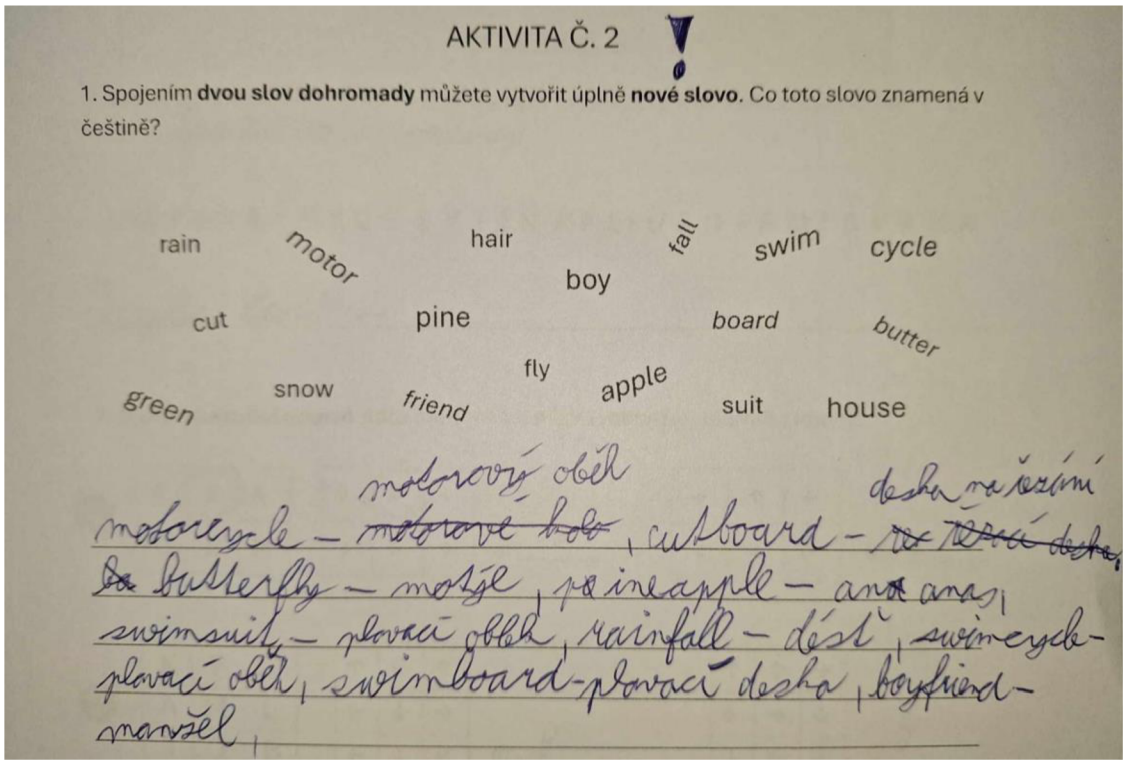


Obrázek 5 – *Žákovské řešení*

Celkový čas pro vypracování Aktivity č. 1 byl zhruba 15 minut. Po uplynutí této doby většina žáků přešla na vyplňování následující aktivity. Žáci tyto úlohy hodnotili během společné diskuze celkově pozitivně. Díky podobnosti úloh s typickými úlohami ve škole byli schopni snadno pochopit a vyplnit zadání. Většině žáků se líbily aktivity s vypisováním slov z textu a s vymýšlením slov začínajících na stejné písmeno. Polovina žáků vyjádřila zájem o další podobné aktivity týkající se textu a práce s ním jako dopisování příběhu, vyhledávání konkrétních věcí v textu apod. Pět z osmi žáků zhodnotilo poslední úlohu jako příliš těžkou, zbytek žáků naopak ocenil příležitost k tvořivosti a vyjádření.

Aktivita č. 2

Tato aktivita cílí na tvorbu složených slov, která jsou v angličtině častým jevem a mnoho z nich patří do základní slovní zásoby, jako např. butterfly (motýl), swimsuit (plavky) atd. Pět žáků z osmi tento úkol zvládlo obstojně a byli schopni v daném časovém intervalu a bez pomoci nalézt aspoň polovinu slov. V některých případech žáci našli a zapsali složené slovo správně, ale dělalo jim obtíž nalezené slovo správně přeložit do češtiny. Např. slovo motorcycle (motorka) bylo původně přeloženo správně, ale poté překlad žák škrtl a složené slovo přeložil doslovně jako „motorový oběh“ (viz Obrázek 6).



AKTIVITA Č. 2

1. Spojením **dvou slov dohromady** můžete vytvořit úplně **nové slovo.** Co toto slovo znamená v češtině?

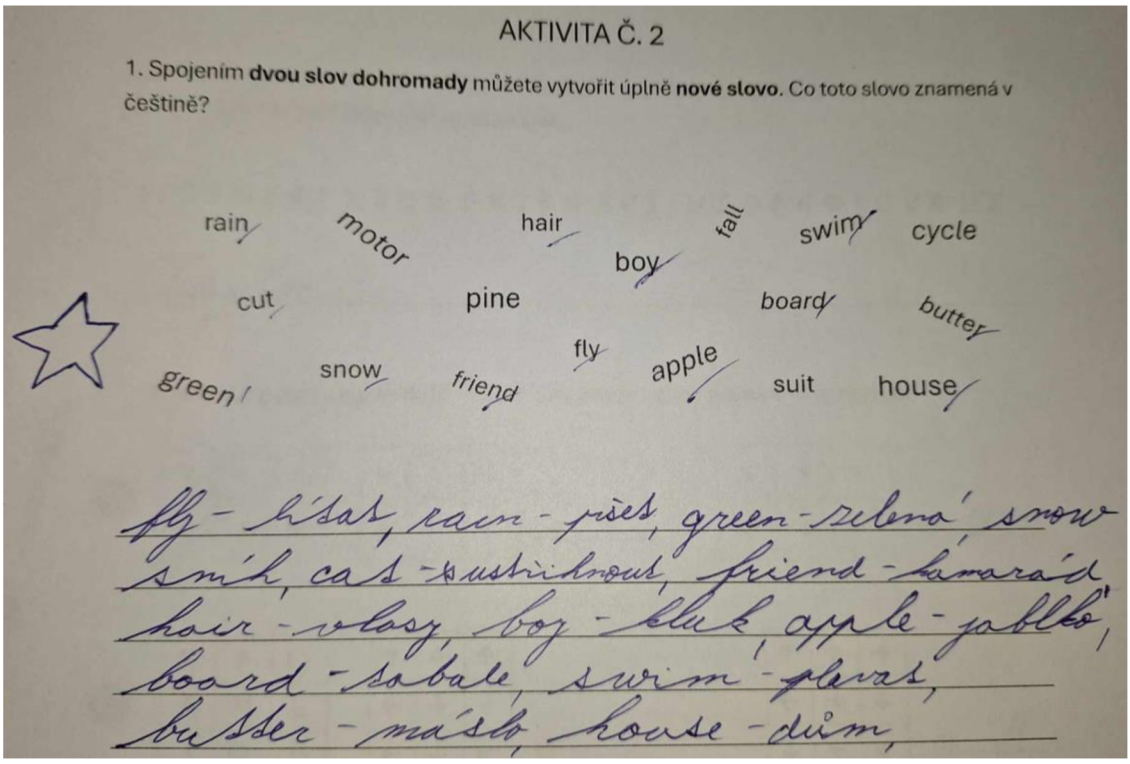
rain motor hair fall swim cycle boy cut pine board butter fly apple green snow friend suit house

motorový oběh deska na řezání

motorcycle – ~~motorové kolo~~, cutboard – ~~na řezací desku~~, ~~ba~~ butterfly – motýl, pineapple – ~~ana~~ ananas, swimsuit – plovací oblek, rainfall – déšť, swimcycle – plovací oběh, swimboard – plovací deska, boyfriend – manžel,

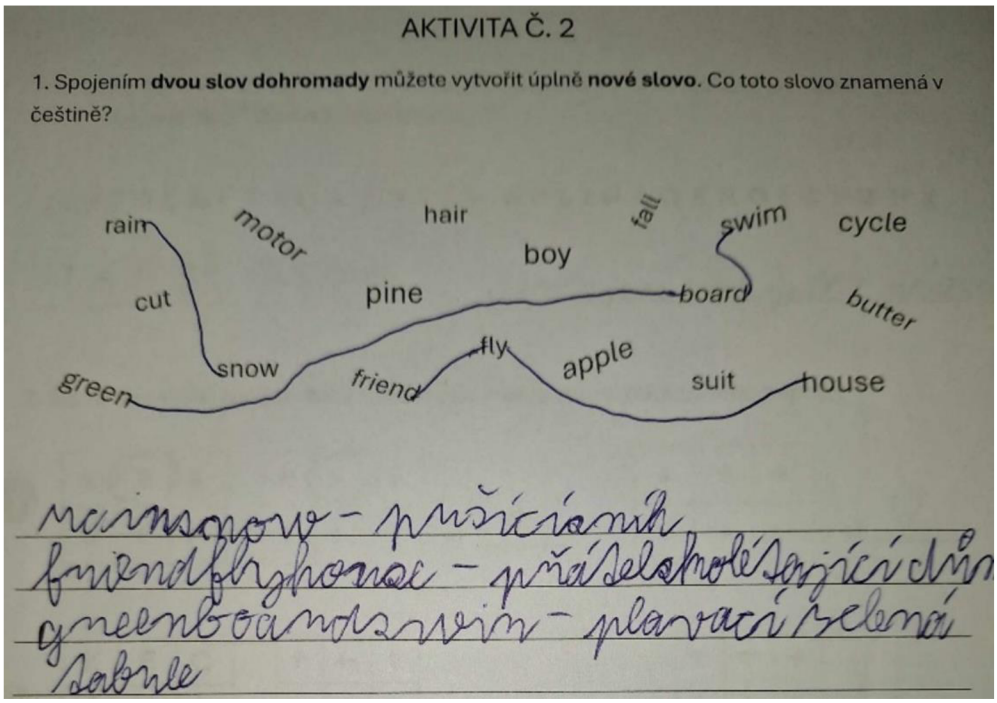
Obrázek 6 – Nesprávný překlad slova

Ve dvou případech došlo zřejmě k nepochopení zadání a žáci nepožádali o vysvětlení postupu. V prvním případě žák místo spojování slov dohromady slova pouze vypisoval a překládal. Překlady všech slov jsou ale správně, čili znalost slovní zásoby je na dobré úrovni (viz Obrázek 7).



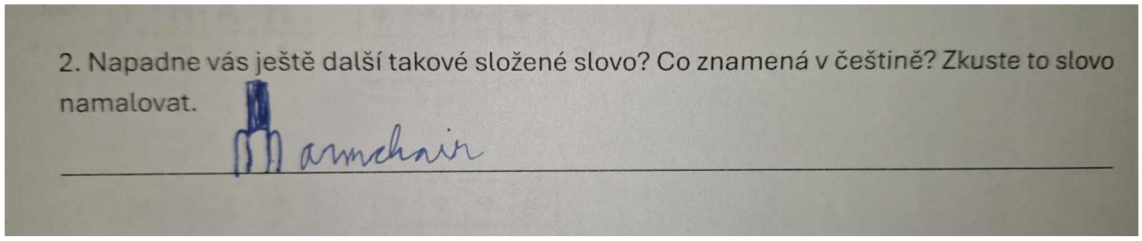
Obrázek 7 – *Nepochopení zadání*

Ve druhém případě žák pochopil zadání úkolu doslovně a snažil se vytvářet úplně nová slova, místo aby pracoval se slovní zásobou a složenými slovy. Vytvořil tak nová slova jako „přátelskolétající dům“ nebo „prší sníh“. Žákův způsob vyplnění úlohy dává najevo, že zadání úlohy pro něj nebylo dostatečně jasně formulováno (viz Obrázek 8).



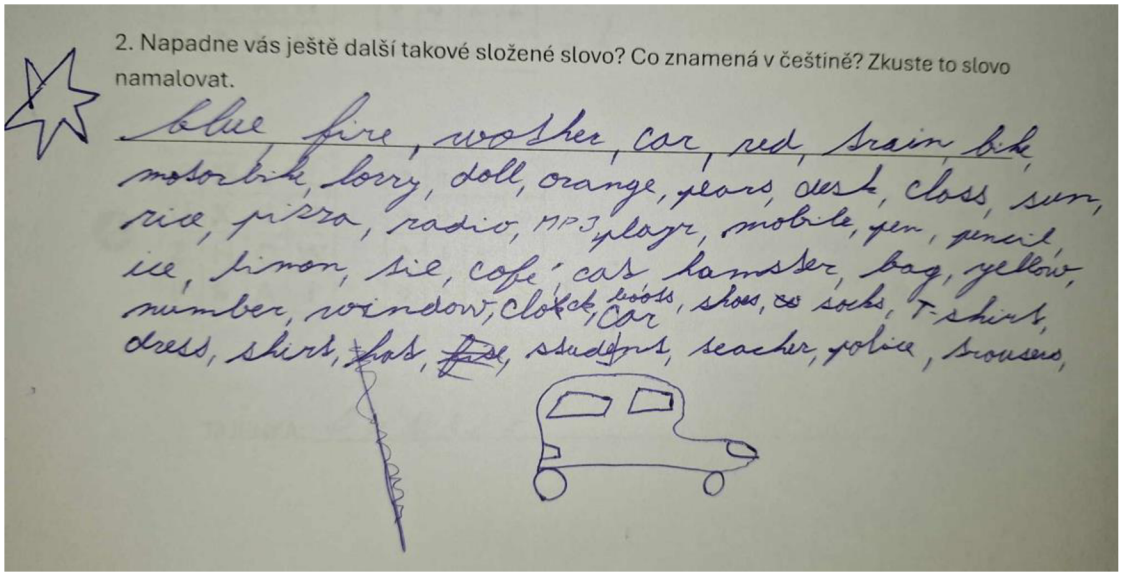
Obrázek 8 – *Nepochopení zadání*

U druhého úkolu, kde měli žáci zkusit vymyslet další složené slovo a pokusit se jej namalovat, žáci obrázek namalovali pouze ve třech případech. Z toho ve dvou případech malovali obrázek přímo na linku hned vedle slova a nevyužili volného místa pod linkou (viz Obrázek 9).



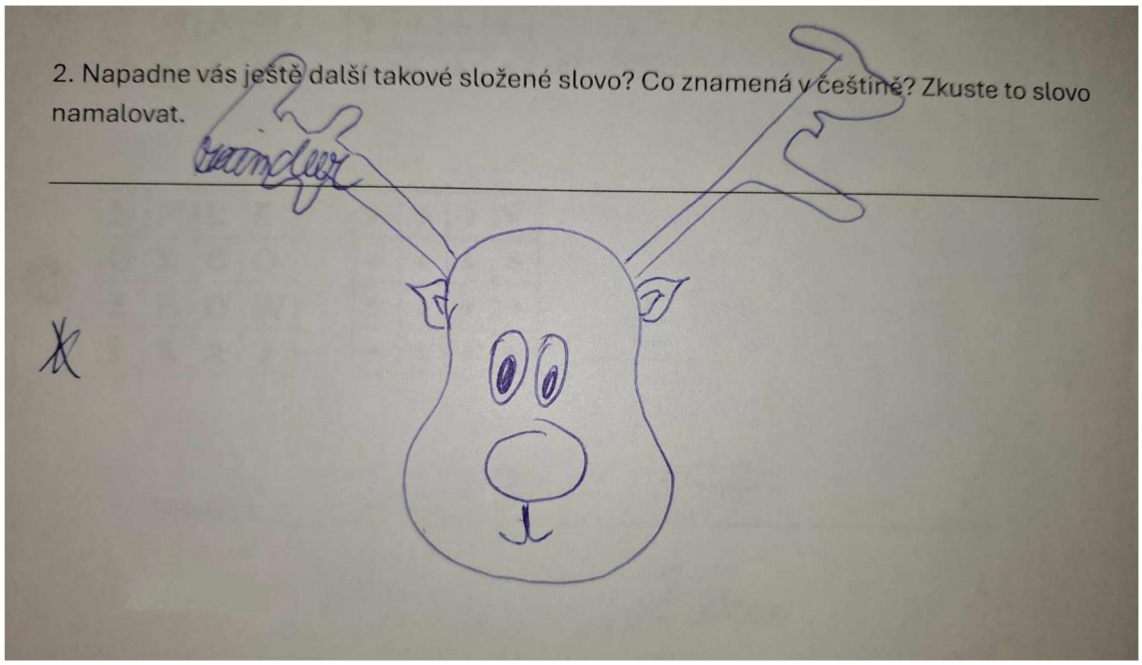
Obrázek 9 – *Umístění obrázku*

V dalším případě žák nepochopil zadání a místo slov složených pouze vypisoval náhodná slova. Obrázek ovšem nakreslil na volnou část stránky, nikoliv na linku (viz Obrázek 10).



Obrázek 10 – *Nepochopení zadání*

Jeden žák správně vyplnil slovo, ale zato nedokázal odhadnout velikost obrázku a jeho orientaci na stránce, proto obrázek přesahuje na linku i přes zadání úlohy (viz Obrázek 11).

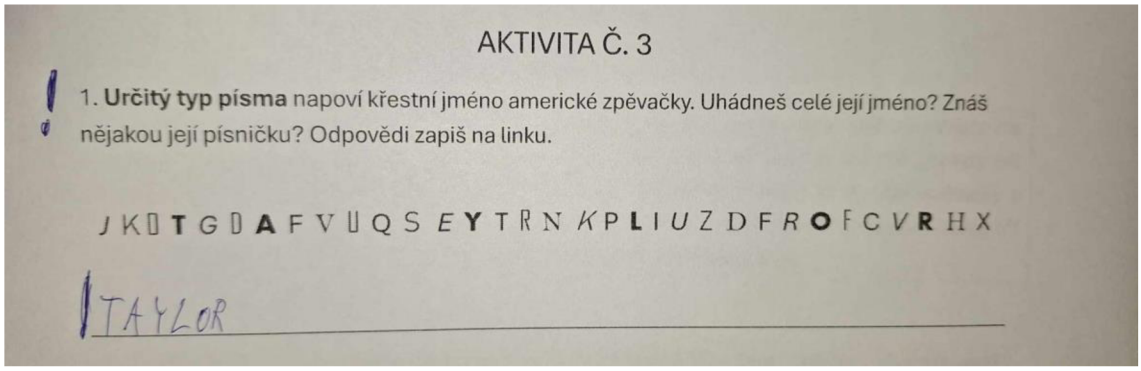


Obrázek 11 – Prostorová orientace

K Aktivitě č. 2 žáci často přecházeli z předchozí aktivity (vymyšlení pokračování děje v textu), kterou nedokázali vyplnit, protože pro ně byla příliš náročná a chtěli se k jejímu vyplnění vrátit později. Aktivita č. 2 byla však také náročná a žáci nebyli se svými výsledky spokojeni, v některých případech se po určité době objevila i začínající frustrace z neúspěchu. I přesto, že autorka žákům během vyplňování radila, jaký možný postup využít u tvorby složených slov pomocí různých taktik, jako např. spojování čarou, vyškrtávání, číslování atd., nevyužili je všichni. Zároveň, i když některá tato technika byla žákem využita, žák stále nebyl schopen úlohu vyplnit správně nebo nepochopil zadání celkově. Dva žáci z osmi ponechali druhou úlohu zcela nevyplněnou a označili ji vykřičníkem jako složitou na vypracování. Celkově Aktivita č. 2 nebyla mezi žáky populární vzhledem k její náročnosti a komplexnosti. Žáci se u této aktivity zdrželi v průměru okolo deseti minut, vyplnili část úkolů a pokračovali na poslední aktivitu. Zároveň se právě k této aktivitě nejvíce během vypracovávání souboru aktivit vraceli a snažili se poskládat další složená slova nebo vymyslet úplně nová.

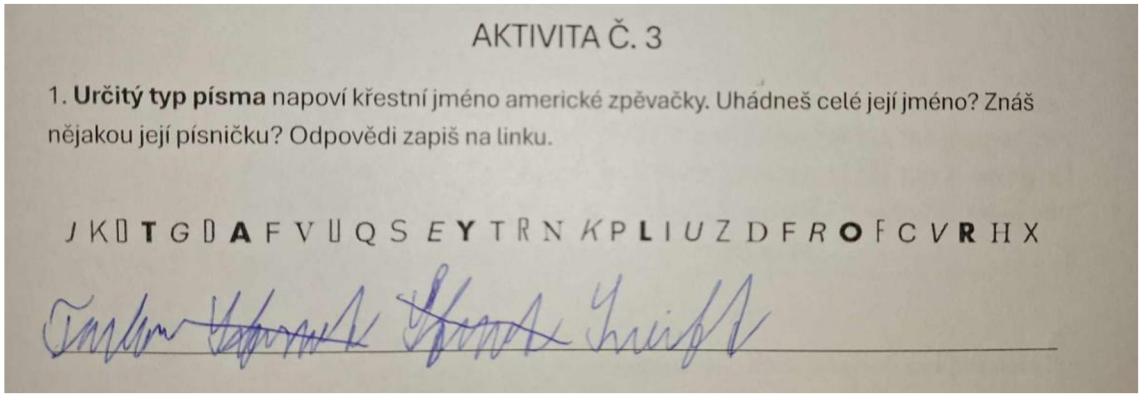
Aktivita č. 3

Netypické úlohy na logické myšlení a prostorovou a pravolevou orientaci ve třetí aktivitě žáky velice zaujaly. Žáci nejprve prostudovali celou stránku a v několika případech žákům trvalo, než se zorientovali v úlohách, které zadání patří k čemu. Také se snažili odhadnout, jakým způsobem budou aktivity vyplňovat. U první aktivity neměli žáci problém pochopit, jak vyhledat skryté jméno v řádku písmen a většinou jméno nalezli nejpozději do pěti minut. Problém jim ovšem činilo správně doplnit příjmení zpěvačky z paměti. V pěti případech příjmení není vyplněno vůbec (viz Obrázek 12).



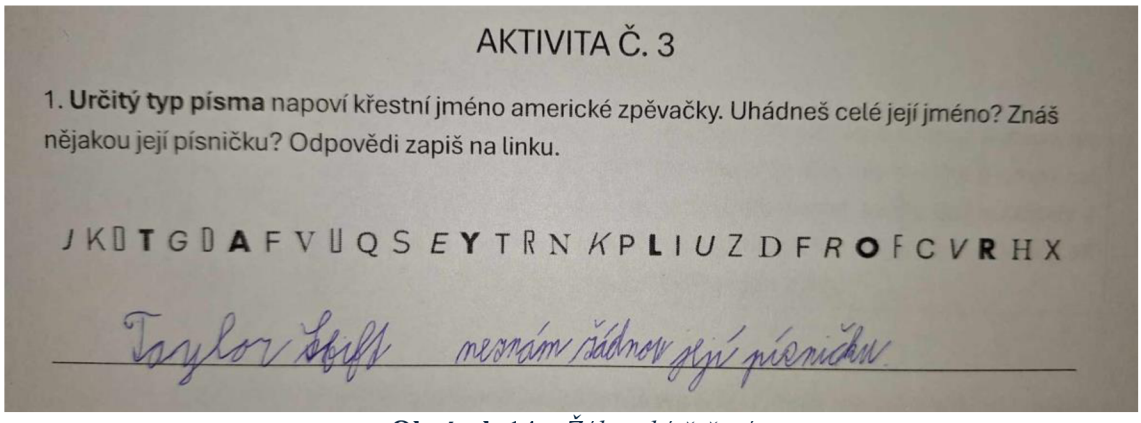
Obrázek 12 – *Neúplné vyplnění úlohy*

Někteří žáci během diskuze vysvětlili, že zpěvačku vůbec neznají, nebo že neví, jak se její jméno přesně píše. Někteří se o napsání jejího jména alespoň pokusili, i když s obtížemi (viz Obrázek 13).



Obrázek 13 – *Pokus o napsání jména*

Na otázku, zda žáci znají písničky od zmíněné zpěvačky, šest žáků nereagovalo a dva žáci napsali, že neznají žádnou písničku (viz Obrázek 14).



AKTIVITA Č. 3

1. **Určitý typ písma** napoví křestní jméno americké zpěvačky. Uhádneš celé její jméno? Znáš nějakou její písničku? Odpovědi zapiš na linku.

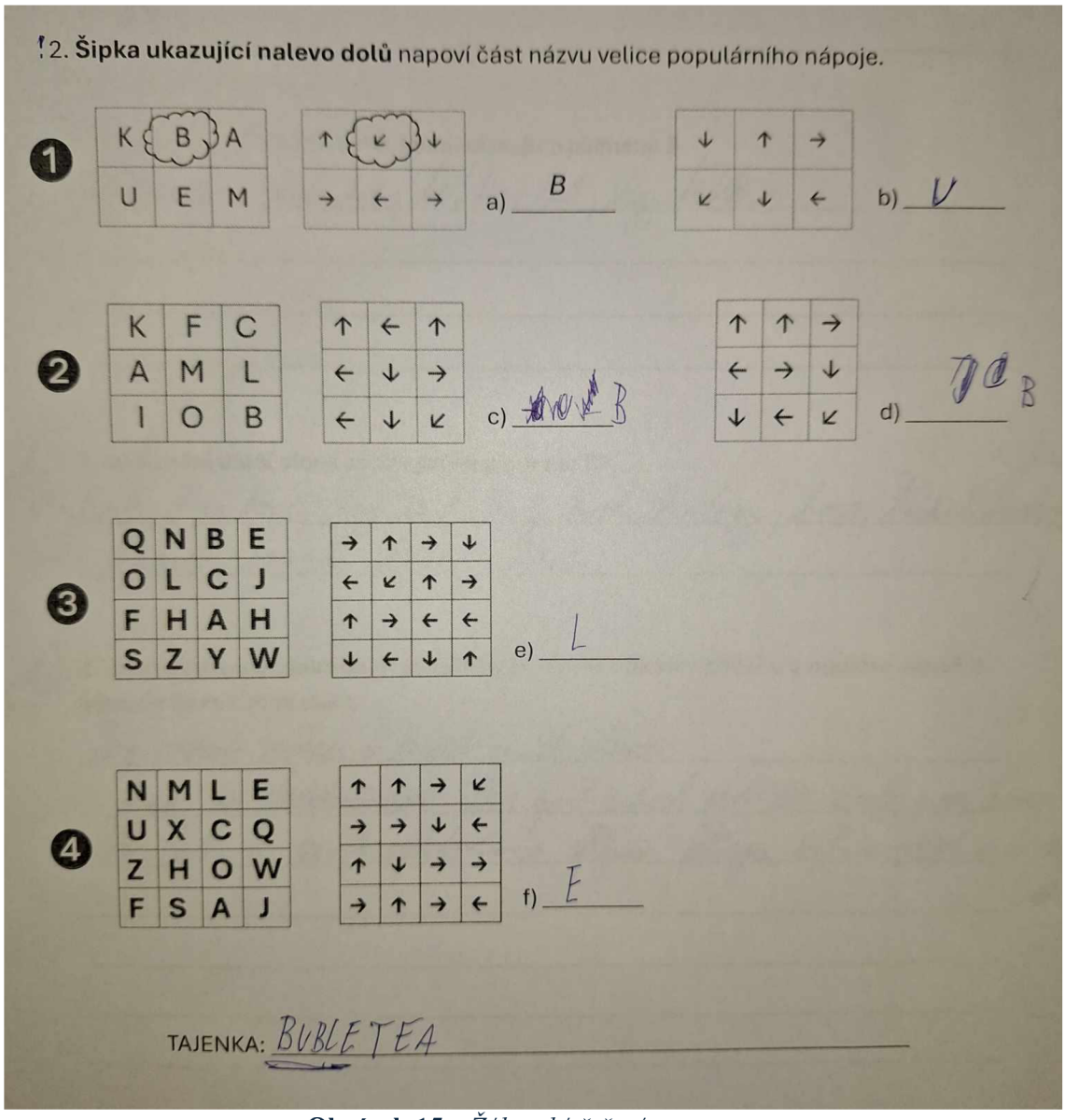
J K D T G D A F V U Q S E Y T R N K P L I U Z D F R O F C V R H X

Taylor Swift neznám žádnou její písničku

Obrázek 14 – *Žákovské řešení*

Autorka se během diskuze doptávala žáků, zda zapomněli odpovědět na druhé dvě otázky v prvním cvičení (jméno zpěvačky a její písničky), nebo neznali odpověď. Většina žáků se přiznala, že během vyplňování zapomněli, že musí odpovědět ještě na další otázky. Pár z nich si chybu uvědomilo, když procházeli úlohy znovu pro kontrolu a opět si přečetli zadání. Autorka během vyplňování úloh žákům několikrát připomněla, že pokud neznají odpověď na tuto otázku, ať napíší místo odpovědi, že neví. To udělali pouze dva žáci, zbytek nevyplnil nic kromě jména, které vyluštili.

U druhé úlohy v Aktivitě č. 3 měli žáci vyluštit pomocí tabulek jednotlivá písmena a poskládat tak část tajenky. U této úlohy bylo žákům potřeba nejčastěji dovysvětlit systém tabulek a jejich řešení. Někteří žáci postup řešení odhadli správně na základě poskytnutého příkladu, ale i poté si nebyli zcela jistí, zda zadání pochopili správně. Dva žáci se během vyplňování úloh přihlásili a žádali o vysvětlení této aktivity. Na základě této skutečnosti autorka blíže zjišťovala u každého žáka, zda zadání pochopil, a zjistila, že několik dalších žáků zadání nepochopilo. Žáci měli problém spojit si tabulky s písmeny a tabulku s šipkami a pochopit tak, že políčko s šipkou směřující nalevo dolů odpovídá políčku se správným písmenem. Zároveň v prvním a druhém řádku úlohy žáci zapomínali vyplnit ještě druhé písmeno, jehož tabulku si nepřipojili k zadání na daném řádku. Autorka tedy vysvětlila hromadně všem žákům koncept a postup řešení této aktivity. Zároveň bylo nutné poukázat na existenci řádků a jak k sobě tabulky v úloze náleží, některým žákům bylo nutné tyto řádky v úloze ukázat přímo v jejich pracovním listě a ujistit se, že chápou rozložení úlohy. Po tomto vysvětlení byli již žáci schopni písmena z tajenky úspěšně vyplnit (viz Obrázek 15).



2. **Šipka ukazující nalevo dolů** napoví část názvu velice populárního nápoje.

1

K	B	A
U	E	M

↑	↙	↓
→	←	→

a) B

↓	↑	→
↙	↓	←

b) V

2

K	F	C
A	M	L
I	O	B

↑	←	↑
←	↓	→
←	↓	↙

c) B

↑	↑	→
←	→	↓
↓	←	↙

d) B

3

Q	N	B	E
O	L	C	J
F	H	A	H
S	Z	Y	W

→	↑	→	↓
←	↙	↑	→
↑	→	←	←
↓	←	↓	↑

e) L

4

N	M	L	E
U	X	C	Q
Z	H	O	W
F	S	A	J

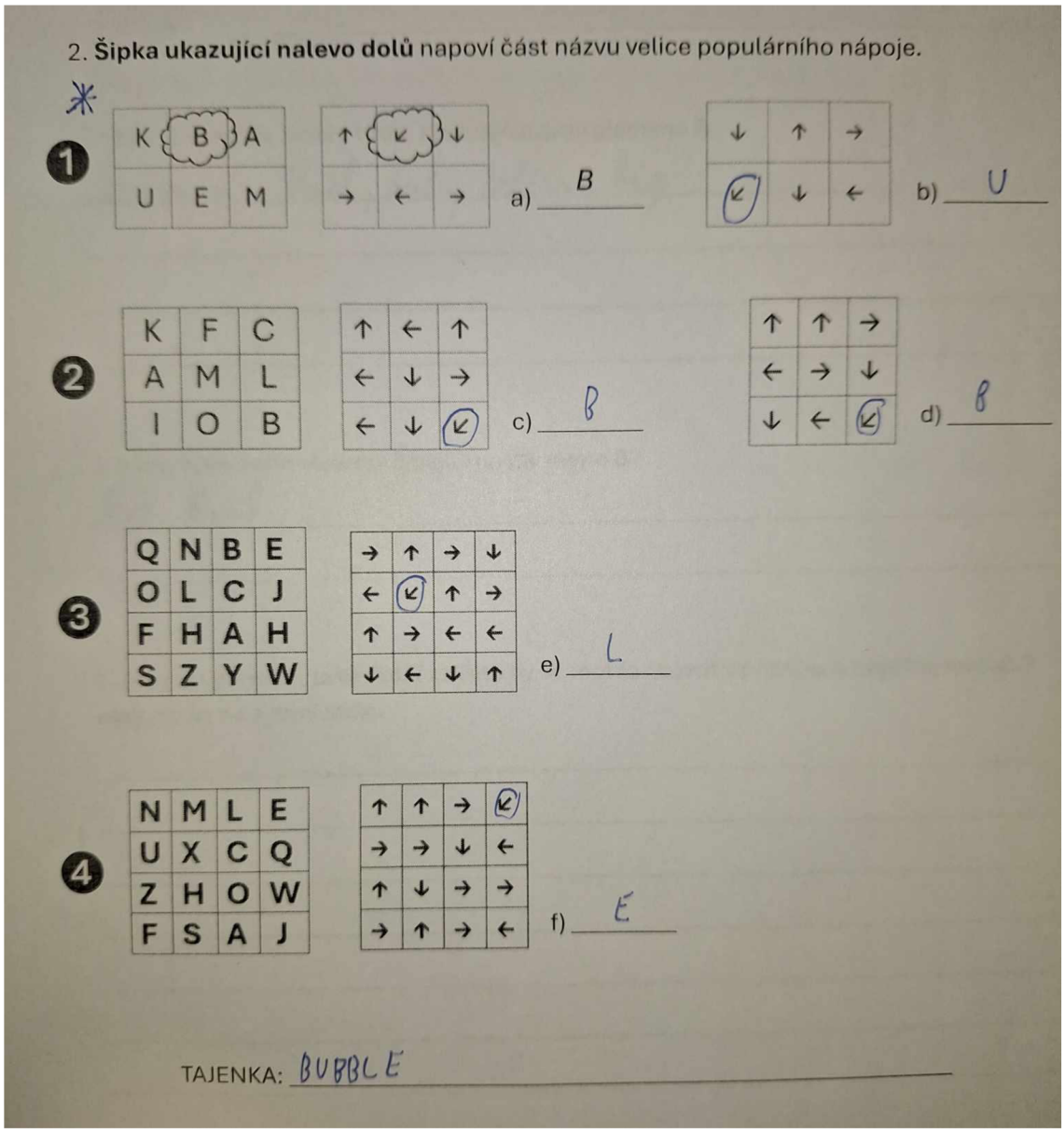
↑	↑	→	↙
→	→	↓	←
↑	↓	→	→
→	↑	→	←

f) E

TAJENKA: BUBLETEA

Obrázek 15 – *Žákovské řešení s opravou*

Pouze jeden žák využil během luštění tajenky nabízené kroužkování/značení písmen v tabulce, jak je ukázáno v příkladu úlohy. Kroužkoval si však pouze dané šipky a nijak si již neoznačil odpovídající písmeno ve druhé tabulce (viz Obrázek 16).



Obrázek 16 – *Značení odpovědí v tabulkách*

Na tomto žákovském řešení můžeme také vidět, že žák sice vyplnil dole vyluštěnou část tajenky, ale již nedoplnil, jak se daný nápoj jmenuje. Toto se stalo v šesti případech z osmi, kdy žáci vůbec nedopsali celým název nápoje. Během závěrečné diskuze žáci tvrdili, že zapomněli, nebo že tento pokyn nebyl součástí zadání a tak zbytek názvu na linku nedopsali.

Čtyři žáci označili Aktivitu č. 3 hvězdičkou a během diskuze vysvětlili, že i přes počáteční zmatenost je úlohy bavily a ocenili jejich odlišnost od klasických učebních nebo reedukačních cvičení. Zbylí čtyři žáci měli ohledně Aktivity č. 3 smíšené pocity. Také se jim líbily netypické úlohy a jejich hravá stránka, ale měli na začátku problém

pochopit zadání a to je velmi demotivovalo k další práci. Během vyplňování se tito žáci také setkávali s obtížemi v orientaci na stránce, obzvlášť ve druhé úloze s tabulkami. Většina z nich si nevšimla očíslování daných řádků a nevěděli, jak jsou tabulky navzájem propojeny. Také pro ně bylo obtížné orientovat se v tabulkách samotných, hlavně v tabulkách se šipkami, kde žáci tvrdili, že jim šipky splývají dohromady a je velice obtížné se zaměřit na jednu konkrétní šipku a odlišit ji od zbytku šipek v tabulce. Přesto, že autorka žákům navrhla vpisování poznámek do úlohy a značení si postupu pro lepší přehlednost, žádný z žáků se nepokusil např. pomocí čar oddělit řádky od sebe nebo je jinak odlišit či zvýraznit. Všichni žáci ovšem pozitivně hodnotili obsah tajenek v úlohách, líbila se jim aktuálnost použitých slov, která se zaměřují na témata blízké věku a zájmům žáků.

Celkově žáci hodnotili připravené aktivity pozitivně. Líbila se jim rozmanitost aktivit, kde si každý mohl najít něco, co jej bavilo nebo co mu šlo dobře vyplnit. Důležitým faktorem samozřejmě byla znalost angličtiny a slovní zásoby v úlohách, jako např. vymýšlení pokračování příběhu nebo skládání slov do slov složených. Tyto úlohy bylo pro žáky nejvíce obtížné.

8 Diskuze

U prvního cvičení Aktivity č. 1 zaměřeného na poslech a následné vyznačení odpovědí v textu se objevil problém s rozlišováním a vyhledáním konkrétních hlásek během poslechu. Obtíže ve sluchové analýze a syntéze jsou častým jevem u jedinců s dyslexií a lze tedy předpokládat, že tento problém by se mohl vyskytnout i u dalších žáků při dalším využití tohoto cvičení. Tomuto problému můžeme předejít krátkým cvičením nebo diskuzí s žáky o konkrétních hláskách, na které je nutné se zaměřit během poslechu. Učitel by se tak mohl žáků například zeptat, zda znají slova obsahující danou hlásku a zkusí některé vyjmenovat nebo identifikovat. Učitel tím před cvičením ověří, že žáci dokáží danou hlásku rozlišovat a případně vysvětlí použití dané hlásky v angličtině a pravidla pravopisu s ní spojená.

Pro některé žáky byla také matoucí linka pro vyplnění první úlohy, kde měli žáci napsat výsledné číslo nalezeného počtu slov v textu. Zadání stanovilo slova nejprve zakroužkovat a poté následovala otázka na počet slov. Pro budoucí použití by mohlo být vhodné otázku rozdělit a jednotlivé úkony zadávat postupně. Nejprve tedy žákům zadat vyhledávání slov v textu a jejich kroužkování a poté jako další samostatnou úlohu uvést jejich počet. Je zde ovšem nutné brát v potaz, že žáci si tímto typem zadání úlohy také procvičují pozornost a pečlivost při odpovídání na otázky. Je tedy na učiteli, jaký postup se zde rozhodne zvolit dle zaměření a cílů konkrétní úlohy.

Při práci s textem je vždy vhodné text nejprve s žáky projít a ujistit se, že rozumí dané slovní zásobě a gramatice použité v textu. Autorka práce se žáků zeptala, zda rozumí všem slovům v textu a žáci pouze kývali hlavou, že rozumí. Autorka se tedy rozhodla zeptat na konkrétní slova a jejich překlad a zjistila, že někteří žáci si nejsou jisti jejich překladem nebo gramatickým použitím. Při budoucí práci s textem je tedy nutné vždy text blíže s žáky projít, přeložit slovo od slova a zajistit tak, že žáci budou schopni s textem a jeho významem plně pracovat.

U druhé úlohy Aktivity č.1 žáci měli vypisovat slova začínající na určité písmeno. Zde můžeme pro budoucí práci doporučit, pokud to bude vyžadovat úroveň znalostí a dovedností žáků s dyslexií, aby učitel nejprve s žáky procvičil a zopakoval tvary konkrétních písmen, uvedl příklady a lépe je tak připravil na toto cvičení. To žákům také pomůže při vyplnění třetí úlohy, kde mají žáci vymyslet slova začínající na stejné písmeno. Můžeme před tyto aktivit zařadit například krátké cvičení s danými písmeny, která budou

sloužit pro obtahování jejich tvaru nebo jako zábavná omalovánka. Připomeneme tím žákům způsoby psaní písmen a jejich tvar. Pro více senzomotorický přístup můžeme například využít i modely písmen vyrobené z různých materiálů.

Čtvrtá úloha, kde měli žáci vymyslet krátké pokračování příběhu, pro ně byla velice náročná. Určitě je nutné toto cvičení rozdělit na více jednodušších kroků, které žáky pomohou navést k postupnému řešení. Zaprvé je nutné s žáky znovu projít samotný text a připomenout jim tak děj a slovní zásobu. Zde je vhodné zmínit zásady práce s textem, využít například barevné vyznačení důležitých částí textu apod. Můžeme cvičení doplnit o seznam slov, která by mohli žáci využít ve svých větách. Pokud by i tak žáci měli problém s tvorbou vět, můžeme zvolit nejprve formu doplňování vynechaných slov do textu a postupně zvyšovat náročnost této úlohy, kdy žákům poskytneme například jen začátek věty a zbylou část doplní sami. U mladších žáků můžeme také tuto úlohu doplnit obrázky nebo malováním příběhu a zvířat zmíněných v textu a motivovat je tím k další práci. Tímto způsobem žáky postupně navedeme k tvorbě vlastních vět.

U Aktivity č. 2 je nutné před samotným zahájením práce s žáky nejprve zopakovat, co jsou složená slova a jak fungují v angličtině. Přejdeme tak situaci, kdy žáci skládali dohromady náhodná slova a snažili se vytvořit úplně nová slovní spojení. Je nutné podotknout, že i při nesprávném porozumění zadání se žáci projevili velice kreativně a kreativita žáků by se měla vždy ocenit. Zároveň je důležité lépe formulovat zadání tohoto úkolu a namísto formulace „vytvořit úplně nové slovo“ zvolit například formulaci „najděte složené slovo, které běžně používáme v angličtině“. Úpravou formulace zabráníme zmatení žáků a lépe porozumí, na co se zaměřit. Dalším prvkem, který je nutné zvážit, je styl rozmístění slov na stránce. V našem případě jsou slova různě velká, je zde použita v některých případech kurzíva a některá slova jsou zároveň nakloněna na stranu. Tento styl rozmístění byl pro žáky velice náročný na orientaci a je opět nutné zvolit na začátek jednodušší rozmístění a úpravu slov. Můžeme začít například rozdělením slov do dvou sloupců, kde první slovo slova složeného bude vždy nalevo a slovo na něj navazující zase vždy napravo. Poté můžeme ztížit úlohu například použitím kurzívy nebo jiného fontu písma. Pokud žáci zvládnou tuto úroveň, můžeme zkusit zaměnit pořadí slov a otočit pořadí zleva doprava. Poté můžeme zkusit slova různě natočit a náhodně rozmístit na stránce. Bylo by také vhodné s žáky probrat možné postupy, jak si slova spojit dohromady. Nejčastěji se využívá spojovacích čar, ty však mohou být ve větším počtu matoucí. Můžeme žákům navrhnout práci s barevnými tužkami, zvýrazňovači apod.

Některým žákům může více vyhovovat místo čar číselné značení nebo průběžné proškrtávání již použitých slov.

Ve druhé části Aktivity č. 2 měli žáci za úkol zkusit vymyslet další složené slovo a pokusit se jej namalovat. Tento úkol byl po předešlém úkolu se spojováním příliš náročný a žáci již byli vyčerpaní. K vymýšlení složených slov je tedy lepší přistoupit až v momentě, kdy jsou žáci zvyklí na tento typ úloh nebo pokud víme, že jim tento druh slovní zásoby nečiní větší problémy. Část úlohy zaměřená na malování nebyla příliš populární, především u žáků z vyšších ročníků 2. stupně, což bylo také z důvodu, že mnoho žáků bylo demotivováno a vyčerpáno a již jim nezbývala motivace pro tento druh aktivity. Ti, co obrázek nakreslili, však všichni použili ke kreslení propisky, i když měli k dispozici své školní potřeby. Pro usnadnění kreslení můžeme žákům navrhnout využití tužky nebo pastelek, které jsou vhodnější pro tento typ úlohy, obzvlášť má-li žák obtíže dysgrafické povahy.

Jednotlivé úlohy Aktivity č. 3 by bylo do budoucna vhodné rozdělit na samostatné pracovní listy. Autorka se původně rozhodla spojit tyto dvě úlohy k sobě pro lepší přehlednost v přechodu mezi jednotlivými typy aktivit – jeden typ aktivity, jeden pracovní list. Pro žáky však bude lepší tyto úlohy oddělit hlavně proto, že druhá úloha je náročná pro žáky z hlediska prostorové orientace a bylo by tedy vhodnější, kdyby byla na samostatné stránce a předešli jsme tím zbytečnému zmatení žáků. První úloha, kde žáci vyhledávali z řady písmen konkrétní slovo, byla některými žáky označena jako obtížná, protože zvolený font jednotlivých písmen byl příliš složitý na rozeznání od ostatních písmen. Pro příště bude tedy vhodnější vybrat jednodušší font a opět postupovat k náročnějšímu. Zadání této úlohy je náročné i z hlediska množství otázek, které žáci většinově zapomněli po vyluštění slova vyplnit. Zde můžeme opět volit mezi možností otázku rozdělit na jednotlivé kroky a nezadávat všechny otázky najednou. Také je nutné více zvážit výběr slov pro tajenku. V tomto případě, kdy se skupina skládala pouze z chlapců, by bylo lepší zvolit jiná slova do tajenky, např. jméno známého sportovce aj.

U druhé úlohy s tabulkami je nutné, aby si žáci nejprve zvykli na styl vyplňování těchto úloh. Zadání se totiž může napoprvé jevit velice složité z hlediska orientace na stránce. Bylo by žádoucí například využít interaktivní tabuli nebo projektor ve třídě a žákům nejprve vysvětlit celkové rozvržení úlohy a jak na sebe jednotlivé tabulky navazují. Autorka bohužel neměla toto vybavení k dispozici, musela pracovat pouze

se samotnými materiály a individuálně vše jednotlivým žákům ukazovat. Pro lepší přehlednost této úlohy doporučujeme odlišit jednotlivé řádky úlohy barevně a ohraničit tak, která tabulka souvisí se kterou. Co se týče úpravy samotných tabulek, pokud jsou šipky pro žáky zatím příliš složité na vyluštění, můžeme zvolit jiné jednoduché symboly, kterými šipky nahradíme, jako např. smajlíky aj. Můžeme také tabulky pro větší přehlednost ponechat všechny stejné a nezvyšovat náročnost s každým řádkem, než si žáci zvyknout na tento styl úlohy. Úloha obsahuje na začátku příkladové řešení, které má žákům napovědět postup vyluštění tabulek. Pokud tuto úlohu představujeme žákům poprvé, můžeme místo již zadané nápovědy s žáky první odpověď vyplnit sami a co nejnázorněji jim tím ukázat, jak s tabulkami pracovat. Zde je opět vhodné využít interaktivní tabuli nebo projektor. Během společného vyplňování můžeme také žákům nabídnout možné postupy, jak si v tabulkách značit odpovědi a jak postupovat s dalším vyplňováním. Zde záleží na učiteli a jeho zvážení, do jaké míry se rozhodne žákům napovědět a usnadnit jim práci, nebo je nejprve nechá, aby si se zadáním zkusili poradit sami. Je samozřejmě vždy důležité vzít v úvahu individuální dovednosti, silné a slabé stránky žáků a postupovat přiměřeně jejich potřebám. Poslední otázka v této úloze zůstávala často nevyplněna, jelikož na ni žáci po vyluštění tabulky zapomněli. Pokud by tento problém přetrvával, navrhujeme druhou část otázky oddělit a uvést ji pod místo určené k zapsání tajenky, čímž předejdeme tomu, že žák zapomene vyplnit část odpovědi.

8.1 Limity práce

Tento výzkum byl vzhledem k časovým možnostem školy proveden v rámci jedné vyučovací hodiny. Autorka se zde zaměřila především na srozumitelnost zadání konkrétních úloh, jejich časovou náročnost a návaznost na sebe. Realizací tohoto výzkumného šetření autorka otestovala vybrané aktivity a poté provedla potřebnou úpravu aktivit pro jejich efektivní využití při další práci s žáky s dyslexií. Dalším limitem této práce je velikost výzkumného vzorku. Výsledky tohoto výzkumu nelze zobecnit a aplikovat dané závěry v praxi, bylo by nutné provést navazující kvantitativní výzkum. Výsledky tohoto kvalitativního výzkumu můžeme však využít jako inspiraci do hodin angličtiny pro další práci s žáky s dyslexií.

8.2 Doporučení pro praxi

Na základě kvalitativního šetření autorka navrhla tato doporučení:

1. Zaměřit se na přesnější formulaci zadání úloh (viz s. 51).
2. Rozdělit zadání úloh na více postupných kroků (viz s. 55).
3. Před samotným vyplňováním úloh ověřit, zda žáci porozuměli zadání (viz s. 51).
4. Před prací s textem nejprve ověřit znalost slovní zásoby a gramatických jevů (viz s. 48).
5. Náročnost úloh zvyšovat postupně s ohledem na znalosti a dovednosti žáků (viz s. 54).
6. Rozmístit tabulky, obrázky aj. tak, aby se žáci lépe orientovali na stránce během vyplňování úloh (viz s. 59).
7. Nepřehlcovat žáky velkým množstvím úloh, soustředit se na nejasnosti a chyby, které mohou vzniknout vyplňováním jednotlivých úloh (viz s. 54).
8. Vést žáky k využití efektivních postupů při řešení úloh a plánování postupu práce (viz s. 59).
9. Využívat kompenzační pomůcky a vybavení třídy (projektor, interaktivní tabuli) pro lepší názornost (viz s. 61–62).

Závěr

Diplomová práce se zabývala výběrem vhodných vzdělávacích aktivit zaměřených na angličtinu pro žáky s dyslexií na 2. stupni základní školy. V první kapitole teoretické části bylo blíže zpracováno terminologické vymezí pojmů SPU a dyslexie, dále byla popsána etiologie těchto obtíží. Následně se práce detailně věnovala popisu projevů dyslexie ve vzdělávacím procesu i v chování žáka s dyslexií. V další kapitole byl popsán průběh diagnostiky jedince s dyslexií, diagnostické zásady a průběh samotného vyšetření. Navazovala kapitola týkající se reedukace jedinců s dyslexií a možné metody a postupy, které lze při tomto procesu využít. Téma dyslexie bylo zakončeno kapitolou o vzdělávání žáků s dyslexií na 2. stupni základní školy, kde se diplomová práce v podkapitole zaměřila především na přiblížení výuky angličtiny u žáků s dyslexií na druhém stupni základní školy. Zde byly popsány specifické projevy dyslexie v angličtině v oblasti komunikace, výslovnosti, čtení, osvojení gramatických pravidel a výběru vhodných materiálů a pomůcek.

Druhá kapitola teoretické části se zabývala přiblížením pojmu biblioterapie a jeho vymezení v historickém kontextu tohoto oboru. Následoval výčet cílových skupin biblioterapie, kam spadá SPU i další skupiny jako jedinci s poruchou řeči, anxiózní děti, děti z méně podnětné rodiny či sociokulturního prostředí aj. Dále byly v diplomové práci přiblíženy literární složky a jejich důležitost pro biblioterapii z hlediska využití materiálů a efektivity biblioterapie. Následovaly biblioterapeutické domény, jako např. relaxační biblioterapie, výchovně-vzdělávací biblioterapie, tvůrčí psaní aj., které dále stanovují systém a metody práce s klienty. V další kapitole byl popsán průběh biblioterapie, byly zde přiblíženy konkrétní fáze tohoto procesu a realizace biblioterapie z hlediska organizace a počtu klientů. Teoretická část byla zakončena kapitolou s příklady využití biblioterapie v praxi.

Na začátku praktické části byly uvedeny cíle výzkumu diplomové práce – vytvořit soubor aktivit pro žáky s dyslexií na 2. stupni základní školy, který se zaměřuje na využití a procvičení angličtiny. Dále popsat a analyzovat postup řešení žáků s dyslexií během těchto aktivit a také posoudit využitelnost těchto aktivit pro další práci s žáky s dyslexií v angličtině. Dílčím cílem bylo zjistit, zda byly tyto aktivity pro žáky zábavné a motivující. Následoval popis výzkumného souboru, jenž se skládal z osmi vybraných žáků 2. stupně Základní školy logopedické v Olomouci. Byl zde popsán postup výběru

těchto žáků a spolupráce s jejich učitelkou angličtiny. Následoval popis výzkumných metod zvolených pro tento výzkum – zúčastněné pozorování, rozhovor s žáky s dyslexií a kvalitativní analýza postupu žáků a řešení zadaných aktivit. Následující kapitola se věnovala postupu sběru dat. Byl zde popsán předvýzkum, průběh šetření a charakteristiky připravených aktivit.

Analýza postupu vypracování úloh a řešení vypracovaných aktivit přispěla ke stanovení možných úskalí při použití těchto aktivit v prostředí školy. Na základě tohoto popisu poté autorka práce navrhla možné úpravy a konkrétní postupy pro budoucí využití těchto aktivit pro žáky s dyslexií v rámci výuky a procvičování angličtiny. Byl zde brán ohled na individuální a speciální potřeby žáků s dyslexií, na základě kterých byly uvedeny související možné úpravy jednotlivých úloh. V potaz byla také brána potřeba seznámit žáky s novými aktivitami a postupné nastavování náročnosti aktivit. Také zde bylo zmíněno využití možných pomůcek pro efektivnější průběh aktivit, jako jsou modely písmen, obrázky aj.

Autorka v rámci tohoto výzkumu sestavila soubor možných aktivit využitelný pro výuku angličtiny žáků s dyslexií na 2. stupni základní školy. Tento soubor aktivit by mohl sloužit jako předloha pro tvorbu dalších aktivit a úloh pro učitele angličtiny a jiné pedagogické pracovníky, kteří hledají inspiraci pro nové metody a přístupy ve vyučování anglického jazyka ve svých hodinách. Teoretickou část této diplomové práce mohou využít pedagogové jako zdroj nových informací či přehled popisující problematiku dyslexie u žáků na 2. stupni základní školy.

Seznam použitých zkratek

BDA – Britská dyslektická asociace (British Dyslexia Association)

CAN – týrané, zneužívané a zanedbávané dítě **(**Child Abuse and Neglect)

IDA – Mezinárodní dyslektickou asociací (International Dyslexia Association)

IVP – Individuální vzdělávací plán

MKN – Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

MKN-10 – 10. revize

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

NZIP – Národní zdravotnický informační portál

PLPP – Plán pedagogické podpory

PO – Podpůrné opatření

SPU – Specifické poruchy učení

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ÚZIS – Ústavu zdravotnických informací a statistiky České republiky

ZZ – Zákonný zástupce

Zdroje

DOČEKALOVÁ, Markéta. *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1602-X.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

JIRUŠKOVÁ, Miluše. *Zábavné čtení (nejen) pro dyslektiky*. 2. vydání. V Brně: Edika, 2022. ISBN 978-80-266-1703-7.

JUCOVIČOVÁ, D. a ŽÁČKOVÁ, H.. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5714-7.

JUCOVIČOVÁ, D. a ŽÁČKOVÁ, H. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. Praha: D + H, 2017. ISBN 978-80-87295-25-0.KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. 5., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-122-0.

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

KREJČOVÁ, L. a HLADÍKOVÁ, Z. *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie*. Brno: Edika, 2019. ISBN 978-80-266-1400-5.

KROUPOVÁ, K.; BAŠE L.; HANÁKOVÁ A.; KRAHULCOVÁ K. a MARTINKOVÁ E. et al. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.

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

MUSILOVÁ, Eva. *Kurz tvůrčího psaní, aneb, Jak psát hezky česky: 1. díl průvodce začínajícího spisovatele*. Kralice na Hané: Computer Media, 2007. ISBN 978-80-86686-84-4.

MÜLLER, O.; DOSEDLOVÁ J.; DVOŘÁK R.; GERLICHOVÁ M. a KANTOR J. et al. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

STRNAD, V. a NEJEDLÁ, A. *Základy narativní terapie a narativního koučinku*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0729-0.

SVOBODA, Pavel. *Biblioterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3684-5.

SVOBODA, Pavel. *Cvičení pro rozvoj čtení: pro začínající čtenáře a děti se specifickými poruchami učení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0196-0.

SVOBODA, Pavel. *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení: oční pohyby, rozlišování znaků a písmen*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1779-4.

ZELINKOVÁ, Olga; ČERNÁ, Monika a ZITKOVÁ, Helena. *Dyslexie - zaostřeno na angličtinu*. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-62-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Elektronické zdroje

11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11). Online. Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky. Dostupné z: https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11. [citováno 2024-02-02].

Autonomní čtecí zařízení Auto-Lektor. Online. Blind Friendly. 2024. Dostupné z: http://blindfriendly.cz/autonomni-cteci-zarizeni-auto-lektor. [citováno 2024-02-04].

BALHAROVÁ, Kamila. *KamiNet*. Online. Dostupné z: http://www.kaminet.cz/. [citováno 2024-02-04].

BiblioHelp. Online. 2009. Dostupné z: https://www.bibliohelp.cz/. [citováno 2024-03-06].

CANNON, Peter. *Rethinking bibliotherapy: a neurorhetoric narratology model for addiction treatment*. Online. Health Info Libr J, 35: 331-335. 2018. Dostupné z: https://doi.org/10.1111/hir.12239. [citováno 2024-06-02].

CARLBRING, P., FURMARK, T., STECZKÓ, J., EKSELIUS, L. and ANDERSSON, G. *An open study of Internet-based bibliotherapy with minimal therapist contact via email for social phobia*. Online. Clinical Psychologist, 10: 30-38. 2006. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/13284200500378662. [citováno 2024-06-02].

Claroread. Online. Spektra. 2017. Dostupné z: https://spektra.eu/claroread/. [citováno 2024-02-04].

Definice psychoterapie. Online. Česká asociace pro psychoterapii. 2024. Dostupné z: https://www.czap.cz/resources/Documents/Definice_Psychoterapie_stanovy.pdf. [citováno 2024-02-06].

Definition of Dyslexia. Online. International Dyslexia Association. 2024. Dostupné z: https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/. [citováno 2024-02-01].

Dyslexia. Online. British Dyslexia Association. 2024. Dostupné z: https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia. [citováno 2024-02-01].

F80-F89 - Poruchy psychického vývoje. Online. 2023. Dostupné z: https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89. [citováno 2024-02-02].

GRAMMER, J. a AHMED, S. *Informing the Development of School-Based Strategies to Promote Children's Executive Function Skills: Considerations, Challenges, and Future Directions.* Online. Mind, Brain, and Education, 17: 383-390. 2023. Dostupné z: https://doi.org/10.1111/mbe.12368. [citováno 2024-06-02].

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Online. 2., aktualizované vydání. *Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3. Dostupné z: https://www.bookport.cz/kniha/metody-pedagogickeho-vyzkumu-1421/. [citováno 2024-05-18].

KILFEDDER, C., POWER, K., KARATZIAS, T., MCCAFFERTY, A., NIVEN, K. et al. *A randomized trial of face-to-face counselling versus telephone counselling versus bibliotherapy for occupational stress*. Online. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 83: 223-242. 2010. Dostupné z: https://doi.org/10.1348/147608309X476348. [citováno 2024-06-02].

LAWRENCE E. a LAZER J. *Effective reduction of anxiety in hospitalised children through bibliotherapy*. Online. Acta Paediatr. 113: 1349–1355. 2024. Dostupné z: https://doi.org/10.1111/apa.17154. [citováno 2024-06-02].

MOKRÁ, M. a KŘEČEK, J. *Biblioterapie v pedagogické praxi*. Online. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. 2019. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/biblioterapie-v-pedagogicke-praxi. [citováno 2024-03-06].

Poetizer. Online. Dostupné z: https://poetizer.com/. [citováno 2024-02-08].

Program Jazyky bez bariér pro výuku cizích jazyků. Online. 2010. Dostupné z: http://www.jazyky-bez-barier.cz/. [citováno 2024-02-04].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2017. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/43792. [citováno 2024-02-03].

RONTOU, Maria. *Contradictions around differentiation for pupils with dyslexia learning English as a Foreign Language at secondary school*. Online. Support for Learning, 27: 140-149. 2012. Dostupné z: https://doi.org/10.1111/1467-9604.12003. [citováno 2024-06-02].

SCHLUB, G., CROOK, A., BARLOW-STEWART, K., FLEMING, J., KIRKET, J. et al. *Helping young children understand inherited cancer predisposition syndromes using bibliotherapy*. Online. J Genet Couns. 30: 1119–1132. 2021. Dostupné z: https://doi.org/10.1002/jgc4.1396. [citováno 2024-06-02].

ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Online. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0. Dostupné z: https://www.bookport.cz/kniha/kvalitativni-vyzkum-v-pedagogickych-vedach-3165/. [citováno 2024-05-18].

Terapie. Online. Národní zdravotnický informační portál. Dostupné z: https://www.nzip.cz/rejstrikovy-pojem/948. [citováno 2024-02-06].

Through your child's eyes. Online. Understood. Dostupné z: https://www.understood.org/en/articles/through-your-childs-eyes. [citováno 2024-02-02].

Včelka. Online. 2024. Dostupné z: https://www.vcelka.cz/. [citováno 2024-02-04].

WILMOT, A., PIZZEY, H., LEITAO, S., HASKING, P. a BOYES, M. *" I struggle at times to see her struggle": Mothers' perspectives on dyslexia-related school struggles and the inter-connected nature of mother and child well-being*. Online. Dyslexia, 29(2), 136–150. 2023. Dostupné z: https://doi.org/10.1002/dys.1733. [citováno 2024-06-02].

Legislativní zdroje

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.* Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27. [citováno 2024-02-03].

Vyhláška č. 72/2005 Sb. *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.* Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72. [citováno 2024-02-03].

Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561. [citováno 2024-02-03].

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Chybné žákovské řešení 49
Obrázek 2 – Nesprávné zapsání a oprava 49
Obrázek 3 – Vyplněna jen část odpovědi 50
Obrázek 4 – Škrtání a přepisování odpovědí 50
Obrázek 5 – Žákovské řešení 51
Obrázek 6 – Nesprávný překlad slova 52
Obrázek 7 – Nepochopení zadání 53
Obrázek 8 – Nepochopení zadání 53
Obrázek 9 – Umístění obrázku 54
Obrázek 10 – Nepochopení zadání 54
Obrázek 11 – Prostorová orientace 55
Obrázek 12 – Neúplné vyplnění úlohy 56
Obrázek 13 – Pokus o napsání jména 56
Obrázek 14 – Žákovské řešení 57
Obrázek 15 – Žákovské řešení s opravou 58
Obrázek 16 – Značení odpovědí v tabulkách 59

Seznam příloh

Příloha 1

AKTIVITA Č. 1

It was a winter afternoon so cold that snow could fall any minute. Jack looked outside his bedroom window and saw a black cat on the roof. He waved at the cat but the grumpy cat ignored him. He was disappointed so he looked for something better to do. But suddenly a moose appeared outside the house and he scared the cat so much the cat ended up falling off the roof right into the big pile of snow. Jack's mood got better right away.

1. Zakroužkujte všechna slova, ve kterých uslyšíte **hlásku ú** /u:/. Kolik takových slov jste našli?

_____

2. Vypište všechna slova z textu, která začínají na **písmeno B**.

_____

_____

_____

_____

3. Jaká znáte **další slova** začínající na **písmeno B**?

_____

_____

4. Zkuste vymyslet, **jaká další zvířata** by se mohla objevit v příběhu a **napište aspoň 3 věty**, co by se s nimi stalo.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

AKTIVITA Č. 2

1. Spojením **dvou slov dohromady** můžete vytvořit úplně **nové slovo**. Co toto slovo znamená v češtině?

rain motor hair fall swim cycle
boy
cut pine board butter
fly
green snow friend apple suit house

2. Napadne vás ještě další takové složené slovo? Co znamená v češtině? Zkuste to slovo namalovat.

AKTIVITA Č. 3

1. **Určitý typ písma** napoví křestní jméno americké zpěvačky. Uhádneš celé její jméno? Znáš nějakou její písničku? Odpovědi zapiš na linku.

J K D **T** G D **A** F V D Q S E **Y** T R N K P **L** I U Z D F R **O** F C V **R** H X

_____

2. **Šipka ukazující nalevo dolů** napoví část názvu velice populárního nápoje.

1

K	B	A
U	E	M

↑	↙	↓
→	←	→

a) *B*

↓	↑	→
↙	↓	←

b) _____

2

K	F	C
A	M	L
I	O	B

↑	←	↑
←	↓	→
←	↓	↙

c) _____

↑	↑	→
←	→	↓
↓	←	↙

d) _____

3

Q	N	B	E
O	L	C	J
F	H	A	H
S	Z	Y	W

→	↑	→	↓
←	↙	↑	→
↑	→	←	←
↓	←	↓	↑

e) _____

4

N	M	L	E
U	X	C	Q
Z	H	O	W
F	S	A	J

↑	↑	→	↙
→	→	↓	←
↑	↓	→	→
→	↑	→	←

f) _____

TAJENKA: _____

Příloha 2

Informovaný souhlas

Vážená/vážený,

chtěla bych Vás požádat o souhlas s účastí na výzkumu, který je realizován v rámci diplomové práce s názvem *Využití prvků biblioterapie ve výuce anglického jazyka u žáků s dyslexií.* Tento výzkum cílí na tvorbu aktivit do hodin angličtiny pro žáky s dyslexií, které byly vytvořeny s ohledem na jejich vzdělávací potřeby. Zhodnocením vypracování těchto aktivit je tak možné získat potřebnou zpětnou vazbu pro posouzení efektivity aktivit a jejich případné upravení do budoucna. Na základě tohoto výzkumu tak bude možné navrhnout sadu aktivit, kterou budou moci využít např. pedagogové v hodinách angličtiny. Informace získané v rámci výzkumu budou použity pouze pro potřeby diplomové práce a nebudou nikde dále šířeny. Jména účastníků výzkumu nebudou nikde uvedena, prezentování výsledků aktivit bude zcela anonymní.

Jméno, příjmení a podpis řešitele výzkumu:

_____

_____

Prohlášení účastníka výzkumu

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Řešitelka výzkumu mě informovala o podstatě výzkumu a seznámila mě s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mě z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se řešitelky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mě podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu a způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu (zákonného zástupce):

_____

V_____ dne: _____