

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor (kombinace): Učitelství pro 2. stupeň ZŠ (český jazyk, německý jazyk)

ČESKÝ JAZYK A VYUŽITÍ SPECIÁLNÍCH PŘÍSTUPŮ PŘI VÝUCE ŽÁKŮ
S DYSLEXIÍ NA 2. STUPNI ZŠ

CZECH LANGUAGE AND THE USE OF SPECIAL APPROACHES IN THE
EDUCATION OF DYSLEXIAN STUDENTS FROM SECONDARY BASIC
SCHOOLS

Diplomová práce: 08–FP–KPP– 08

Autor:

Denisa Tomešová

Podpis:



Adresa:

Přemyslova 640

511 01 Turnov

Vedoucí práce: Mgr. Jana Wernerová

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
72	22	0	25	21	2 + 1 CD

CD obsahuje celé znění diplomové práce.

V Liberci dne: 26. dubna 2009

TU v Liberci, FAKULTA PEDAGOGICKÁ

461 17 LIBEREC 1, Studentská 2

Tel.: 485 352 515

Fax: 485 352 332

Katedra: Pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant) Denisa Tomešová
adresa: Přemyslova 640, Turnov
obor (kombinace): Učitelství pro 2. stupeň ZŠ: český jazyk – německý jazyk

Název DP: Český jazyk a využití speciálních přístupů při výuce žáků s dyslexií na 2. stupni ZŠ

Název DP v angličtině: Czech language and the use of special approaches in the education of dyslexian students from secondary basic schools

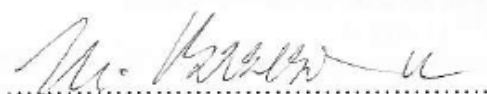
Vedoucí práce: Mgr. Jana Wernerová

Konzultant:

Termín odevzdání: Květen 2009

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 28. 2. 2008



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant): DENISA TOMESOVÁ

Datum: 17. 2. 2008

Podpis: Denisa Tomešová

Název DP: Český jazyk a využití speciálních přístupů při výuce žáků s dyslexií na 2. stupni ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Jana Wernerová

Úvod: Náročnost zvládnutí požadavků základního vzdělávání pro výukově znevýhodněné žáky – zaměření na problematiku dětí s postižením specifickými poruchami učení, komparace s přístupy k ostatním žákům (zaměření na dyslexii a výukový předmět český jazyk).

Cíl: Vytvořit dílčí pohled současné problematiky edukace žáků s dyslexií na 2. stupni ZŠ z hlediska přístupu učitelů k těmto žákům při výuce českého jazyka.

Struktura práce: 1) Pojetí výuky ČJ na 2. stupni ZŠ (RVP ZV / ŠVP).

2) Specifické poruchy učení - terminologie, charakteristika, etiologie (zaměření na dyslexii).

3) Edukační přístupy k žákům znevýhodněným dyslexií (oblast výukového předmětu český jazyk, integrace, individuální vzdělávací program).

4) Průzkum ve školském terénu z hlediska přístupů k žákům s postižením dyslexií – zvolení vhodného výzkumného nástroje (kombinace metod).

5) Srovnání s přístupy k ostatním žákům, analýza, diskuse.

6) Navržení některých řešení problematiky, závěry.

Požadavky:

1) Zorientovat se v příslušné odborné literatuře.

2) Zrealizovat průzkum ve školském terénu (použití vhodných metod).

3) Vyhodnotit, komparovat, interpretovat výsledky šetření.

Literatura:

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

KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2

MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na 2. stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007. Dostupné na <http://www.rvp.cz>.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vydání. Olomouc: UP PF, 2006. ISBN 80-244-1475-9

Speciální pedagogika. Praha: UK. ISSN 1211-2720

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum 26. dubna 2009

Podpis



Poděkování

Dovoluji si tímto poděkovat Mgr. Janě Wernerové za odborné vedení, připomínky a cenné rady při zpracování diplomové práce.

Anotace:

Diplomová práce vytváří dílčí pohled na využití speciálního přístupu učitelů českého jazyka k žákům s dyslexií, kteří jsou integrováni do běžné třídy základních škol.

Teoretická část charakterizuje současné pojetí výuky českého jazyka na základních školách, pojednává o specifických poruchách učení, diagnostice a etiologii. Zaměřuje se na integraci a tvorbu individuálního vzdělávacího programu. Praktická část prezentuje výsledky výzkumného šetření, které bylo provedeno na základních školách. Cílem šetření bylo zjistit, jaký je současný přístup učitelů k žákům s dyslexií v hodinách českého jazyka.

český jazyk, specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, etiologie, diagnostika, integrace, individuální přístup, individuální vzdělávací program;

Annotation:

Die Diplomarbeit gewährt einen Einblick in die Nutzung des speziellen Zugangs von Tschechischlehrern zu den Schülern mit Dyslexie, die in die übliche Klasse der Grundschule integriert sind.

Der theoretische Teil charakterisiert die gegenwärtige Konzeption des Tschechischunterrichts an den Grundschulen und behandelt die spezifischen Lernstörungen, die Diagnostik und die Ätiologie. Er konzentriert sich auf die Integration und das Erstellen eines individuellen Bildungsprogramms. Der Praktische Teil präsentiert Ergebnisse der Forschung, die an Grundschulen erfolgte. Das Ziel der Untersuchung war zu erfahren, wie der gegenwärtige Zugang der Lehrer zu den Schülern mit Dyslexie in den Tschechischstunden ist.

Tschechisch, spezifische Lernstörungen, Dyslexie, Dysgraphie, Dysortographie, Ätiologie, Diagnostik, Integration, der individuelle Zugang, das individuelle Bildungsprogramm;

Annotation:

The dissertation analyses the special approach used by teachers to teach the Czech language to pupils with dyslexia, who are integrated into regular elementary school classes. The theoretical part describes the concept of teaching Czech language in primary schools, deals with specific learning disorders, diagnosis and etiology. It focuses on the integration and creation of individual educational programs for pupils with learning difficulties.

The practical part of the thesis/dissertation presents the results of a research investigation that was conducted in primary schools. The aim of the investigation was to determine what is the current approach of teachers to pupils with dyslexia in Czech language lessons.

Czech language, specific learning disorders, dyslexia, dysgraphia, dysortographia, etiology, diagnosis, integration, individual approach, individual education program;

Obsah

Obsah.....	8
I. Úvod.....	10
II. Teoretická část.....	12
1 Pojetí výuky ČJ na 2. stupni ZŠ.....	12
1.1 Kurikulární dokumenty.....	12
1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	12
1.3 Jazyk a jazyková komunikace.....	13
1.4 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	14
2 Specifické poruchy učení.....	16
2.1 Terminologie.....	16
2.2 Klasifikace specifických poruch učení.....	17
2.3 Dyslexie.....	19
2.3.1 Terminologie.....	19
2.3.2 Charakteristika dyslexie.....	20
2.3.3 Psychologické pojetí dyslexie.....	21
2.4 Etiologie specifických poruch učení.....	22
2.5 Diagnostika specifických poruch učení.....	24
3 Edukační přístupy k žákům znevýhodněným dyslexií.....	28
3.1 Integrace.....	28
3.2 Individuální vzdělávací plán, program.....	29
3.3 Dyslexie na druhém stupni ZŠ.....	31
3.4 Obecné zásady práce s žáky se SPU na 2. stupni ZŠ.....	32
3.5 Český jazyk a přístupy učitelů.....	33
3.5.1 Komunikační a slohová výchova.....	34
3.5.2 Jazyková výchova.....	35
3.5.3 Literární výchova.....	36
III. Praktická část.....	39
4 Výzkumné šetření zjišťující přístupy učitelů českého jazyka k žákům s dyslexií.....	39
4.1 Cíl, výzkumný problém, hypotézy.....	39
4.2 Charakteristika objektů výzkumného šetření.....	40
4.3 Výsledky šetření, posouzení hypotéz, diskuze.....	43
4.4 Další zjištění plynoucí z výzkumného šetření.....	62
4.5 Shrnutí poznatků výzkumného šetření.....	68

IV. Závěr.....	70
Použité zdroje	71
Seznam příloh.....	73
Přílohy	74

I. Úvod

Již od počátku základní školní docházky jsem obdivně „vzhlížela“ k postavě naší paní učitelky. Byla velice příjemná, vstřícná, vzdělaná, vždy ochotná žákům při problémech pomoci. Učitelství je profesí, která vyžaduje celoživotní sebevzdělávání učitelů a neustálé hledání „nových cest“, které napomohou ke zkvalitnění výuky. Nejinak je tomu při výuce žáků se specifickými poruchami učení, kteří jsou integrováni v běžné třídě.

Téma Český jazyk a využití speciálních přístupů při výuce žáků s dyslexií na 2. stupni ZŠ jsem si vybrala z toho důvodu, že se chci v budoucnosti výuce českého jazyka naplno věnovat. Vzhledem k neustálému nárůstu žáků s diagnostikovanými SPU považuji za nutné problematiku těchto poruch reflektovat a získat co nejvíce dostupných informací, jak s těmito žáky pracovat.

Žáci se specifickými poruchami učení tvoří v současnosti nejpočetnější skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách. Úkolem základních škol a učitelů je poskytnout žákům co možná nejvhodnější péči a přirozené prostředí, ve kterém se budou moci navzdory své poruše vyvíjet a vzdělávat. Učitel musí během výuky volit takové metody a formy práce, při kterých nebude žák svou poruchou limitován.

Cílem diplomové práce je vytvořit dílčí pohled problematiky vzdělání žáků 2. stupně základní školy v hodinách českého jazyka, jimž byla diagnostikována dyslexie. Pozornost věnujeme převážně přístupu učitelů k těmto žákům. Vzhledem k neustálému nárůstu integrovaných žáků do základních škol je nejen na učitele českého jazyka kladeno více nároků.

Diplomová práce je členěna do čtyř kapitol. První tři kapitoly tvoří teoretickou část, čtvrtá kapitola prezentuje výsledky výzkumu prováděného na základních školách Libereckého a Královéhradeckého kraje.

První kapitola je věnována současnému pojetí výuky českého jazyka dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Charakterizujeme význam rámcového vzdělávacího programu obecně, konkrétněji věnujeme pozornost vzdělávacímu oboru český jazyk literatura, jeho charakteristice a rozdělení.

Druhá kapitola charakterizuje specifické poruchy učení, vymezuje základní pojmy, charakteristiky, projevy jednotlivých poruch, etiologii a diagnostiku.

Ve třetí kapitole obracíme pozornost k edukačním přístupům učitelů. Shrnujeme obecné zásady práce s žáky s dyslexií a možnosti zařazení forem, které žákům umožní

kvalitní práci v hodinách. V této kapitole mj. neopomíjíme problematiku školní integrace a tvorby individuálního vzdělávacího programu.

Praktická část má za úkol ověřit v praxi, jakým způsobem učitelé k žákům s dyslexií v hodinách českého jazyka přistupují. Zda se snaží poskytnout vhodné prostředí a individuální péči. Za výzkumný nástroj jsme zvolili metodu kvantitativního dotazníku. Před započítím výzkumu jsme stanovili výzkumný problém a 6 hypotéz, které v praktické části formou tabulek a grafů vyhodnocujeme.

Přítomnost žáka s dyslexií ve třídě může pro učitele představovat určité problémy. Učitelé musí věnovat větší pozornost přípravě, pečlivě uvažovat nad rozdělením práce v hodinách, najít si čas pro individuální práci s žákem, vytvářet pomůcky apod. Je třeba si ale uvědomit, že žák za svou poruchu nemůže a má právo na kvalitní vzdělání.

II. Teoretická část

1 Pojetí výuky ČJ na 2. stupni ZŠ

Motto:

„Jak dlouho si ještě můžeme dovolit
připravovat dnešní děti
ve včerejších školách
s předvčerejšími metodami
na zítřejší problémy?“

K. Rýdl

1.1 Kurikulární dokumenty

V České republice vytvářejí vzdělávací standardy rámec pro školní kurikulum. Tyto standardy jsou pro školy daného typu závazné. V České republice jsou dokumenty tvořeny na dvou stupních (Bartoňová, Vítková, 2007a, s. 81):

- Kurikulární dokumenty **státní úrovně**, mezi které patří Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) jsou vytvářené konkrétně pro příslušné etapy vzdělávání (předškolní, školní a střední vzdělávání).
- Kurikulární dokumenty **školní úrovně**, které jsou zastoupeny Školními vzdělávacími programy (dále jen ŠVP).

1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

„Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005) je kurikulární dokument, který vymezuje představy státu o zaměření, obsahu a výsledcích základního vzdělávání. Je programem, který stanovuje prostor, kde se škola (učitelé) budou pohybovat při realizaci základního vzdělávání.“ (Bartoňová, Vítková, 2007a, s. 89)

RVP ZV tvoří východisko pro tvorbu ŠVP jednotlivých škol. Právě díky tomuto programu má škola možnost profilovat své preference ve vzdělávání.

Vznik a tvorba RVP ZV vychází z potřeby nových strategií ve vzdělávání. V této souvislosti mluvíme o tzv. pedagogické autonomii škol a učitelů. Autonomie podporuje pestrost přístupů ke vzdělání žáků tak, aby byly splněny jejich individuální potřeby.

Mezi úkoly, které se RVP ZV snaží naplnit, patří mj. podpora samostatnosti školy, respektování individuálních vzdělávacích potřeb žáka, využívání pedagogických inovací, důraz na posílení komunikace a kooperace v životě, vytvoření podmínek pro integrované vzdělávání, tvorba příznivého školního klimatu, podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. (Bartoňová, Vítková, 2007a, s. 89 – 91)

Jazyk a jazyková komunikace tvoří jednu z 9 vzdělávacích oblastí RVP ZV. Zahrnuje vzdělávací obor Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

Každá vzdělávací oblast je vymezena charakteristikou, která vyjadřuje celkové postavení v RVP ZV.

Škola stanoví pro jednotlivé obory učivo, které rozčlení do příslušných ročníků, a očekávané výstupy. Očekávanými výstupy rozumíme předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo a aplikovat ho v praktickém životě. Výstupy by měly korespondovat s rozvojem klíčových kompetencí. Kompetence charakterizujeme jako dovednosti, vědomosti, schopnosti a postoje, kterými by žák po ukončení školní docházky měl disponovat. (RVP ZV, 2007, s. 14 - 19)

1.3 Jazyk a jazyková komunikace

Pro naše účely je nejdůležitější seznámit se s oblastí Jazyk a jazyková komunikace. Do této oblasti zahrnujeme obor Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. V následující části se zaměříme na obor Český jazyk a literatura.

V současnosti patří dobrá jazyková úroveň k nezbytným znakům absolventa základního vzdělání. Jejím prostřednictvím nabýváme znalosti a dovednosti, které nám pomohou vnímat jazyková sdělení a jejich význam. Dovednosti získané v oboru Český jazyk a literatura jsou však nezbytné i pro osvojení poznatků z dalších vzdělávacích oblastí. Kvalitní úroveň mateřského jazyka vytváří předpoklady k rozvíjení efektivní mezilidské komunikace, poznání okolního světa i sebe sama.

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je dle RVP ZV (2007, s. 20 – 26) rozdělen pro přehlednost do třech částí, a to:

- Komunikační a slohová výchova
- Jazyková výchova
- Literární výchova

Komunikační a slohová výchova se snaží žáky naučit vnímat a chápat jazyková sdělení, usiluje o to, aby žák četl s porozuměním. Důraz klade na kritické posouzení obsahu a jeho analýzu. Žák rozpozná manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujme k ní kritický postoj.

Posiluje sebedůvěru při vystupování na veřejnosti a k prosazení sebe sama. Žák se dorozumívá kultivovaně a vhodnými jazykovými prostředky.

Jazyková výchova poskytuje žákům vědomosti a dovednosti, které jsou nutné k osvojení spisovné podoby českého jazyka. Rozvíjí logické myšlení, jež je základem srozumitelného vyjadřování. Žák ovládá kultivovaný písemný projev, rozlišuje spisovný jazyk a jeho další variety.

Prostřednictvím **Literární výchovy** se žáci seznamují s četbou základních literárních druhů, učí se vnímat znaky, které literární druhy od sebe navzájem odlišují. Důležitým hlediskem je formulace vlastního názoru o přečteném díle a snaha postihnout umělecký záměr autora a díla.

Žák reprodukuje a interpretuje přečtený literární text, umí vyjádřit své pocity ze čtení, rozlišuje hodnotnou a konzumní literaturu, třídí literární druhy a žánry, uvádí základní literární směry a jejich nejvýznamnější představitele.

1.4 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

RVP ZV zabezpečuje výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. „Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování), žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími

zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a žáci se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu).“

(RVP ZV, 2007, s. 108)

Při vzdělávání žáků je potřeba uplatňovat speciálně-pedagogických postupů a alternativních metod, spolu s metodami, které jsou využívány při výuce běžné populace. RVP ZV stanovuje základní podmínky, které jsou východiskem pro tvorbu ŠVP. Do ŠVP jsou zaneseny speciální vyučovací předměty, které slouží individuálním vzdělávacím potřebám žáků. ŠVP by měl dále obsahovat seznam kompenzačních a didaktických pomůcek, výukových programů a speciálních učebnic, které škola při výuce používá.

Při plánování a realizaci procesu vzdělávání žáka si musíme uvědomit fakt, že je nezbytně nutné vycházet z přesného popisu potřeb a hlavně možností žáka. Jsou však stanoveny obecné podmínky, které podporují úspěšné vzdělávání žáků. Patří mezi ně mj.:

- respektovat individualitu žáka,
- umožnit využití podpůrných opatření a alternativních metod, které napomůžou ke zvládnutí učiva,
- zohledňovat při hodnocení stupeň a míru postižení žáka,
- odborná připravenost učitelů – další vzdělávání,
- klást důraz na pozitivní spolupráci s rodinou, s poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky,
- spolupracovat s dalšími školami apod.

2 Specifické poruchy učení

2.1 Terminologie

Při stanovení definice specifických poruch učení (dále jen SPU) si musíme uvědomit, že se jedná o poměrně složitý úkol. Pokorná (2001, s. 59 - 61) poukazuje na fakt, že česká odborná literatura nemá ujednocenou problematiku terminologie. Setkáváme se tak s výrazy, jakými jsou vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy, které jsou již zastřešujícím pojmem pro jednotlivé poruchy - pro dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dysmúzii, dyspraxii, dyspinxii aj.

Roztříštěnost terminologie není však problémem pouze české odborné literatury. S obdobnými problémy se setkáváme i v německé a anglické literatuře.

Pokorná (2001) nejednotnost terminologie zdůvodňuje různorodostí symptomatiky a rozdílností koncepčních a teoretických východisek, o která se příslušné výzkumy opírají.

Pro nastínění historického vývoje jednotlivých definic a celkového pohledu na SPU uvádíme tři následující:

„Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“ (Úřad pro výchovu v USA, 1967, in: Matějček, 1995, s. 24)

Již rozšířenější definici vydala v roce 1980 skupina expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti. V souvislosti se SPU zdůrazňuje hledisko dysfunkce centrální nervové soustavy:

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervové systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná

výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Matějček, 1995, s. 24)

Poslední definice, kterou bychom rádi zmínili, byla publikována roku 1991 v časopisu *Perspectives on Dyslexia*:

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorní postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“ (Zelinková, 2003, s. 10).

2.2 Klasifikace specifických poruch učení

Mezi nejznámější druhy poruch učení patří bezesporu dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Pojem dyslexie se začal používat historicky jako první, dále se z něho vyčlenily pojmy dysgrafie a dysortografie. V případech, kdy není nutná bližší specifikace, se pro uvedené poruchy používá „zastřešujícího“ pojmu dyslexie.

Výše zmíněné poruchy se v mnohých případech neobjevují izolovaně, nýbrž ve spojení s ostatními. U žáka či žákyně s dyslexií je často diagnostikována dysgrafie nebo dysortografie. Matějček (1995, s. 87) poznamenává, že je dyslexie s dysortografií tak úzce spojena, že mnozí odborníci mezi těmito dvěma poruchami nerozlišují.

Na tomto místě považujeme za nutné a přínosné alespoň okrajově charakterizovat jednotlivé druhy SPU, přičemž dyslexii v následujícím pojednání více rozvedeme.

Dyslexie je patrně jednou z nejznámějších poruch učení. Znamená neschopnost naučit se číst běžnými prostředky, přestože se dítěti dostává pedagogického vedení a podnětného kulturního a sociálního prostředí. Matějček (1995, s. 97) poukazuje na nutnost rozlišení dyslexie od tzv. pseudodyslexie. Podkladem není porucha základních schopností ke čtení, nýbrž nedostatek v jiných oblastech, které čtení nepříznivě limitují. Hlavní příčinou pseudodyslexie bývá opožděný vývoj intelektových schopností nebo mentální retardace.

Dysgrafie je poruchou osvojování psaní. Vzniká především na podkladě poruchy motoriky. Důležitou roli mohou sehrát problémy nevyhraněné laterality. Dysgrafie postihuje grafickou stránku písemného projevu, dále pak čitelnost a úpravu. I přes žakovou naprostou soustředěnost na psaný projev je písmo kostrbaté a hůře čitelné. Tempo psaní bývá výrazně pomalejší a neplynulé. Žáci mají problémy s napodobením jednotlivých písmen, dochází k záměně tvarově podobných písmen, jako např. m – n, r – z apod. Často rozpoznatelným znakem je křečovitě držené pero, tzv. „drápotivý úchop“.

Mezi další dysgrafické projevy patří tendence ke směšování psacího a tiskacího písma, nedopsaná či vynechaná slova v textu, pomalé tempo práce.

Dysortografie, neboli porucha pravopisu, vzniká na podkladě poruchy sluchového vnímání. Žáci mají problémy s rozlišením zvuku, délky tónů, hlásek, slabik a slov. Jako prvek, který se spolupodílí na vzniku dysortografie, můžeme jmenovat i poruchu koncentrace. Dysortografie se projevuje ve dvou oblastech. Na jedné straně zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb, na druhé straně obtížemi při osvojování gramatického učiva. Žáci si sice zapamatují gramatická pravidla a poučky, nejsou však schopni je v písemném projevu aplikovat.

Mezi specifické chyby dysortografického charakteru patří záměny zvukově podobných hlásek (b, p) a slabik, chyby v měkčení, neschopnost dodržovat pořadí písmen ve slovech, chyby vznikající na základě artikulační nepozornosti, vynechání nebo nesprávné zařazení diakritických znamének, nedodržování hranic slov v písmu. I žáci na druhém stupni často v písemném projevu spojí jednoslabičnou předložku či zvrtné zájmeno se slovem, které následuje (místo v okně píší vokně).

Dyskalkulie, nazývána specifickou poruchou matematických schopností, bývá spojována s obtížemi v osvojování základních matematických dovedností.

Vzniká na podkladě poruchy v oblasti sluchové a zrakové percepce, prostorové orientace, mj. je spojována také s poruchou koncentrace pozornosti a paměti.

Mezi nejčastější projevy patří nespojení čísla s počtem, špatná orientace v číselné řadě, záměna tvarově podobných číslic, záměny matematických operací, neschopnost chápat matematické vztahy.

Dyskalkulie se nevztahuje pouze na vyučovací předmět matematiky. Problémy nastávají všude, kde se matematických operací využívá, mj. ve fyzice a chemii.

(Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007, s. 6 – 12; Zelinková, 2003, s. 41 - 45)

Rádi bychom v krátkosti zmínili tři poruchy učení, které se v našem prostředí již tak často nevyskytují, ale je potřeba se s nimi seznámit. Jedná se o poruchy zvané dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie.

Dyspinxie, neboli specifická porucha kreslení, se projevuje nízkou úrovní kresby. Zacházení s tužkou je neobratné, žák má potíže s pochopením perspektivy.

Dysmúzie, specifická porucha hudebních schopností. Projevuje se narušenou schopností vnímání a reprodukce rytmu.

Poslední výše zmíněnou poruchou je dyspraxie, neboli motorická neschopnost. Žáci jsou neobratní při pohybových hrách, psaní a kreslení.

(Bartoňová, Vítková, 2007b, s. 111)

2.3 Dyslexie

2.3.1 Terminologie

Slovo dyslexie je odvozené z řeckého „lexis“, které můžeme přeložit jako řeč, a předpony „dys“, která znamená rozpor nebo deformaci. V doslovném překladu bychom slovo dyslexie mohli přeložit jako nesprávný vývoj řeči. (Matějček, 1995, s.18)

Již při terminologickém vytyčení SPU jsme se snažili jednotlivými příklady naznačit nelehkost daného úkolu. Podobně i jednotlivé definice dyslexie prošly dlouhým vývojem. Klasická definice dyslexie byla přijata experty Světové federace neurologické v Dallasu v roce 1968:

„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“ (Matějček, 1995, s. 19)

Zelinková (2003) poukazuje na to, že díky této definici byly odstartovány mnohé výzkumy odborníků, kteří se snažili definici zpřesnit, či jinak doplnit. Pozornost začali věnovat dalším faktorům jako je čtenářský výkon, fonologické uvědomění, řeč, genetické odlišnosti apod. Pro srovnání uvádíme definici z roku 1995, kterou vydala Ortonova dyslektická společnost (Zelinková, 2003, s. 17):

„Dyslexie je neurologicky podmíněná, často dědičně ovlivněná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti

při osvojování receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v aritmetice.“

Domníváme se, že v současnosti nejsou vyčerpány všechny terminologické otázky. Neustále se posouvají hranice poznání dyslexie a SPU obecně, a proto nemůžeme očekávat absolutní shodu v definici.

Michalová (2001, s. 16 - 17) poukazuje na fakt, že se u nás v současnosti pojmu dyslexie užívá ve dvou významech. První je brán v širším slova smyslu a označuje komplex poruch dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Užívá se z důvodu častého výskytu více poruch u jednoho jedince. V užším slova smyslu chápeme pojem dyslexie pouze ve vztahu k poruše čtení a odlišujeme ji od ostatních poruch.

2.3.2 Charakteristika dyslexie

Dyslexie vzniká většinou na podkladě poruchy zrakové percepce, bývá přítomna porucha pravolevé a prostorové orientace, negativní dopad mívá neschopnost analyzovat a syntetizovat. Charakteristickým znakem bývají také nedostatky v oblasti zrakové paměti, koncentrace a pozornosti. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007, s. 6 - 7)

Zelinková (2003, s. 41 - 42) poukazuje na to, že dyslexie postihuje čtenářský výkon ve 4 oblastech: v rychlosti, chybovosti a technice čtení, v neposlední řadě v porozumění čtenému textu.

Rychlost – Žák čte buď velice pomalu, trhaně a neplynule nebo se naopak snaží číst rychle a jako vedlejší efekt nastupuje domýšlení slov, které se v textu vůbec nevyskytují.

V této souvislosti bychom rádi upozornili na Bakkerovu teorii (Pokorná, 2001, s. 112), opírající se o specializaci mozkových hemisfér. Bakker rozlišuje 2 typy dyslexie.

Dyslexie P, která je charakteristická nápadně pomalým čtením. Dítě zaměštnává spíše pravou hemisféru, která se specializuje na tvar a směr. Písmena tak nenabývají symbolického charakteru. Vnímají je pouze jako tvary. Teprve po bližším prohlédnutí uvažují nad jejich symbolikou. Naproti tomu dítě s typem dyslexie L čte poměrně rychle, ale s mnoha chybami. Více využívána je levá hemisféra, koncentrující se na řeč.

Chybovost – Žák díky svému handicapu při čtení vykazuje mnoho chyb. Mezi nejčastější specifické chyby patří zejména:

- záměna tvarově podobných písmen (b –d) nebo písmen podobných zvukově (t – d),
- přesmykování slabik,
- vynechávání písmen, slabik a slov nebo naopak jejich vkládání,
- domýšlení koncovek slov,
- vynechávání diakritických znamének.

Technika čtení – Nejčastějším problémem, se kterým se setkáváme, je tzv. „dvojitý čtení“. Žák si dané slovo přečte nejprve po jednotlivých písmenech, teprve poté ho vysloví nahlas. Častým doprovodným problémem je nesprávná intonace a melodie věty a nesprávné hospodaření s časem.

Porozumění přečtenému textu – Žáci v mnohých případech vynakládají přečtení textu takové úsilí, že jim uniká celkový smysl textu. Učitel musí klást doprovodné otázky, aby se ujistil, že došlo k pochopení.

2.3.3 Psychologické pojetí dyslexie

Na předchozích stránkách jsme se snažili nastínit konkrétní projevy SPU z pohledu speciálního pedagoga. Jaroslav Šturma (in Michalová, 2001, s. 26 – 29) se zaměřil na problematiku dyslexie z psychologického hlediska a vydělil následující typy:

1. Dyslexie na podkladě percepčních deficitů

Do této kategorie jsou zařazeni jedinci, kteří jsou oslabeni v oblasti sluchové (problematická analýza, syntéza a sluchová paměť) a zrakové percepce (nedokonalá schopnost zrakové analýzy, záměna tvarově podobných hlásek, výpustky hlásek a slov).

2. Dyslexie s převahou obtíží v oblasti motorické

Charakterickým rysem je pomalé tempo a těžkopádnost při čtení a výskyt specifických chyb v důsledku artikulační neobratnosti.

3. Dyslexie na podkladě integračních a ideognostických obtíží

V případě integračních obtíží se problémy vyskytují v procesech syntézy. Obtíže se projevují u čtení větších celků – slabik, slov. Ideognostické obtíže znesnadňují porozumění čtenému textu a pochopení jeho symbolistní povahy.

4. Dyslexie s poruchami dynamiky základních psychických procesů

V této spojitosti mluvíme o poruchách hyperaktivity a hypoaktivity. U hyperaktivního dítěte probíhá čtení a psaní velice rychle a bez zpětné vazby. U hypoaktivního žáka probíhají naopak všechny procesy pomalu a zdlouhavě.

5. Dyslexie z hlediska vzájemného vztahu verbální a názorové složky intelektu

Žák s převažující verbální složkou má mírné nedostatky v technice, které však nebrání dostatečně dobrému pochopení čteného textu. Žák s typem převahy názorové složky sice průměrně čte, ale porozumění textu bývá slabé. Nerozumí slovním skrývačkám, metaforám, uniká mu smysl pro humor.

6. Dyslexie z hlediska lateralizace mozkových hemisfér

Hledisko lateralizace jsme již zmínili v souvislosti s Bakkerovým výzkumem. V případě dominance levé hemisféry je charakteristické velmi rychlé čtení s množstvím chyb. Naproti tomu u převahy činnosti pravé hemisféry bývá čtení poměrně přesné, ale neúměrně pomalé.

2.4 Etiologie specifických poruch učení

V odborné literatuře se v současnosti setkáváme s širokým spektrem teorií příčin dyslexie a SPU obecně. Děje se tak v důsledku podmíněnosti jednotlivých přístupů, ze kterých teorie vycházejí.

Na počátku 20. století se vytvořily 2 skupiny, které za hlavní příčiny vzniku dyslexie označily genetické spojitosti a časná poškození mozku. Výzkumy však pokračovaly a za hlavní příčiny začala být označována dědičnost a mozková poškození.

Proti poměrně jednostrannému výkladu příčin vystoupil O. Kučera, který bral v potaz i výsledky šetření z pediatrické, psychologické, psychiatrické a sociální oblasti. V dětské psychiatrické léčebně vyšetřil skupinu dyslektiků, které rozdělil do 4 následujících skupin dle jejich etiologie:

První skupinu (encefalopatickou) tvoří dyslektici, u kterých bylo prokázáno poškození mozku v době prenatalní, perinatální či postnatální.

Druhá skupina (hereditární) podává důkazy o přítomnosti poruchy v nejbližším příbuzenstvu. Třetí skupina (hereditárně-encefalopatická) udává jako příčinu poruchy kombinaci výše uvedených vlivů, tedy poškození mozku a výskyt poruchy v příbuzenstvu.

Do poslední skupiny byli zařazeni ti dyslektici, u kterých anamnéza neprokázala zjevnou příčinu vzniku poruchy. (Matějček, 1995, s. 76 - 78)

Zelinková (2003, s. 21 - 40) uvádí stanovisko U. Frith, která doporučuje sledovat příčiny na třech rovinách, a to biologicko-medicinské, kognitivní a behaviorální.

Biologicko-medicinská rovina se zaměřuje na problematiku genetiky, struktury a fungování mozku, hormonálních změn a cerebelární teorie. Současné výzkumy podávají důkazy o tom, že genetická výbava ovlivňuje vznik SPU. Uvědomění si genetické závislosti a její akceptace umožňuje obrácení pozornosti na předškolní výuku dětí, v jejichž příbuzenstvu byla tato porucha diagnostikována.

Další výzkumy prokázaly odlišnosti ve struktuře a fungování mozku u jedince s dyslexií a jedince, kterému tato porucha diagnostikována nebyla. Jedná se o anatomické rozdíly a rozdíly na úrovni buněk a spojů, které se pak nadále promítají do různých způsobů učení. Za jednu z dalších příčin byly označeny hormonální změny – explicitně řečeno zvýšená hladina hormonu testosteronu. Podstatou cerebelární teorie je přítomnost deficitu ve struktuře a fungování mozečku.

Druhou sledovanou oblastí je kognitivní rovina, neboli vyspělost poznávacích procesů. Jednotlivá šetření prokázala deficity v následujících oblastech:

- fonologický deficit,
- vizuální deficit (záměna písmen, nedodržení správného pořadí, zvýšená doba potřebná k identifikaci písmen),
- deficit v oblasti řeči a jazyka (obtíže ve vyjadřování, hledání správných slov, nízký jazykový cit),
- deficit v procesu automatizace (průběh učení probíhá bez problému, schopnosti nejsou plně zautomatizovány),
- deficit v oblasti paměti (problémy v přesunu informací z krátkodobé paměti do dlouhodobé),
- deficit ovlivňující rychlost kognitivních procesů,
- kombinace deficitů.

Do poslední – behaviorální roviny řadíme důkladný rozbor čtení, psaní a chování při těchto činnostech.

Pokorná (2001, s. 79 - 92) rozděluje příčiny SPU na konstituční a nepříznivý vliv prostředí. Odborná literatura předpokládá, že existují 2 konstituční faktory:

- dědičný sklon, který přináší riziko poruch s odchylkami funkce centrálního nervového systému,
- lehká mozková postižení s odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér.

Druhá skupina, nepříznivý vliv prostředí, není brána jako hlavní příčina, ale pouze jako faktor, který vznik poruchy může podmiňovat. Autoři na základě výzkumů shrnují, že ve zkoumaných skupinách byla dyslexie zjištěna u dětí z nižších sociálních vrstev, jejichž rodiče dosáhli pouze nižšího vzdělání. O důležitosti kladného sociálního a emocionálního klimatu na celkový vývoj dítěte a jeho školní výkony se nemusí vést spory. Žáci potřebují cítit ze strany rodičů pozornost a podporu. Roli zde mohou sehrát také podmínky ve smyslu vedení školy, třídy, různorodosti výchovných stylů učitelů a jejich přístup k žákům s dyslexií.

Matějček (1995, s. 84 - 86) s tímto stanoviskem souhlasí, vztahuje ho spíše však na děti, které vyrůstaly od raného dětství v dětských domovech a u kterých byla zjištěna psychická deprivace. Jedním z příznaků psychické deprivace bývají obtíže v učení. Pro čtení je důležitým prvkem rozvoj řečových funkcí. Jejich vývoj však může být narušen v důsledku řidšího kontaktu s ostatními dětmi či dospělými. Náprava bývá velice složitou záležitostí, neboť se motivace k učení pohybuje na velice nízké úrovni.

Z výše nastíněných možností chápání etiologických příčin je patrné, že výzkumy neustále postupují a že nejsou vyčerpány všechny otázky s ní spojené. Nemůžeme se domnívat, že se na vzniku poruchy podílí jeden faktor, ve většině případů jde o soubor příčin.

2.5 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika SPU je jedním z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje následnou reedukační či kompenzační činnost. Vyřčení „diagnózy“ předchází vyšetření odborných

pracovníků, jakými jsou speciální pedagogové, psychologové, v případě nutnosti i lékaři, a poskytnutí podkladů a školní dokumentace z příslušné školy.

Pokorná (2001, s. 196- 230) rozlišuje 2 typy zdrojů informací. Člení je na přímé a nepřímé. Mezi nepřímé zdroje patří pohovor s rodiči, s učitelem a žákem. Označení nepřímé zdroje chápeme ve smyslu poskytnutí informací lidmi, kteří do rozhovoru mohou vkládat subjektivní názory. Důraz je mj. kladen na komunikační obratnost jedince, který rozhovor vede, a na jeho schopnosti vyzískat nutné informace. Rozhovor s rodiči není nejjednodušší záležitostí. Setkáváme se se situacemi, kdy rodiče své děti chrání, nebo naopak kdy příčiny školního neprospěchu připisují lenivosti dítěte či jeho nezájmu o vzdělání.

Učitel v rámci třídy provádí tzv. diagnostiku v běžné třídě základní školy. Pokud si všimne odlišností ve vývoji, zaměří se na ně a začne je zaznamenávat. Dle Zelinkové (2003, s. 57 - 58) by se učitel měl zaměřit na následující oblasti:

- úroveň čtení: rychlost – chyby – porozumění – chování při čtení,
- psaní – rukopis: držení pera, vybavování tvarů písmen – čitelnost – úprava,
- psaní – pravopis: jaké chyby se v projevech vyskytují nejčastěji,
- počítání: orientace na číselné ose – chápání pojmu čísla – záměna matematických operací,
- soustředění: jak se soustředí – zda nastávají výkyvy,
- sluchové vnímání: dělení slov na slabiky – rozlišování slabik, rozkládání slov na slabiky,
- zrakové vnímání: jak se projevují obtíže,
- řeč: slovní zásoba – hledání vhodných výrazů – specifické poruchy řeči,
- reprodukce rytmu,
- orientace v prostoru,
- pravolevá orientace,
- nápadnosti v chování, postavení dítěte v kolektivu, rodinné prostředí, způsob výchovy, hodnotová orientace apod.

Garantem přímé diagnostiky je pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP). Přímé zdroje vycházejí z analýzy výkonu dítěte – ve čtení, psaní, počítání. V procesu čtení se sleduje chybovost, rychlost, pochopení přečteného textu, chování dítěte při čtení

a hodnocení jeho písemných prací. V další fázi dochází k vyšetření příčin jednotlivých chyb. Žákovi jsou předložena cvičení, která zjistí stav sluchového rozlišení, analýzy a syntézy, rozlišování měkkých a tvrdých slabik, délky samohlásek, zrakové percepce, prostorové orientace, vnímání časové posloupnosti a paměti.

Stanovit kritéria, která by bezpečně odhalila SPU, je velice těžkým úkolem. Mertin (1995, s. 43) kritéria charakterizuje jako „dohodu skupiny odborníků, že právě tento teoretický koncept a tyto projevy jsou rozhodující pro stanovení poruchy“.

Zelinková (2003, s. 51) poukazuje na nemožnost stanovení přesných kritérií, která by byla za každé podmínky určující. Každé dítě je individualitou, se svými projevy a intenzitou poruchy. Rádi bychom však pro představu uvedli kritéria pro diagnostiku dyslexie a úzce související dysortografie, která Mertin (1995, s. 46 - 47) považuje za určující:

Dyslexie:

- IQ (intelligenční kvocient) ≥ 70 .
- ČQ (čtenářský kvocient) > 85 .
- Již od počátku školní docházky jsou dokumentovány potíže v osvojování čtení, přetrvávají podprůměrné školní výsledky ve čtení.
- Výrazný rozdíl mezi úrovní rozumových schopností a úrovní čtení (např. rozdíl okolo 20 bodů ve prospěch IQ).
- Nálezy v oblasti zraku a sluchu, adekvátní podmínky ve škole, absence mentálního a tělesného postižení.
- Rezistence vůči běžným opatřením školy (doučování, individuální procvičování, povzbuzování, apod.).

Poruchu dyslexie můžeme stanovit na základě výskytu všech kritérií. Pokud není některé z kritérií zastoupeno, může být kompenzováno nejméně dvěma dalšími z následujících kritérií:

- diagnostikovaná dyslexie u rodičů nebo sourozenců,
- lehká mozková dysfunkce,
- specifická porucha v oblasti psaní,
- nižší výsledky v percepčních zkouškách,
- opožděný vývoj řeči či specifická porucha řeči.

Dysgrafie, dysortografie:

- IQ \geq 70.
- Od počátku docházky obtíže při zvládnání psaní, pravopisu, výskytu specifických chyb.
- Rozdíl mezi úrovní rozumových schopností a úrovní psaní a pravopisu.
- Nálezy v oblasti zraku, sluchu, adekvátní podmínky ve škole, absence mentálního a tělesného postižení.
- Rezistence vůči běžným opatřením školy.

Podobně jako u poruchy dyslexie, i zde je porucha diagnostikována, pokud jsou splněna všechna výše zmíněná kritéria. V případě nesplnění jednoho či více kritérií, lze kompenzovat dvěma z následujících kritérií:

- prokázaná dysortografie nebo dysgrafie u nejbližších příbuzných,
- lehká mozková dysfunkce,
- porucha v oblasti čtení,
- snížené výsledky v percepčních zkouškách,
- opožděný vývoj řeči,
- problémy s jemnou motorikou, grafomotorikou, vývojová dyspraxie.

3 Edukační přístupy k žákům znevýhodněným dyslexií

3.1 Integrace

Ještě než se začneme zabývat konkrétními edukačními přístupy k žákům s dyslexií v rámci běžné třídy, považujeme za důležité zmínit alespoň v krátkosti pojmy integrace a individuální vzdělávací plán. Integrace je podmíněna individuálním přístupem a hledáním nových cest, které napomohou žákům vyrovnat se s důsledky své poruchy v rámci vzdělávacího procesu. Individuální vzdělávací plán je její nedílnou součástí.

„Podstatou integrace je společný život, společné učení handicapovaných a běžné populace. Nejde o splnutí obou skupin nebo pouhé přizpůsobení postižených. Cílem je soužití a vzájemné respektování.“ (Zelinková, 2003, s. 14)

Opakem integrace je tzv. segregace, neboli umístování žáků s handicapem či poruchou do speciální třídy nebo školy.

Speciální vzdělávání prošlo dlouhým vývojem. Během 18. a 19. století byli žáci se zdravotním postižením vyčleňováni, na počátku 20. století došlo k dynamickému rozvoji speciálního školství a ústavnictví. V této době docházelo také k ojedinělé integraci, která však po dlouhou dobu nebyla zakotvena v právním řádu. K plnoprávnému začleňování žáků začalo docházet na počátku 90. let, na podkladu novelizace právních norem, spravujících organizaci a obsah vzdělávání.

(Renotierová, Ludíková a kol., 2006, s. 115 – 116; Müller a kol., 2001, s. 17 - 23)

Dle vyhlášky 73/2005 MŠMT ČR o integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení rozlišujeme 2 formy integrace: integraci individuální a skupinovou.

Individuální integrací rozumíme vzdělávání žáka v běžné základní škole, která není samostatně určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo vzdělávání žáka ve speciální škole, která však není prvotně určena pro žáky s jiným druhem postižení. Skupinovou integraci chápeme jako vzdělávání žáků ve speciální či specializované třídě. Obě formy se vyznačují klady a zápory.

Formou individuální integrace v běžné třídě se napravují většinou lehčí a střední formy SPU. Náprava je prováděna v rámci jednotlivých předmětů aprobačním učitelem, který je

obeznámen s problematikou poruchy a jejím stavem. Individuální integrace podporuje plné začlenění žáka s postižením či poruchou. Jako zápor bývá označována absence odborného vedení. Učitelé při hodnocení přihlížejí ke stupni poruchy a k faktorům, které žáky limitují. Odborné vedení je naopak výhodou skupinové integrace. Ve specializované třídě vyučuje speciální pedagog, který je vyškolen pro práci s těmito žáky a který dokáže lépe reagovat na individuální potřeby žáka. Užívá speciálních metod výuky, odlišné formy práce, obsah výuky bývá často redukován.

V současné době je však upřednostňována individuální integrace za podmínek, že vyhovuje potřebám a možnostem žáka. I vedení školy si musí uvědomit, zda je schopno poskytnout žákovi péči a podmínky pro jeho všestranný rozvoj.

Kvalitní integraci napomáhá dobrý vztah mezi rodinou, školou, učitelem a odbornými pracovišti. Rodina poskytuje dítěti podnětné prostředí pro jeho rozvoj, snaží se ho motivovat, v případě nutnosti konzultuje výuku s učiteli či odbornými zařízeními.

Mezi další formy péče a metody práce s žáky k zmírnění jejich obtíží dle Michalové (2008, s. 110) řadíme:

- *Reedukace prováděná v kabinetu dyslexie, v „dyskroužcích“ apod.* Tato forma nápravy je nejčastěji používaná u dětí integrovaných do běžných tříd ZŠ. Nápravu provádí speciální pedagog nebo vyškolený učitel, většinou před nebo po vyučování.
- *Reedukace individuální nebo skupinová prováděná v rámci ambulantní nápravy v PPP nebo SPC.* Náprava speciálním pedagogem nebo pracovníkem příslušné organizace probíhá za přítomnosti rodičů. Ti jsou instruováni, jaká cvičení mají s dítětem v domácím prostředí provádět.
- *Reedukace prováděná v rámci speciálních tříd.* Jedná se o velice intenzivní nápravu, která je součástí celého vyučování. Tento typ je vhodný pro žáky s těžkým stupněm vývojové poruchy.
- *Reedukace realizovaná v dětských psychiatrických léčebnách.* Tato forma se praktikuje v případě těžké poruchy kombinované s dalšími obtížemi.

3.2 Individuální vzdělávací plán, program

Individuální vzdělávací program (dále jen IVP) je závazný dokument, který škola vytváří pro žáky se SPU, kteří jsou integrováni do běžné třídy, a u kterých škola žádá

peněžní příspěvek na postižení. IVP je upravován vyhláškou 73/2005 Sb. Zaměřuje se na popis speciálních metod a forem práce a na personální, materiální a organizační zabezpečení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Umožňuje odchylky od učebního plánu dané školy tak, aby co nejvíce napomohl k osvojení učiva. Na tvorbě IVP spolupracuje třídní učitel, školní poradce, speciální pedagog, popřípadě školní psycholog. Ke spolupráci se zavazuje nikoliv jen škola, ale také žák sám a jeho rodina. IVP schvaluje ředitel školy.

Samotnému vytvoření IVP předchází audit aktuálního stavu vědomostí a dovedností žáka. Při zjištění potíží je žák se souhlasem rodičů poslán na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny, kde se podrobí speciálnímu vyšetření. Nedílnou součástí je i pedagogická diagnostika učitele, který je s žákem neustále v kontaktu a má možnost pozorovat projevy poruchy. Teprve na základě vyšetření je stanovena diagnóza a další postup řešení – případná integrace a tvorba IVP.

(Kaprálek a Bělecký, 2004, s. 25 - 34)

Obsah a vzhled IVP není v současné době legislativně vymezen, Mertin (1995, s. 52) ale zdůrazňuje, že musí obsahovat:

- úpravy učební látky, učební postupy,
- jednotlivé kroky ke kompenzaci a k nápravě.

Mimo to však uvádí schéma (příloha č. 1), které by školám a především učitelům napomohlo k vytvoření jednotlivých IVP.

Tvorbou IVP však práce učitele a žáka nekončí. Je třeba dbát na jeho důsledné dodržování a na to, zda jsou patrné pokroky v učebním procesu. Pokud ne, musí se účastníci znovu sejit a zamyslet se nad postupem další práce – nad úpravou IVP.

Problematiku tvorby IVP dokládají předloženou studií z let 2001/2002 Kaprálek a Bělecký (2004, s. 11 - 15). Sonda proběhla na 35 školách v Praze a Střešovicích a ukázala nevyváženost v kvalitách jednotlivých programů. Trendem IVP základních škol je sice formální soulad se směrnicemi, pedagogicky však nepřináší do výuky nic nového. Metodická doporučení jsou příliš obecného rázu, jako individuální přístup, dodržování psychohygieny, apod.

Jako častá úskalí jednotlivých IVP označují autoři absenci vzdělávacích cílů. Vzdělávací cíle nejsou stanoveny přesně, žák z okolí přijímá přemíru informací, ovšem bez jakéhokoliv efektu. Pro vyšší efektivitu IVP se musí také dbát na vyšší součinnost

jednotlivých účastníků vzdělání. Často chybí komunikace mezi učitelem, speciálním pedagogem, který vede reedukaci, a ostatními učiteli, se kterými žák ve škole přichází do kontaktu.

3.3 Dyslexie na druhém stupni ZŠ

Diagnostika a odhalení příčin SPU by měly probíhat správně již na počátku školní docházky. V dnešní době je ale stále častějším jevem, že na druhý stupeň přichází žák s dosud nekompenzovanými poruchami učení. Příčinou může být špatná diagnostika nebo porucha, která se dosud tak silně neprojevovala. V některých případech si nepřejí rodiče, abych jejich dítě bylo vyšetřeno a dostalo „nálepkou“ dyslektik.

Přechod žáka z prvního na druhý stupeň s sebou nese určitá úskalí. Třída není již vedena pouze jedním učitelem, ve většině případů je na každou vyučovací hodinu přidělen jiný. Učitelé mají odlišné styly práce a na žáky jsou kladeny stupňující se požadavky.

Pro žáka s diagnostikovanou poruchou učení je přechod patrně psychicky mnohem náročnější. Přináší si negativní zkušenosti a je tedy méně motivován. Vynakládá veliké úsilí na zvládnutí školních povinností, výsledky však neodpovídají námaze s tím spojenou. Každý žák musí být brán jako individualita. Při jednání a práci s ním musíme brát v potaz typ poruchy, její projevy a sílu, vliv na úspěch ve výuce, žakovu inteligenci a jeho kompenzační mechanismy.

V závislosti na síle poruchy přetrvávají příznaky i na druhém stupni základní školy. Žáci s dyslexií nejsou schopni se pomocí čtení učit. Čtení je stále o poznání pomalejší, je potřeba vynaložit veliké úsilí, což může mít negativní vliv na pochopení obsahu. U žáků s dysortografií nadále přetrvávají problémy s psaním diktátů. Snížený jazykový cit a pracovní tempo nedovolují v rychlosti aplikovat gramatická pravidla. U dysgrafiků se nadále vyskytuje snížená kvalita písma, která následně brání kvalitní možnosti učit se z vlastních poznámek.

Typickým znakem, objevujícím se u žáků druhého stupně, je tzv. sekundární problematika. Jedná se o obtíže, které nepramení přímo z poruchy, ale úzce s ní souvisejí. Sekundární problematika zahrnuje jednoduše řečeno nedostatky ve výuce. Žákům, zatímco se ve vyšší míře soustředí na zadaný úkol, vlivem obtíží plynoucích z poruchy unikají základy, které jsou nutné pro zvládnutí dané problematiky. Dalším důvodem vzniku tohoto fenoménu je kumulace a nárůst problematiky. Žáci přijímají ze svého okolí mnoho impulsů, které však nejsou schopni přijmout a následně je ve výuce použít.

Sekundární problematika se však projevuje i v oblasti psychického prožívání. Žáci se SPU mívají díky svým výsledkům sklony k úzkosti, labilitě a sníženému sebehodnocení. Nejčastějšími obrannými mechanismy jsou neklid, efektivita a psychosomatické potíže, které mohou přejít až k psychické či fyzické agresi. Naším úkolem je zabránění výše zmíněných negativních vlastností, které mohou vést až k disociálnímu jednání. Dítě potřebuje zažít pocit úspěchu, který pomůže ke zvýšení jeho sebedůvěry a sebehodnocení.

(Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007, s. 13 - 18)

3.4 Obecné zásady práce s žáky se SPU na 2. stupni ZŠ

Již několikrát jsme se zmínili, že každé dítě je ve své podstatě individualitou. Odlišné jsou však i projevy SPU. Z tohoto důvodu nenalezneme v odborné literatuře jeden jednoduchý a konkrétní předpis, jak mají učitelé s těmito žáky pracovat. Přesto však můžeme vycházet z obecných doporučení, která práci s žáky usnadňují. Doporučení vycházejí z předpokladů, že bude učitel volit takové formy a metody ověřování získaných znalostí a dovedností, které nebudou limitovány žákovou poruchou.

Jucovičová a kol. (2007, s. 30 - 34) doporučuje dodržovat následující zásady:

1. Jedním z prvních úkolů, který před učitelem stojí, je seznámení všech účastníků vzdělávacího procesu s místy odlišným způsobem práce a hodnocení. Je nutné zajistit jednotnost výchovně-vzdělávacího působení všech zainteresovaných osob. Pro žáka je velice nepříjemné, pokud je jeho porucha respektována jen některými učiteli a ostatní na ni neberou ohled. Učitel by měl s poruchou seznámit nejen učitele, ale i ostatní žáky. Zamezí tím možné neopodstatnělé závisti ze strany spolužáků.
2. Žák by neměl být vystavován činnostem, které mu díky poruše nedovolují podávat optimální výkon.
3. Učitelé by se měli snažit rozpoznat skutečné vědomosti, dovednosti a znalosti, které nejsou ovlivněny poruchou.
4. Žák musí být motivován. Učitel by měl do popředí stavět činnosti, ve kterých je žák úspěšný. Úspěch a motivace zabraňují projevům sekundární problematiky.

5. Hodnoceno by mělo být přednostně to, co žák stihne. Není vhodné porovnávat výsledky žáka se SPU s ostatními. Díky pomalejšímu tempu práce jsou žáci limitováni časem. Jako toleranční opatření se doporučuje poskytnutí více času na plnění úkolů.

6. Učitel by měl mít na paměti, že každá ústní či písemná zkouška je pro žáka zátěžovou situací, během které může dojít k nárůstu chyb.

7. Poskytovat, popřípadě vyrábět kompenzační pomůcky, které napomohou osvojení znalostí a dovedností. Mezi využívané pomůcky na druhém stupni patří korekční počítačové programy, diktafon, zvukové čítanky, dále se využívá kopírování výpisků, tvorby přehledů apod.

8. Dle častější diagnostiky zjistit aktuální stav a zajistit nápravu.

9. V případě nutnosti zajistit doučování, které nesmí být zaměňováno s reedukací.

Zelinková (2003, s. 13) poukazuje, že na školách v některých případech k takovéto záměně dochází. Při reedukaci se postupuje od psychických funkcí, které nejsou dostatečně rozvinuty, bez ohledu na to, jaká výuka ve třídě probíhá. Během doučování se učitel snaží doplnit mezery ve vědomostech.

10. Při hodnocení využívat platných předpisů.

3.5 Český jazyk a přístupy učitelů

V současné době je výuka českého, tedy mateřského jazyka jednou z nejdůležitějších záležitostí povinné školní docházky. Žák s diagnostikovanou dyslexií je díky své poruše ve výuce limitován. Učitel musí hledat nové možnosti a formy výuky, které žákovi napomohou k osvojení látky.

Někdy se setkáváme s názory, že „umětání cestičky“ není vhodné. My si ale musíme uvědomit, že žák za svou poruchu nemůže. Zavedení tolerančních opatření ve výuce neznamená, že žák přestává pracovat a bude automaticky hodnocen lepší známkou. Požadavky jsou kladeny jak na učitele, tak žáka. Učitel tráví více času nad plánováním hodiny a tvorbou doprovodných materiálů. Žák musí k výuce přistupovat zodpovědně a věnovat jí část svého volného času.

Snažili jsme se v odborné literatuře vyhledat možnosti speciálního přístupu či tolerančních opatření, která učitelé již využívají nebo která jsou jim doporučena. Pracovali jsme zejména s odbornými publikacemi Jucovičové, Žáčkové, Sovové (2007), Michalové (2001), Zelinkové (2003) a Pokorné (2001) a vytvořili jsme seznam činností, kterými mohou být obohaceni nejen žáci s dyslexií, ale i jejich spolužáci ve třídě.

Uvědomujeme si, že se každá porucha projevuje růzností symptomů a je jinak silná, učitelé mohou dané příspěvky modifikovat k dosažení co nejvyššího úspěchu.

Při seřazování jsme se řídili členěním vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura dle RVP ZV do následujících částí: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. (viz kapitola 1.3 diplomové práce)

3.5.1 Komunikační a slohová výchova

Slohová cvičení jsou pro žáky s dyslexií vcelku obtížným úkolem. Díky tomu, že tito žáci méně čtou, disponují sníženou slovní zásobou. Problémem je i následná kontrola napsaného textu. Během psaní slohu v hodině jsou žáci limitováni a stresováni časem. Proto se doporučují spíše kratší cvičení, mezi která patří např. doplňovací cvičení. Učitel přečte část příběhu, v určitém bodě vypravování zastaví a požádá žáky, aby příběh dle fantazie dokončili. V případě, že jsou žáci limitováni časem nebo počtem vět, učitel může dle potřeby rozsah u žáka s poruchou zkrátit.

Utřídění myšlenek a vývoje celkové práce napomáhá práce s osnovou. Pro žáky s dyslexií je vizualizace a strukturalizace velice důležitá. Jasně formulovaná osnova udrží práci v „rozjetých kolejích“.

Předmětem slohové výchovy je rozvoj slovní zásoby a fantazie, což není pouze problémem žáků s dyslexií. V dnešní hektické počítačové době je spíše než četbou trend práce s počítačem. Na začátek každé hodiny může učitel zařadit hru se slovy. Na tabuli napíše slova, která může vybrat společně se žáky, ti pak následně vymyslí příběh. Tato krátká rozcvička nemusí být orientována pouze písemně. Jako další náměty pro práci zařazují autoři např. popisy vtipných obrázků, příběh, který se skládá pouze z jednoslabičných slov apod. V části komunikační a slohová výchova se orientujeme také na kultivovaný ústní projev, který můžeme touto nenásilnou formou rozvíjet. Uvědomujeme si, že jsou učební osnovy nabitě látkou, která musí být bezpodmínečně

osvojena, ale námi předložené typy jsou zařaditelné na začátek hodiny jako motivace, nebo již ke konci, kdy žáci pociťují únavu.

3.5.2 Jazyková výchova

Jazyková výchova, starším názvem mluvnice, skýtá mnoho problémů, se kterými se dyslektický žák musí potýkat. Nejvýrazněji se problémy projevují při psaní diktátu. Již jsme se zmínili, že se dyslexie vyskytuje často ve spojení s dysortografií. Nastává zde problém tedy nejen v kontrole napsaného textu, nýbrž i v rychlé aplikaci gramatických pravidel.

Při psaní diktátu musí žák udělat mnoho úkonů, kterým za normální situace nevěnujeme pozornost. Žák vnímá mluvený hlas a eliminuje ostatní doprovodné zvuky. Do krátkodobé paměti ukládá věty, snaží se pochopit jejich smysl a následně aplikuje pravidla. U dyslektika neprobíhají všechny fáze v pořádku. Odborná literatura nám nabízí několik možností, kteráž žákům napomocí, a to:

- *Zkrácený diktát.* Žák píše pouze každou druhou větu.
- *„Poloviční diktát“* Psaní první části diktátu.
- *Předtištěné doplňovací cvičení*
- *Diktát slov*

Všechny výše zmíněné formy zohledňují hledisko času. Díky redukované práci se otevírá prostor pro důkladnější kontrolu a více času na přemýšlení. V případě psaní celého diktátu je doporučeno zohlednit pomalejší práci a poskytnout více času na kontrolu. Ve zvlášť výrazných projevech dysortografie bývá častým doporučením s PPP psaní diktátu až po předchozí přípravě. Učitel s žákem probere obtížnější jevy a procvičí probranou gramatiku. Během psaní diktátu se učitel v rychlosti diktování přizpůsobuje nejslabšímu žákovi. Motivačním hlediskem bývá známkování pouze zdařilých prací, případně slovní hodnocení. Učitel by měl také rozlišit specifické a nespecifické projevy poruchy.

Výuka by se měla nést v hesle názornosti. Materiály, se kterými žák pracuje, musí být jasně a přehledně strukturované, aby se žák mohl rychle orientovat. Přehledy by měly být žákovi k dispozici i během písemných prací.

Přepis gramatických cvičení by měly být redukovány. Procvičování se doporučuje především doplňováním daných jevů.

I výuka mluvnice může být motivována atraktivnějšími úkoly:

- využití her s probíranými mluvnickými jevy,
- oprava textu,
- doplňovačky,
- ilustrace učiva,
- tvorba společných gramatických plakátů apod.,
- opakování formou vědomostních her,
- opakování pomocí počítačových programů.

3.5.3 Literární výchova

Na 2. stupni ZŠ už v osnovách není předmět čtení, proto není na reedukaci čtenářských dovedností příliš mnoho času. V současném pojetí RVP ZV je věnována jedna hodina literární výchovy týdně, pokud není dotace ředitelstvím školy rozšířena.

Hodina je většinou založena na hlasitém čtení jednotlivých úryvků žáky. Následná diskuze a zápis na tabuli. Žák s dyslexií by měl být do čtení také začleněn. Učitel vybírá krátký úsek – jednu až dvě věty – u textu, který žák dle svých možností zvládne přečíst. V případě neúnosného stresu se doporučuje začlenit alternativní metody čtení.

- *Hromadné čtení.* Čtení do kterého se zapojí celá třída. Tato metoda se více využívá zvláště u nižších ročníků.
- *Čtení v duetu* je patrně nejčastější metodou, která se ve škole využívá. Jedná se o současné čtení učitele a žáka. Metoda může být modifikována občasným odmlčením se v případě, že se jedná o lehčí pasáž. Tato metoda je velice jednoduchá a snižuje u žáka pocit strachu ze selhání.
- *Přípravné čtení.* Učitel nejdříve vybere slova, která by mohla být při čtení problémem. Na základě nadpisu nebo obrázku učitel se žáky rozebere, kam se děj příběhu může odvíjet. Kousek úryvku přečte učitel, na něho naváže žák.
- *Párové čtení* může učitel zařadit, pokud zbytek třídy dostal za úkol přečíst si text sám. Párové čtení se skládá ze dvou fází. V první fázi – simultánní čtení- čte žák spolu s učitelem. Žák tak snadněji udrží nastavené tempo. Druhou fází – nezávislé čtení – charakterizuje již samotné čtení žáka. Učitel však vybere lehčí pasáž.

- *Stínové čtení* je další užívanou metodou, zvláště během reedukačních metod. Učitel čte společně s žákem. Učitel je však vždy o jedno slovo vepředu. Žák tím pádem částečně opakuje, částečně čte a nesoustředí se tak příliš na své chyby a snáze udrží rytmus.
- *Metoda Fernaldové* je určena především pro žáky, kteří disponují správnou technikou čtení, ale kteří mají čtení stále výrazně pomalejší. Text se rozdělí na části zhruba po 10 řádcích, které žák nejdříve přelétne zrakem a přitom si podtrhává slova, která by podle něho mohla být složitější. Celý tento proces zopakuje ještě jednou. Následně čte text nahlas. Text již nepůsobí neznámě a nečiní již takové problémy. U rychlejších čtenářů se doporučuje během čtení kontrolovat porozumění.
- *Čtecí okénko a šablona*. Okénko omezuje kmitavé pohyby očí. Žák ho posunuje dle rychlosti, čímž dochází k zamezení dvojího čtení.

Uvědomujeme si, že jedna hodina literární výchovy týdně nedovoluje využívat těchto metod v hojně míře. Považujeme však za přínosné, tyto metody využít.

Ve druhé kapitole jsme se zmínili, že dyslexie postihuje nejen rychlost, chybovost a techniku čtení, ale též porozumění. Nezbytnou součástí literární hodiny je vždy ověřovat, zda čte žák písemný text s porozuměním. Učitel během čtení klade doplňující otázky, u kterých si ověření pochopení významu. Pro tyto případy je výhodná práce ve skupině. Každá skupina dostane úkol, který se společnými silami snaží vyřešit. Orientaci v textu můžeme také nacvičovat pomocí her a soutěží.

Žáci si z prvního stupně v mnohých případech přináší nechuť k četbě. Čtení je pomalé, často uniká smysl textu. Učitel by se měl snažit tuto nechuť potlačit a snažit se získat ho pro četbu. Doporučená kniha musí být vybraná vzhledem k zájmu a poruše žáka. Důležitou roli hraje přiměřená velikost písma, rozsah textu a jeho členění.

Vhodným motivačním nástrojem je návštěva knihovny a pomoc s výběrem knihy. Motivačně působí také to, když učitel přinese do hodiny na ukázkou knihu, ze které se danou hodinu čte úryvek. Další možností je zařazení krátkých referátů na počátek hodiny. Žák představí přečtenou knihu a dostane za svůj výkon malou jedničku.

Na závěr zařazujeme podobně jako u komunikační, slohové a jazykové výchovy návrhy pro zatraktivnění vyučovací hodiny:

- vymýšlení názvů děl,
- hádání názvu díla podle úryvku,
- tvorba plakátů a přehledů,

- vymýšlení básniček,
- doplňování textu,
- dramaturgie díla,
- skládání rozstříhaného textu apod.

Při výuce českého jazyka, ale i jiných předmětů, se doporučuje preferovat ústní zkoušení před písemným. V případě nutnosti písemného projevu, volíme kratší odpovědi. V současné době je také často využívaným nástrojem slovní hodnocení nebo kombinace slovního a standardního známkování. Pokud vidíme u dítěte snahu, je vždy možné ho za něco pochválit.

Na tomto místě považujeme za nutné poukázat, že výše zmíněné způsoby a metody práce nejsou konečným výčtem. Učitel je může modifikovat pro práci ve své třídě.

Na závěr shrnujeme dle našeho mínění nejdůležitější zásady, které musí mít učitel nejen českého jazyka při výuce na paměti:

1. motivace,
2. přizpůsobení učiva poruše žáka,
3. uspořádání učiva – strukturalizace, vizualizace (přehledy, tabulky, apod.),
4. ověřování si správnosti pochopení,
5. opakování,
6. využití vhodných pomůcek – čtecí okénko, záložka, karty s písmeny, skrývačky, doplňovačky, křížovky, časopisy, počítačové programy apod.,
7. atraktivnost hodin,
8. alternativní formy práce (viz. metody čtení).

III. Praktická část

4 Výzkumné šetření zjišťující přístupy učitelů českého jazyka k žákům s dyslexií

4.1 Cíl, výzkumný problém, hypotézy

Cílem praktické části diplomové práce je vytvořit dílčí pohled na problematiku edukace žáků s dyslexií integrovaných na 2. stupni ZŠ při výuce českého jazyka. Pro výzkumné šetření jsme stanovili následující problém a hypotézy:

Výzkumný problém:

Jaký je přístup učitelů k žákům se SPU ve vyučování na základní škole?

Snaží se žákům poskytnout vhodné edukační prostředí a individuální péči?

Hypotézy:

H1: Učitelé se snaží žáka v hodinách ČJ dostatečně motivovat.

H2: Učitelé respektují žákovo individuální tempo při realizaci zadaných úkolů.

H3: Učitelé v hodinách dostatečně nepracují s technikou čtení písemného textu.

H4: Učitelé nekladou důraz na to, zda čte žák písemný text s porozuměním.

H5: Žákům trpícím dyslexií není ve většině případů povoleno používat během výuky kompenzační pomůcky.

H6: Učitelé vedoucí reedukační hodiny využívají speciálních metod při práci s žáky s dyslexií i během výuky ve třídě.

Při zpracování praktické části jsme použili metodu kvantitativního dotazníku. Dle Gavory (2000, s. 99) je dotazník nejčastějším nástrojem pro zjišťování údajů. Je to z důvodu získání velkého množství dat nebo informací, při relativně malé časové zainteresovanosti. Úskalím dotazníků se může stát jeho nekvalitní zpracování nebo

informační zkreslení ze strany respondentů. Ti mají v některých případech pocit nutnosti odpovídat na otázky v závislosti na obecném mínění a pravidlech.

V našem případě se otazník skládá z 21 uzavřených otázek, u některých jsme žádali jejich doplnění. První tři otázky jsou uvádějící do problematiky. Vztahují se na zjištění přítomnosti žáků s dyslexií ve třídě a vyjádření, zda je dle učitelů nutné uplatňovat speciální přístup. Ve vyhodnocení výzkumného šetření jsou též zaevidovány odpovědi učitelů, kteří v současné době s žáky s dyslexií v hodinách českého jazyka nepracují, ale kteří s nimi pracovali v minulosti. Jejich názory považujeme také za podnětné a důležité. Následující otázky dotazníku se vztahují již konkrétně k jednotlivým přístupům, kterými mohou učitelé žákům při výuce napomoci. V poslední otázce dotazníku se učitelů dotazujeme na jejich osobní postoj k integraci. Zda integraci považují za pozitivní jev či spíše negativní.

V rámci předvýzkumu jsme oslovili 5 učitelů českého jazyka Základní školy Turnov, ulice 28. října. Seznámili jsme je s tématem diplomové práce a poprosili je o vyplnění dotazníků. Při jejich sběru jsme žádali, aby zhodnotili jasnost a jednoznačnost kladených otázek a celkové pojetí dotazníku. Otázky se jevily učitelům jako jasně formulované a dotazník mohl být připuštěn širšímu spektru učitelů.

4.2 Charakteristika objektů výzkumného šetření

Na základě prostudované literatury jsme sestavili dotazník, který byl rozeslán na 90 základních škol Libereckého a Královéhradeckého kraje. Odpovědělo 68 učitelů, což představuje celkovou návratnost dotazníků 75,5 %.

Charakteristika výzkumného vzorku je následující:

Tab. č. 1 Zastoupení mužů a žen

Pohlaví	Absolutní č.	Procentuální č.
Muž	10	14,7
Žena	58	85,3

Tab. č. 2 Věkové rozložení

Věk	Absolutní č.	Procentuální č.
do 35	18	26,5
36 - 46	23	33,8
47 a více	27	39,7

Tab. č. 3 Doba praxe

Praxe	Absolutní č.	Procentuální č.
1 - 10 let	17	25
11 - 20 let	18	26,5
21 - 30 let	21	30,9
31 a více	12	17,6

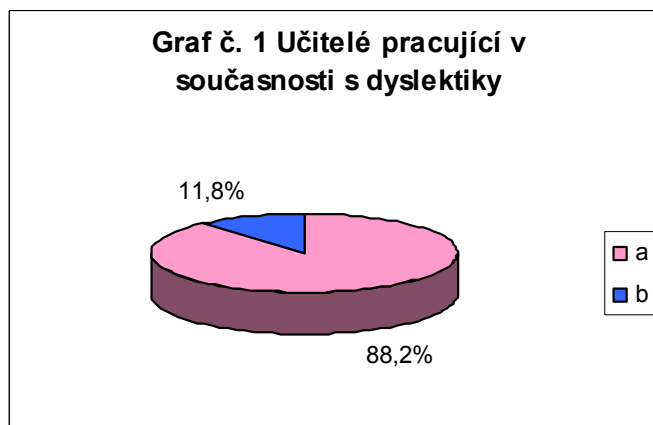
Před započítáním výzkumu jsme se snažili zmapovat četnost výskytu dyslektiků v běžných třídách základních škol. Všechny 68 dotazovaných učitelů odpovědělo, že po dobu své praxe s žákem s dyslexií při výuce pracovalo (viz tabulka č. 4).

Tab. č. 4 Zkušenosti s prací s dyslektiky

hodnota	a	b	Celkem
absolutně	68	0	68
procentuálně	100	0	100

a) Ano, b) Ne

V současnosti však s dyslektiky pracuje 60 učitelů, u 8 učitelů se ve třídě tito žáci nevyskytují. (viz graf č. 1).



a) Ano, b) Ne

Na tomto místě jsme demonstrovali, jak častou poruchou dyslexie v dnešní době je. Všech 68 učitelů zodpovědělo, že se za svou učitelskou kariéru s těmito žáky setkalo. Ve výzkumném vzorku jsou začleněni i učitelé, kteří právě začínají.

Dyslexie není poruchou, která by byla reflektována v několika posledních letech. V současnosti je jí však věnováno více prostoru. Kupředu postupují odborná pojednání a publikace o možných příčinách vzniku poruchy, o její reedukaci, o přístupech učitelů k těmto žákům apod. Učitelé mají možnost zúčastnit se kurzů a přednášek, kde odborníci učitelům radí, jak při práci s žáky postupovat.

4.3 Výsledky šetření, posouzení hypotéz, diskuze

H1: Učitelé se snaží žáka v hodinách ČJ dostatečně motivovat.

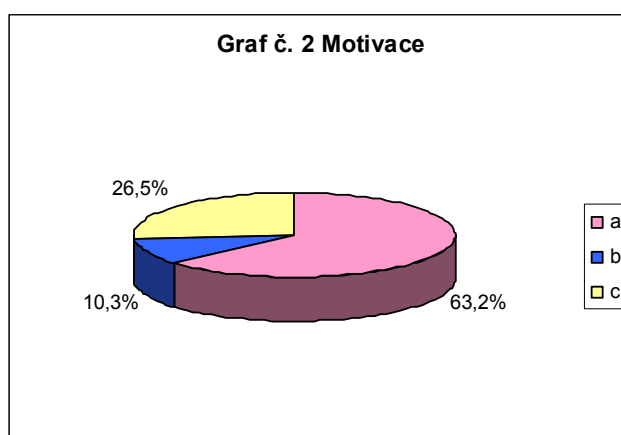
Hypotéza č. 1 se snažila zmapovat problematiku motivace během výuky v hodinách a motivace ke čtení (viz ot. dotazníku č. 4, 11). Zajímalo nás, zda učitelé žáky s dyslexií motivují více než ostatní. Hypotéza byla pro náš výzkumný vzorek **verifikována**. Motivace je důležitým faktorem nejen pro žáky s dyslexií. Pozitivní motivace žáka povzbudí, což napomůže lepšímu školnímu výkonu.

Z předloženého výzkumného vzorku pouze 7 učitelů (10,3 %) žáka během hodin více nemotivuje (viz tab. č. 5). Toto zjištění považujeme za pozitivní. Mnozí žáci přicházejí na druhý stupeň často nemotivováni dosavadními neúspěchy. Vynaložená snaha na učení neodpovídá dosaženým výsledkům. I v rámci druhého stupně považujeme hledisko motivace za velice důležité. „Pouhou“ pochvalou či ujištěním žáka, že zadaný úkol v pořádku splní, ho povzbudíme k vyšším a lepším výkonům. Pokud obrátíme pozornost ke grafu č. 2, můžeme konstatovat, že se nadpoloviční většina učitelů dle jejich vyjádření snaží žáka v hodinách českého jazyka motivovat vždy, 26,5 % tak činí pouze někdy.

Tab. č. 5 Motivace

hodnota	a	b	c	Celkem
absolutně	43	7	18	68
procentuálně	63,2	10,3	26,5	100,0

- a) Ano, motivace je důležitým faktorem, b) Ne, motivuje všechny žáky stejně,
c) Občas, někdy je potřeba žáky s dyslexií motivovat více.



- a) Ano, motivace je důležitým faktorem, b) Ne, motivuje všechny žáky stejně,
c) Občas, někdy je potřeba žáky s dyslexií motivovat více.

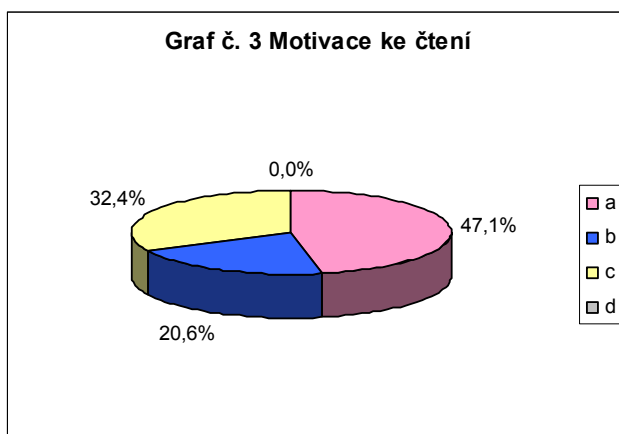
K obdobným výsledkům dojdeme i u otázky motivace ke čtení. 14 (20,6 %) učitelů nevyužívá možnosti žáky více motivovat (viz. tab. č. 6). Toto vyjádření považujeme za alarmující. V současné době dle našeho mínění ustupuje četba více do pozadí. Žáci se ve svém volném čase věnují spíše hraní počítačových her, sledování televize apod.

Žáci s dyslexií si díky pomalé četbě, častému nácviku a mnohdy neporozumění textu k četbě nevytvoří takový vztah, jako žáci, kteří poruchou čtení netrpí. Na učitelích je, aby se pokusili „nechut“ žáků ke čtení zmírnit.

Tab. č. 6 Motivace ke čtení

hodnota	a	b	c	d	Celkem
absolutně	32	14	22	0	68
procentuálně	47,1	20,6	32,4	0,0	100,0

a) Ano, b) Ne, motivuji všechny žáky stejně, c) Částečně, někdy je třeba žáka s dyslexií motivovat více, d) Jiné



a) Ano, b) Ne, motivuji všechny žáky stejně, c) Částečně, někdy je třeba žáka s dyslexií motivovat více, d) Jiné

V případě, že učitelé odpověděli, že se snaží žáka ke čtení v hodinách více motivovat, žádali jsme je o doplnění motivačních nástrojů, které používají. Jako nejčastější motivační nástroje byly uváděny:

- pomoc s výběrem knihy – 87,5 % učitelů
- návštěva knihovny – 37,5 %

- motivační referáty – 31,2 %
- možnost čtení komiksů – 12,5 %
- nabídka vhodných písemných textů – 9,4 %
- mírnější hodnocení čtení – 3,1 %

Procento učitelů, kteří žáky k četbě nemotivují je menší, nikoliv zanedbatelné – 20,6 % (viz graf č. 3). Učitelé se patrně snaží k žákům přistupovat rovnocenně, ale musíme si uvědomit, že pokud je žák s poruchou integrován, je zapotřebí v určitých oblastech individuálního přístupu. Domníváme se, že doporučení knihy je to nejmenší, co může učitel pro žáka udělat.

H2: Učitelé respektují žákovo individuální tempo při realizace zadaných úkolů.

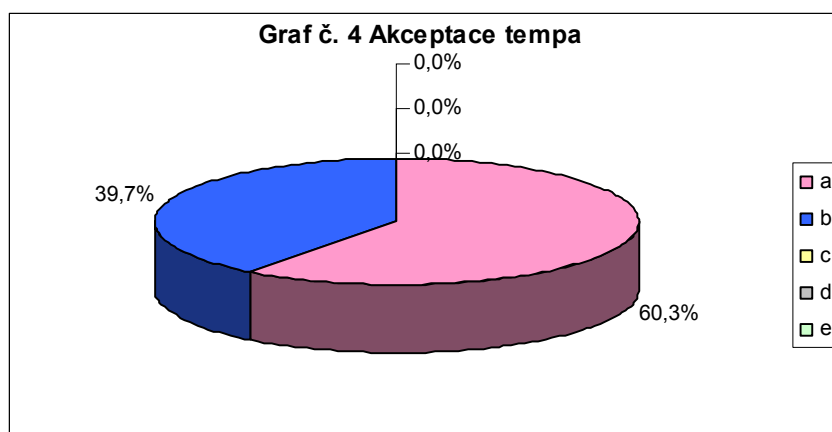
Z vyhodnocení otázek můžeme konstatovat, že hypotéza byla **verifikována**. Byla potvrzena dvěma dotazníkovými otázkami – akceptací sníženého tempa práce a poskytnutí více času na vypracování písemných prací.

Jak jsme předpokládali, všichni učitelé tempo práce dyslektického žáka ve vyšší či nižší míře respektují – 60,3 % vždy, 39,7 % většinou (tab. č. 7).

Tab. č. 7 Akceptace tempa

hodnota	a	b	c	d	e	Celkem
absolutně	41	27	0	0	0	68
procentuálně	60,3	39,7	0,0	0,0	0	100,0

a) ano vždy, b) spíše ano, c) občas, d) spíše ne, e) ne



a) ano vždy, b) spíše ano, c) občas, d) spíše ne, e) ne

Žáci v důsledku své poruchy pracují mnohdy pomalejším tempem. Hlavně čtení je výrazně pomalejší a trhanější. V důsledku vyvinutí větší koncentrace na proces čtení uniká pochopení smyslu textu. Proto je nutné, aby byla otázka času u žáků zohledňována. Graf č. 4 dokládá, že učitelé sdílí podobný názor.

Odborná literatura uvádí (viz např. Michalová, 2001), že mnoho chyb při psaní písemných prací vzniká v důsledku časového limitu. Žáci jsou stresováni časem a nedokáží svou pozornost koncentrovat na zadaný úkol. Proto se doporučuje poskytnutí vyšší časové

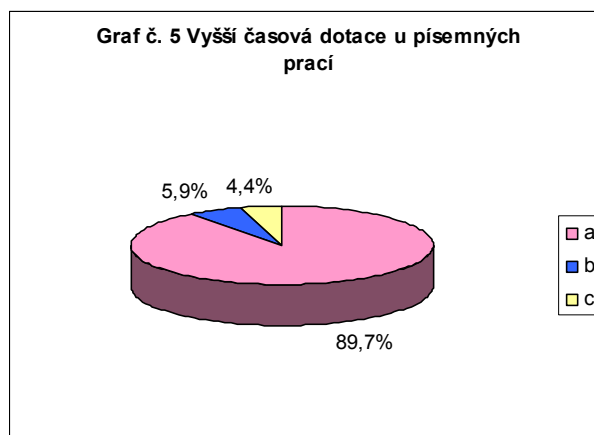
dotace. Tabulka č. 8 dokládá, že absolutní většina 89,7 % učitelů dle svého vyjádření poskytuje žákům na vypracování úkolů tolik času, kolik jen potřebují. 5,9 % přistupuje k žákům rovnocenně a písemné práce vybírá od všech žáků ve stejném čase. Zbylé 4,4 % učitelů volí další metodu práce, a to kratší zadání. Ostatní žáci pokračují v písemné práci, žák s dyslexií má možnost si svou práci důkladněji zkontrolovat.

Tab. č. 8 Vyšší časová dotace u písemných prací

hodnota	a	b	c	Celkem
absolutně	61	4	3	68
procentuálně	89,7	5,9	4,4	100,0

a) Ano, pokud potřebuje více času, dostane ho.

b) Ne, všichni žáci mají stejné podmínky. c) Jiné



a) Ano, pokud potřebuje více času, dostane ho.

b) Ne, všichni žáci mají stejné podmínky. c) Jiné

H3: Učitelé v hodinách dostatečně nepracují s technikou čtení písemného textu.

Z hlediska přístupu učitelů nás zajímalo, zda jsou žáci vyvoláváni na hlasité čtení před třídou a zda učitelé používají při čtení i alternativní techniky čtení. Na základě interpretovaných výsledků musíme konstatovat, že byla hypotéza **verifikovaná pouze z části**. Učitelé žáka vyvolávají na hlasité čtení, nevyužívají však alternativních forem, které by hlasité čtení usnadnily. (tab. č. 9, 10).

Otázka čtení je často diskutovaným problémem. Dle odborníků by žák neměl být konfrontován se stresovými situacemi, ale pokud nebude v hodinách vyvoláván, jeho technika čtení se nezlepší. Na souvislé pedagogické praxi jsem se setkala s žákyní, která měla diagnostikovanou poruchu čtení. Paní magistra mě upozornila, že ji nemám na čtení, ani pravopisná cvičení vyvolávat, neboť by to byl pro žákyni veliký stres. Domnívám se však, že tímto na první pohled dobře vypadajícím gestem, je žákyně v hodinách literatury, slohu a potažmo i mluvnice nevyužita. Po delší době bych se obávala i jakéhosi vyčlenění z kolektivu. Uvědomuji si, že hlasité čtení může být pro žáka velkým problémem a mnohdy frustrující skutečností, ale takto jednostranně bych se k problému nestavěla.

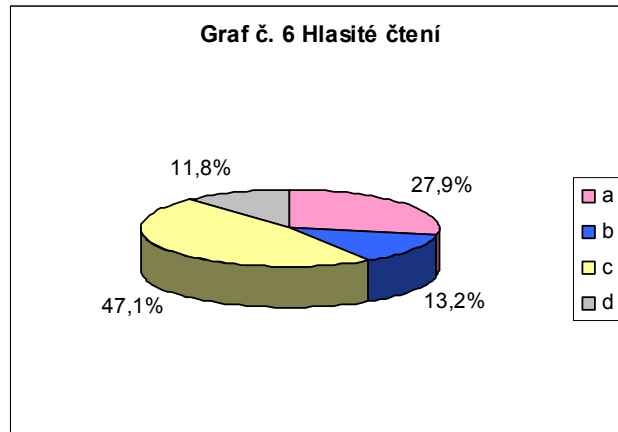
Z tabulky č. 9 je patrné, že se většina učitelů snaží žáka do čtení zapojit. Z výzkumného vzorku má 27,9 % učitelů za to, že by žák měl být v hodině vyvoláván. Druhou skupinu tvoří učitelé, kteří žáka vyvolávají občas. Mnohokrát se nám stalo, že učitelé k této položce dopisovali, že žák přečte např. pouze jednu větu, ve které se nevyskytují obtížná slova. Položka d dotazníků byla zastoupena učiteli, kteří mají k problematice jiný názor. Z 8 učitelů jich 6 žáka vyvolává pouze tehdy, pokud žák sám chce, zbývající 2 učitelé žáka vyvolávají s ohledem na rozsah a obtížnost textu. Z interpretace výsledků můžeme konstatovat, že pouhých 9 učitelů (13,2 %) s žákem v hodině na hlasitém čtení nepracuje. (viz graf č. 6).

Tab. č. 9 Hlasité čtení

hodnota	a	b	c	d	Celkem
absolutně	19	9	32	8	68
procentuálně	27,9	13,2	47,1	11,8	100,0

a) Ano. Je potřeba, aby se hlasité čtení naučil zvládat.

b) Ne. Je to pro něho veliký stres. c) Občas. d) Jiné



- a) Ano. Je potřeba, aby se hlasité čtení naučil zvládat.
 b) Ne. Je to pro něho veliký stres. c) Občas. d) Jiné

Ne vždy má učitel v hodině dostatek prostoru proto, aby se mohl dítěti při čtení věnovat tak, jak by potřebovalo. Možným řešením, jak se s problematikou hlasitého čtení vyrovnat, je čtení kratšího textu po předchozí přípravě, např. doma s rodiči. Při podepisování IVP se nejen učitel a žák zavazují k pečlivé domácí přípravě. Nápravných činností se účastní i rodiče. Snaží se žáka motivovat, budují jeho sebeúctu a sebedůvěru a pomáhají mu s přípravou na vyučování. Rodiče by však neměli děti přetěžovat. Jednotlivé přípravy a procvičování musí probíhat v pravidelných intervalech, pouze několik minut denně. Rodič si s dítětem vyčlení určitou dobu, kdy se cítí oba odpočatí, vyberou knihu (mohou dát na doporučení učitele) a společně čtou. Za přínosné se považuje použít alternativní metody čtení – párové, stínové apod.

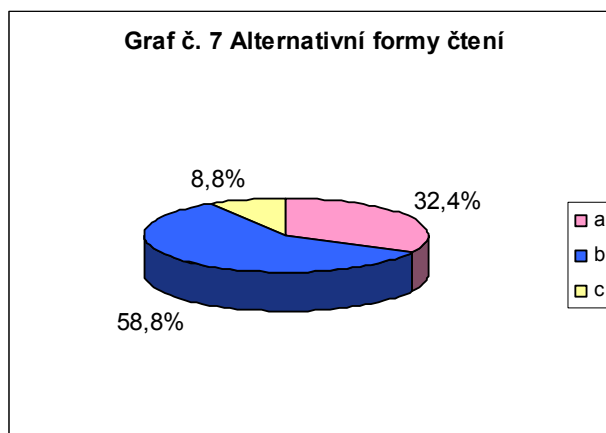
Alternativní metody čtení se v současné době využívají spíše během reedukačních hodin, ale považujeme za přínosné jejich zařazení do běžných hodin českého jazyka. Hromadné čtení, čtení v duetu, stínové čtení jsou zábavné formy, při kterých žák ztrácí obavy z toho, že je veškerá pozornost soustředěná na něho. Při čtení se uvolní a není stresován. Domníváme se, že tyto metody mohou přinést zlepšení i u slabších čtenářů, kteří poruchou čtení netrpí.

V případě využívání alternativních forem čtení jsme došli ke zjištění, že je využívá pouze 32,4 % dotazovaných učitelů. Ze zkoumaného vzorku se 58,8 % učitelů vyslovilo v tom smyslu, že je do svých hodin nezařazují. Ze zbylých 6 učitelů je 4 využívají pouze s ohledem na typ textu a časové možnosti v hodině, 2 učitelé konstatovali, že se jim tyto metody v praxi neosvědčily, a proto je do hodin nezařazují. (viz tab. č. 10).

Tab. č. 10 Alternativní formy čtení

hodnota	a	b	c	Celkem
absolutně	22	40	6	68
procentuálně	32,4	58,8	8,8	100,0

a) Ano, tyto metody se mi osvědčily. b) Ne, nepoužívám. c) Jiné



a) Ano, tyto metody se mi osvědčily. b) Ne, nepoužívám. c) Jiné

V zařazení alternativních forem čtení do hodin literatury a slohu spatřujeme možný potenciál. Odborníci dokládají, že během 3 až 4měsíčního pravidelného nácviku může dojít k viditelnému zlepšení.

Jednu z možných příčin odmítání alternativních forem čtení může být nedostatek času v hodině. V současné době počítá RVP ZV pouze s jednou hodinou literární výchovy týdně, ve které je nutno probrat velké množství látky.

H4: Učitelé nekladou důraz na to, zda čte žák písemný text s porozuměním.

Pro potvrzení či vyvrácení hypotézy byly vytvořeny otázky dotazníku č. 9 a 10, které měly zmapovat, zda učitelé ověřují pochopení přečteného textu během hodin i při zadání písemných prací.

Hypotéza byla pro náš výzkumný vzorek **falzifikována**.

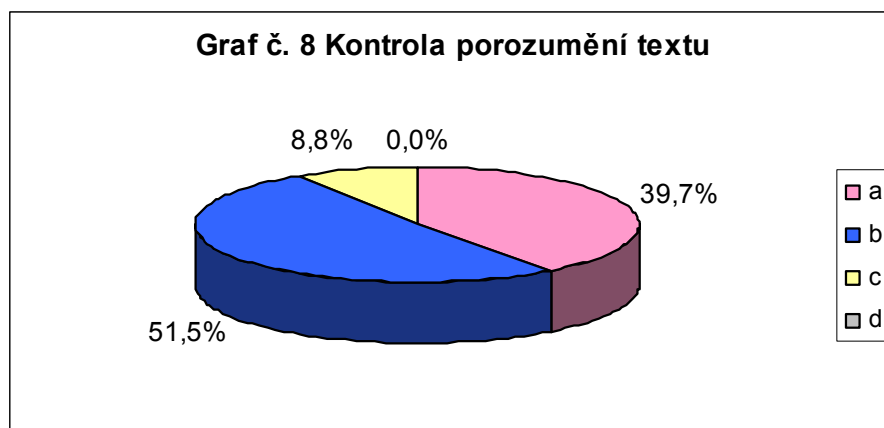
Při stanovení výše zmíněné hypotézy jsme se domnívali, že učitelé v hodině českého jazyka nemají vždy čas, aby s žákem mohli konzultovat pochopení přečteného textu. Výsledky dotazníkového šetření však naši hypotézu vyvrátily.

Z předložené tabulky a grafu (viz níže) je patrné, že učitelé kladou důraz na to, zda čte žák písemný text s porozuměním – 39,7 % vždy a 51,5 % učitelů ve většině případů. Pouze 8,8 % učitelů dle svého vyjádření s porozuměním textu v hodinách příliš nepracuje.

Tab. č. 11 Kontrola porozumění textu

hodnota	a	b	c	d	Celkem
absolutně	27	35	6	0	68
procentuálně	39,7	51,5	8,8	0,0	100,0

a) ano vždy, b) spíše ano, c) spíše ne, d) ne



a) ano vždy, b) spíše ano, c) spíše ne, d) ne

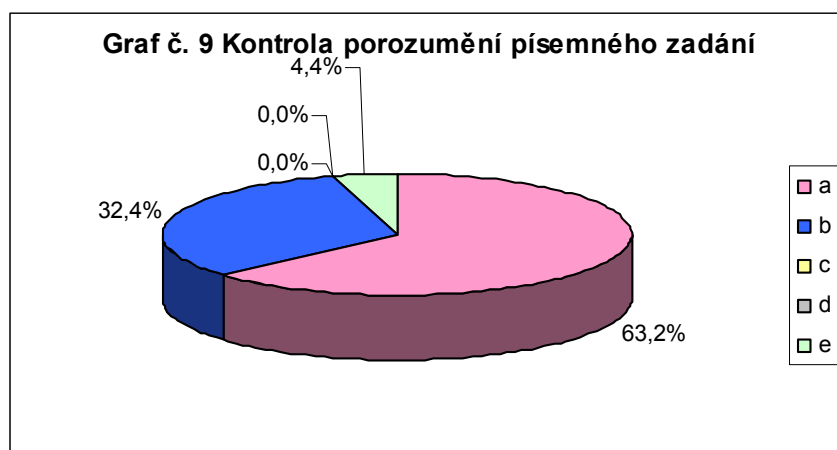
Při pohledu na tabulku č. 12 můžeme konstatovat, že se procenta kontroly porozumění zadání testů pohybují také hodně vysoko. Z výzkumného vzorku dle vyjádření

učitelů porozumění zadání vždy kontroluje 63,2 %, spíše ano 32,4 %. Tři učitelé se vyjádřili, že žákovi poskytují možnost se v případě nejasností dodatečně zeptat.

Tab. č. 12 Kontrola porozumění písemného zadání

hodnota	a	b	c	d	e	Celkem
absolutně	43	22	0	0	3	68
procentuálně	63,2	32,4	0,0	0,0	4,4	100,0

a) ano vždy, b) spíše ano, c) spíše ne, d) ne, e) ne, ale má možnost dodatečně se zeptat



a) ano vždy, b) spíše ano, c) spíše ne, d) ne, e) ne, ale má možnost dodatečně se zeptat

Aniž bychom chtěli snižovat vyjádření učitelů, domníváme se, že se procenta pohybují tak vysoko z důvodu společného rozboru textu či písemného zadání. V praxi bývá zvykem po přečtení literárního textu položit žákům otázky, případně text několika větami shrnout. Žáci se povětšinou hlásí dobrovolně, otázky nebývají kladeny přímo na žáka s dyslexií. Proto si myslíme, že je kontrola porozumění vztažena globálně na celou třídu, nikoliv na žáka s dyslexií.

H5: Žákům trpícím dyslexií není ve většině případů povoleno používat během výuky kompenzační pomůcky.

Pro ověření hypotézy jsme stanovili 3 otázky dotazníku, které měly za úkol ověřit, zda :

- učitelé doporučují a povolují využití kompenzačních pomůcek v hodinách českého jazyka,
- zda je společně s žáky vytvářejí,
- zda jsou ochotni povolit je při písemném zkoušení.

Z vyhodnocení zmíněných otázek můžeme konstatovat, že byla hypotéza pro náš výzkumný vzorek **verifikována pouze z části**.

Učitelé dle vyjádření využití kompenzačních pomůcek během hodin žákům doporučují. K tvorbě kompenzačních pomůcek se staví již spíše negativně. Při otázce využití pomůcek během písemných prací se učitelé rozdělili na dvě skupiny. Z výzkumného vzorku 48,5 % učitelů jejich využití více či méně dovoluje, zbylých 51,5 % spíše ne. Výsledky však nepovažujeme za jednoznačné, proto nemůžeme absolutně potvrdit či vyvrátit pravdivost hypotézy (viz. tab. č. 15).

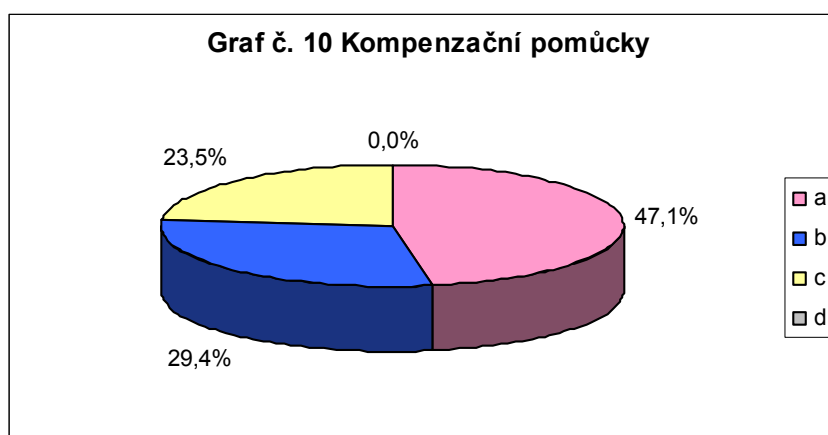
PPP, popřípadě SPC po vyšetření žáka stanoví, jaké kompenzační pomůcky napomohou zlepšení stavu. Ty jsou také vždy zaznamenávány v IVP. Škola by měla umožnit využití všech zmíněných pomůcek. Žáci nejčastěji pracují se čtecím okénkem nebo záložkou, na druhém stupni jsou aktuální gramatické či literární přehledy, pracovní listy, práce s diktafonem, sluchovými čítankami, čítankami pro dyslektiky, práce s počítačovými programy apod.

Pokud nahlédneme na tabulku č. 13, můžeme konstatovat, že 47,1 % učitelů dle svého vyjádření žákům vždy doporučuje pomůcky využívat, 29,4 % tak činí většinou, 23,5 % se jich k používání staví spíše negativně a neporučuje je. Jedním z možných faktorů, který se proti kompenzačním pomůckám může stavět, jsou slabší projevy poruchy nebo nechuť a neochota žáků s nimi pracovat.

Tab. č. 13 Kompenzační pomůcky

hodnota	a	b	c	d	Celkem
absolutně	32	20	16	0	68
procentuálně	47,1	29,4	23,5	0,0	100,0

a) ano vždy, b) spíše ano, c) spíše ne, d) ne



a) ano vždy, b) spíše ano, c) spíše ne, d) ne

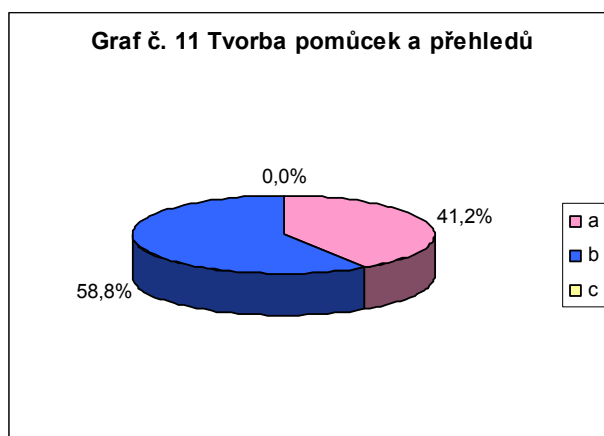
Jedním ze základních požadavků při výuce žáků je důraz na vizualizaci a strukturalizaci učiva. Žáci musí pracovat s přehledně uspořádanými poznámkami, které nebudou překážkou pochopení a zapamatování probírané látky.

Tvorba gramatických přehledů a práce s nimi je však přínosná i pro žáky, u kterých porucha nebyla diagnostikována. Proto nás předložené výsledky (graf č. 11) překvapily. Dle vyjádření učitelů gramatické přehledy vytváří pouze 41,2 % dotazovaných. Ostatní problematiku tvorby přehledů nereflektují.

Tab. č. 14 Tvorba pomůcek a přehledů

hodnota	a	b	c	Celkem
absolutně	28	40	0	68
procentuálně	41,2	58,8	0,0	100,0

a) Ano, i ostatním žákům pomohou ujasnit si látku. b) Ne. c) Jiné



a) Ano, i ostatním žákům pomohou ujasnit si látku. b) Ne. c) Jiné

V současné době je publikováno mnoho druhů různorodých učebnic, které disponují tabulkami, obrázky, gramatickými souhrny. Učitelé pak již patrně nepovažují za důležité látku do sešitů opisovat či překreslovat. Tvorba přehledů se však může koncentrovat pouze na vybrané jevy, může posloužit jako opakování apod.

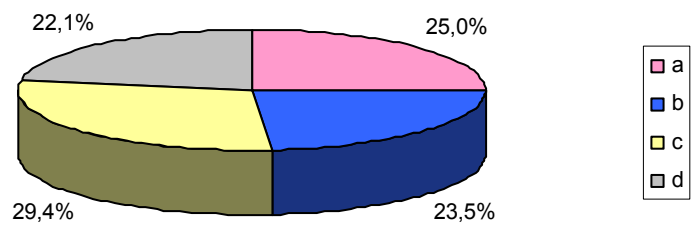
Tabulka č. 13 prezentovala výsledky spojené s doporučením kompenzačních pomůcek. Vysoké procento učitelů se dle vyjádření k využití pomůcek během hodin staví kladně. Nás však zajímalo, zda kladné hodnocení přetrvává i u otázky využití pomůcek a přehledů během vypracovávání testů a písemných prací. Odborná literatura doporučuje a upřednostňuje jejich využití u obou případů. Navzdory literatuře se učitelé rozdělili ve svých tvrzeních na dvě poloviny. Z celkového počtu učitelů jich 25 % vždy dovoluje přehledy používat, 23,5 % tak činí většinou. Procentuálně výše se pohybují učitelé, kteří ve většině případů (29,4 %) pomůcky během písemných prací neumožňují, 22,1 % jejich využití nedovoluje nikdy.

Tab. č. 15 Využití pomůcek během písemných prací

hodnota	a	b	c	d	Celkem
absolutně	17	16	20	15	68
procentuálně	25,0	23,5	29,4	22,1	100,0

a) ano vždy, b) spíše ano, c) spíše ne, d) ne

Graf č. 12 Využití pomůcek během písemných prací



a) ano vždy, b) spíše ano, c) spíše ne, d) ne

H6: Učitelé vedoucí reedukační hodiny využívají speciálních metod při práci s žáky s dyslexií i během výuky ve třídě.

Stanovená hypotéza měla za úkol ověřit v praxi, v jaké kvalitě dochází ke komunikaci mezi subjekty vyučovacího procesu. Domnívali jsme se, že učitelé vedoucí reedukační hodiny jsou o problematice dyslexie více informováni a do svých hodin tyto metody zařazují. Hypotéza byla pro náš výzkumný vzorek **verifikována**.

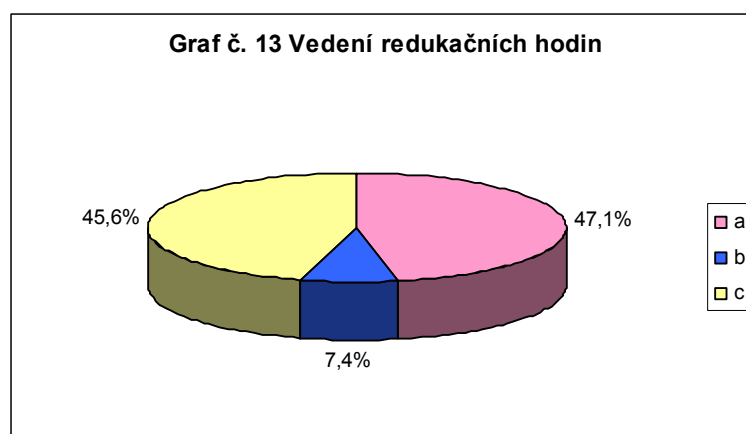
V současné době vede mnoho učitelů českého jazyka reedukační hodiny, probíhající před nebo těsně po vyučování na běžné základní škole. Z celkového počtu 68 dotazovaných učitelů reedukační hodiny vede 32 učitelů, 31 učitelů hodiny nevede a 5 učitelů v minulosti vedlo, v současnosti již ne (viz tab. č. 16).

Mezi další možnost, jak zabezpečit reedukační výuku, je vyškolení dalších učitelů českého jazyka, případně návštěvy speciálního pedagoga.

Tab. č. 16 Vedení reedukačních hodin

hodnota	a	b	c	Celkem
absolutně	32	5	31	68
procentuálně	47,1	7,4	45,6	100,0

a) Ano, b) Dříve jsem vedl/a, v současnosti ne, c) Ne



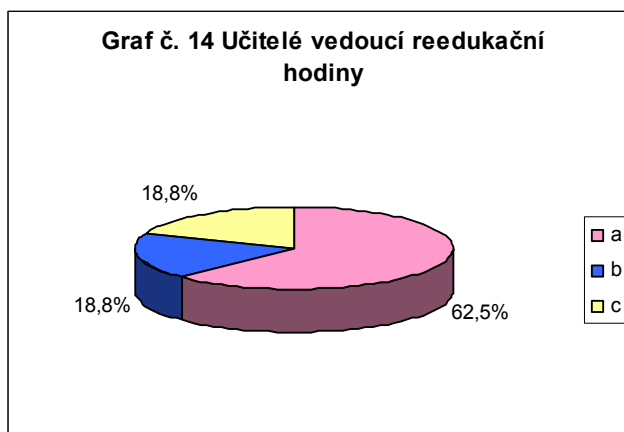
a) Ano, b) Dříve jsem vedl/a, v současnosti ne, c) Ne

Následující grafická znázornění interpretují výsledky možnosti zařazení cvičení a metod z reedukačních hodin do hodin českého jazyka učiteli, kteří v současné době s žáky s dyslexií pracují během nápravných hodin.

Tab. č. 17 Učitelé vedoucí reedukační hodiny

hodnota	a	b	c	Celkem
absolutně	20	6	6	32
procentuálně	62,5	18,8	18,8	100,0

a) Ano, b) Pouze výjimečně, c) Ne



a) Ano, b) Pouze výjimečně, c) Ne

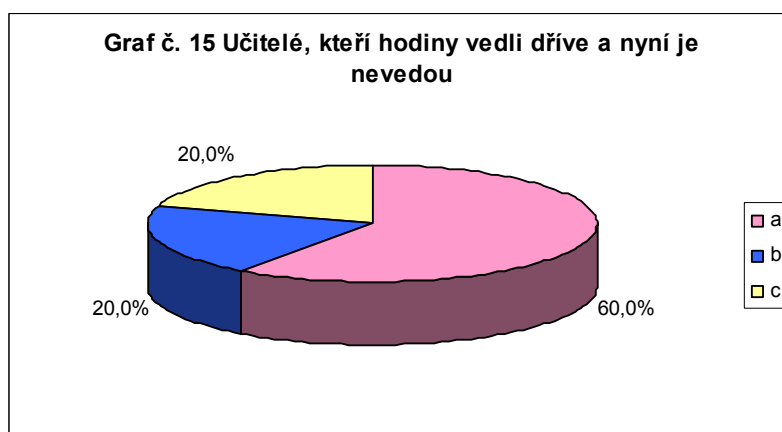
Učitelé ve 20 případech (62,5 %) odpověděli, že tyto formy zařazují, 6 (18,8 %) pouze výjimečně, 6 učitelů (18,8 %) se domnívá, že na tyto metody v hodinách není čas, a proto je nevyužívají (viz graf č. 14).

Tabulka č. 18 prezentuje výsledky skupiny učitelů, kteří dříve reedukační hodiny vedli, v současnosti se však touto problematikou zabývá jiný učitel či speciální pedagog. Jak vidíme z tabulky, jedná se pouze o vzorek 5 učitelů, přičemž 3 se vyjádřili pro zařazení kladně, 1 učitel pro možnost výjimečně a 1 učitel zvolil odpověď ne.

Tab. č. 18 Učitelé, kteří hodiny vedli dříve a nyní je nevedou

hodnota	a	b	c	Celkem
absolutně	3	1	1	5
procentuálně	60,0	20,0	20,0	100,0

a) Ano, b) Pouze výjimečně, c) Ne



a) Ano, b) Pouze výjimečně, c) Ne

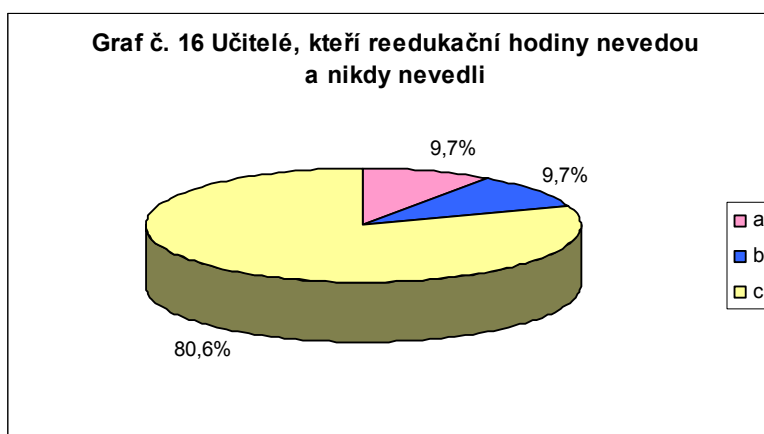
Pro srovnání a kontrast uvádíme zpracované výsledky u 31členné skupiny učitelů, kteří reedukační hodiny nevedou a nikdy nevedli (viz tab. č. 19). Zde se procenta pohybují již na opačných pólech.

Z výzkumného vzorku dle svého vyjádření 25 učitelů metody a cvičení z reedukačních hodin nezařazuje, 3 učitelé tak činí pouze výjimečně, zbývající 3 učitelé se o jejich zařazení do hodin českého jazyka snaží.

Tab. č. 19 Učitelé, kteří reedukační hodiny nevedou a nikdy nevedli

hodnota	a	b	c	Celkem
absolutně	3	3	25	31
procentuálně	9,7	9,7	80,6	100,0

a) Ano, b) Pouze výjimečně, c) Ne



a) Ano, b) Pouze výjimečně, c) Ne

Na tomto místě považujeme za nutné výsledky v krátkosti rozebrat, neboť jejich vyhodnocení předcházelo zpracování odpovědí 3 skupin učitelů. Výzkumný vzorek zahrnoval učitele, kteří nápravné hodiny v současnosti vedou, kteří je vedli dříve a kteří je doposud zatím nikdy nevedli.

Jednotlivé výsledky byly v příslušné části již interpretovány, chceme však poukázat na fakt, který z nich vyplynul. Z celého výzkumného vzorku se 26 učitelů vyjádřilo, že je možné zařazovat metody z nápravných cvičení i do běžných hodin českého jazyka, přičemž 20 odpovědí patřilo učitelům, kteří v současné době tyto hodiny vedou,

3 odpovědi učitelům, kteří je v minulosti vedli, zbývající 3 hlasy pochází od učitelů, kteří hodiny nevedou.

Z předložených výsledků se domníváme se, že na základních školách nedochází ke kvalitní komunikaci mezi zainteresovanými učiteli. Všichni učitelé, kteří vstupují se žákem do kontaktu, musí být seznámeni jak se stavem poruchy, tak vzdělávacími opatřeními, která byla pro daného žáka přijata. Vedoucí reedukačních hodin by měl učitele instruovat, jak se žáky pracovat, čím jim práci v hodině ulehčit apod.

V případě kladného zodpovězení dané otázky jsme učitele požádali o zapsání všech cvičení, které do hodin českého jazyka zařazují. Z odpovědí jsme vytvořili následující seznam:

- četba s porozuměním – 57,7 % učitelů
- hry – přesmyčky, osmisměrky, doplňovačky, kvízy, křížovky – 46,2 %
- reprodukce textu – 38,5 %
- dokončení příběhu – 23,1 %
- práce s přehledy – 23,1 %
- korektura chyb – 15,4 %
- výukové programy Terasoft – 11,5 %
- probírání látky krok po kroku – 7,7 %
- procvičování PLO (pravo-levé orientace) – 7,7 %
- výrazné čtení – 3,8 %
- čítanky pro dyslektiky – 3,8 %
- příprava na písemnou práci – 3,8 %

4.4 Další zjištění plynoucí z výzkumného šetření

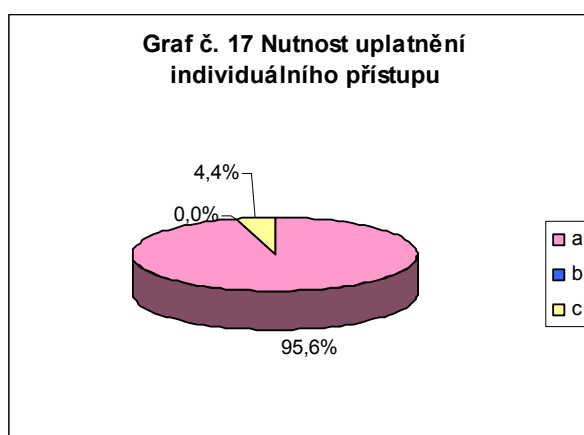
Učitelé měli v dotazníkovém šetření dále možnost vyjádřit svůj postoj k integrovaným žákům a k integraci obecně, k přístupu, který dle nich žák vyžaduje, možnosti hodnocení a využívání pracovních listů apod. Tyto výsledky v praktické části rovněž uvádíme, neboť se domníváme, že neodmyslitelně patří k problematice speciálního přístupu učitelů k žákům s dyslexií.

Již několikrát jsme zde zmínili hledisko speciálního přístupu. Prostřednictvím dotazníku jsme učitele požádali, aby vyjádřili své stanovisko. Naprostá většina – 95,6 % - učitelů si uvědomuje nutnost individuálního přístupu k žákům stíženým dyslexií. Trochu nás překvapilo, že někteří učitelé (4,4 %) nemají na tuto otázku vyhraněný názor (tabulka č. 20). O jeho nutnosti se v současné době nemohou vést spory, což dokládá také IVP, který učitelé spolu s PPP, ředitelem školy, žákem a jeho rodinou vypracovává.

Tab. č. 20 Nutnost uplatnění individuálního přístupu

hodnota	a	b	c	Celkem
absolutně	65	0	3	68
procentuálně	95,6	0,0	4,4	100,0

a) Ano, b) Ne, c) Nemám vyhraněný názor



a) Ano, b) Ne, c) Nemám vyhraněný názor

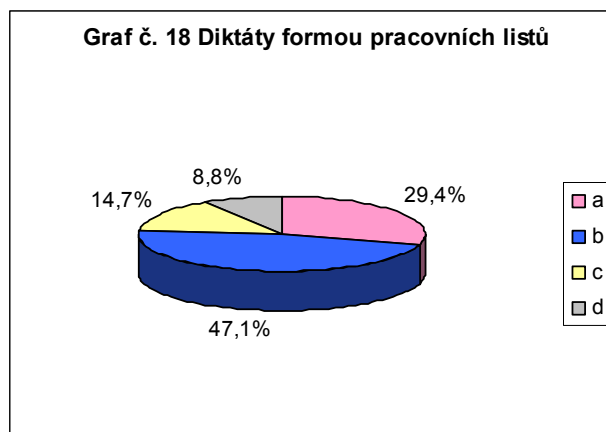
Jednou z dalších možností, jak žákům s dyslexií „usnadnit“ práci, je tvorba pracovních listů učiteli a jejich využití během písemných prací. Využívání těchto listů u žáka snižuje hledisko frustrace časem. Žáci se soustředí pouze na vybrané gramatické jevy, a tudíž jim zbývá více času na kontrolu.

Dle vyjádření učitelů upřednostňuje 29,4 % práci s listy za každých okolností, spíše je využívá 47,1 %, zbylí učitelé více či méně tuto práci nezařazují (viz graf č. 18).

Tab. č. 21 Diktáty formou pracovních listů

hodnota	a	b	c	d	Celkem
absolutně	20	32	10	6	68
procentuálně	29,4	47,1	14,7	8,8	100,0

a) ano vždy, b) spíše ano, c) spíše ne, d) ne



a) ano vždy, b) spíše ano, c) spíše ne, d) ne

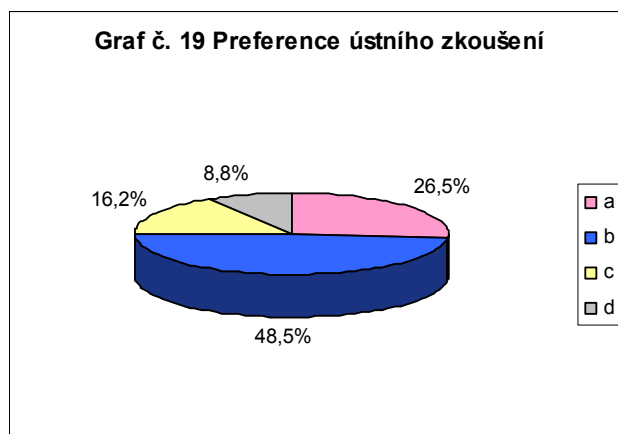
Odborníci obecně doporučují upřednostňovat ústní zkoušení před písemným. Učitel si musí uvědomit, že každé zkoušení představuje pro žáka stresovou situaci. Během ústního zkoušení učitel navodí příjemnější atmosféru, žák není limitován časem a nemusí se potýkat s písemným textem. V dotazníkovém šetření jsme se však setkali s názorem paní učitelky, která v upřednostňování ústního zkoušení nevidí nic pozitivního. Její názor je takový, že pokud se žák neumí vyjádřit písemně, nedokáže své hledisko formulovat ani ústně.

Z vyhodnocení této otázky ostatními učiteli však můžeme vypozařovat na danou problematiku odlišný názor. Z výzkumného vzorku zkouší žáky s dyslexií ústně 26,5 % učitelů, 48,5 % tak činí ve většině případů, zbylých 25 % učitelů tak spíše nebo vůbec nečiní (viz tabulka č. 22).

Tab. č. 22 Preference ústního zkoušení

hodnota	a	b	c	d	Celkem
absolutně	18	33	11	6	68
procentuálně	26,5	48,5	16,2	8,8	100,0

a) ano vždy, b) spíše ano, c) spíše ne, d) ne



a) ano vždy, b) spíše ano, c) spíše ne, d) ne

Současná legislativa umožňuje tři možnosti hodnocení žáků základních škol, a to klasifikačním stupněm, slovním hodnocením a spojením obou výše zmíněných možností, tedy kombinovaně.

V závislosti na grafu č. 20 si můžeme povšimnout stoupajícího trendu kombinovaného hodnocení, tedy kombinace slovního a číselně klasifikačního hodnocení – 42,6 %.

Slovní hodnocení na vysvědčení může být uplatněno po písemné žádosti rodičů na doporučení učitele. Musí být však vždy schváleno ředitelem školy. Slovní hodnocení vyžaduje přesné poznání žáka, musí být věcné a konkrétní. Mnoho rodičů se proti

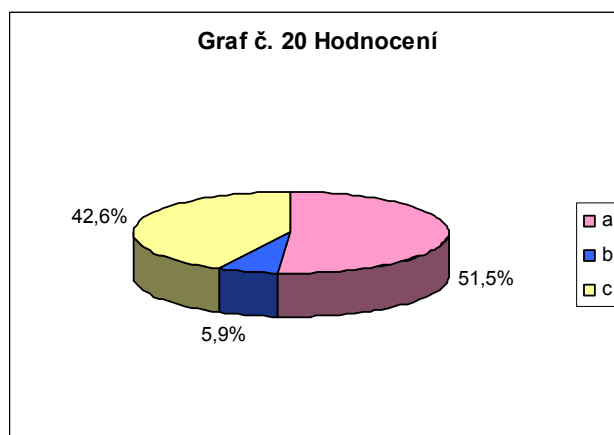
slovnímu hodnocení ohrazuje, neboť jsou zvyklí, že jsou jejich děti hodnoceny klasifikačním stupněm. Ze slovního hodnocení nemají pocit udělení konkrétní známky. V našem případě využívá slovního hodnocení 5,9 %.

Nejčastějším nástrojem hodnocení zůstává hodnocení klasifikačním stupněm. Ze zkoumaného vzorku tak hodnotí nadpoloviční většina učitelů (viz tabulka č. 23).

Tab. č. 23 Hodnocení

hodnota	a	b	c	Celkem
absolutně	35	4	29	68
procentuálně	51,5	5,9	42,6	100,0

a) Standardně – známkou, b) Slovním hodnocením, c) Kombinovaně



a) Standardně – známkou, b) Slovním hodnocením, c) Kombinovaně

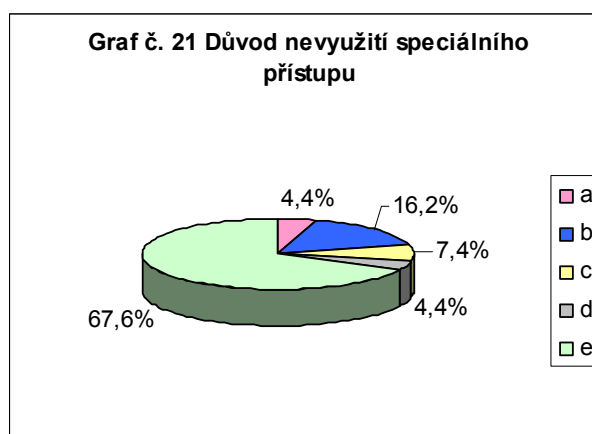
Již několikrát jsme zmínili problematiku individuálního přístupu, který je v současné době velmi důležitý, ba přímo nutný. Na druhé straně si uvědomujeme, že se ve třídě čítající 30 žáků čas hledá dost obtížně. Proto jsme dali učitelům možnost uvést důvody v případě, že odlišného přístupu nevyužívají.

Ze zkoumaného vzorku 3 učitelé uvedli, že nemají speciální vzdělání, 11 se domnívá, že porucha žáka nevyžaduje zvláštní zacházení, 5 učitelů nemá v hodině pro individuální přístup dostatek času, 3 učitelé jako důvod uvádějí příliš mnoho žáků ve třídě. Do tabulky a grafu jsme zařadili proměnnou e, která naznačuje počet učitelů, kteří danou otázku nezodpověděli, neboť se domnívají, že jejich přístup splňuje kritéria zvláštního zacházení a individuálního přístupu (viz tab. č. 24).

Tab. č. 24 Důvod nevyužití speciálního přístupu

hodnota	a	b	c	d	e	Celkem
absolutně	3	11	5	3	46	68
procentuálně	4,4	16,2	7,4	4,4	67,6	100,0

a) Nemám speciální vzdělání, b) Porucha žáka to dle mého nevyžaduje, c) V hodinách není na speciální přístup čas, d) Jiné, e) Uplatňuji individuální přístup



a) Nemám speciální vzdělání, b) Porucha žáka to dle mého nevyžaduje, c) V hodinách není na speciální přístup čas, d) Jiné, e) Uplatňuji individuální přístup

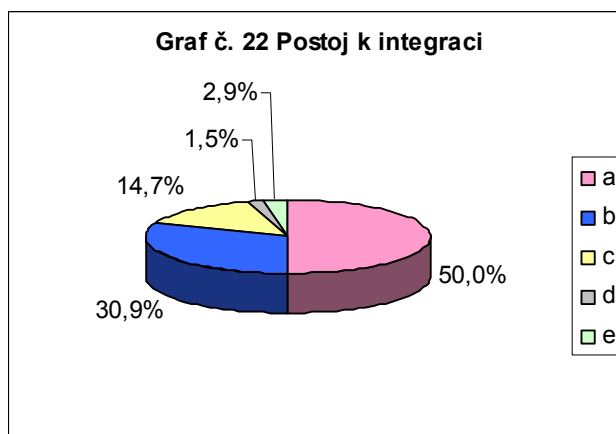
Na závěr výzkumného šetření jsme se pokusili zjistit postoje učitelů k integraci žáků se SPU, v našem konkrétním případě žáků s dyslexií.

Za pozitivní můžeme označit fakt, že naprostá většina učitelů se k integraci staví velice kladně. Z výzkumného vzorku celých 50 % učitelů považuje integraci za vhodnou, 30,9 % by integrovala výhradně žáky s lehčím stupněm poruchy. Další skupinu tvoří názor, že integrace nesmí narušit celkový chod a výuku ve třídě. Ztotožňuje se s ní 14,7 % tázaných učitelů. Jeden z učitelů se proti integraci postavil, dva zbývající učitelé nemají na problematiku vyhraněný názor. (viz tabulka č. 25)

Tab. č. 25 Postoj k integraci

hodnota	a	b	c	d	e	Celkem
absolutně	34	21	10	1	2	68
procentuálně	50,0	30,9	14,7	1,5	2,9	100,0

a) Vhodnou, b) Vhodnou u lehčích poruch, c) Vhodnou jen tehdy, pokud to nenaruší výuku ve třídě, d) Nevhodnou, e) Neumím se vyjádřit



a) Vhodnou, b) Vhodnou u lehčích poruch, c) Vhodnou jen tehdy, pokud to nenaruší výuku ve třídě, d) Nevhodnou, e) Neumím se vyjádřit

4.5 Shrnutí poznatků výzkumného šetření

Naše šetření se zaměřilo na přístup učitelů českého jazyka k žákům s dyslexií integrovaných v běžných třídách. Z výsledků šetření vyplynulo následující.

První hypotéza - Učitelé se snaží žáka v hodinách českého jazyka dostatečně motivovat - byla pro náš výzkumný vzorek verifikována. Zjištění potvrdila, že se učitelé českého jazyka snaží žáka v hodinách motivovat, a to jak při čtení, tak při ostatních pracovních činnostech. Na základních školách se hlavními motivačními faktory stává doporučování knih, pomoc s výběrem jednotlivých textů, zařazení motivačních referátů, návštěva knihovnických zařízení, povolení čtení komiksů a mírnější klasifikační stupnice při hodnocení čtení.

Těž druhá hypotéza – Učitelé respektují žákovo individuální tempo při realizaci zadaných úkolů - byla dle vyjádření učitelů verifikována. Odborná literatura doporučuje, aby byl žákům v případě potřeby prodloužen časový interval nutný k vypracování zadaných úkolů. Žák v tomto případě není pod tlakem a může svou pozornost lépe koncentrovat na zadané úkoly. Učitelé dle šetření poskytují žákům dostatek času, jak při psaní písemných prací, tak při společné práci v hodině.

Námi stanovená třetí hypotéza – Učitelé v hodinách dostatečně nepracují s technikou čtení písemného textu - byla verifikovaná pouze z části. Učitelé měli možnost vyjádřit své stanovisko k hlasitému čtení během hodin a k využití alternativních forem čtení. Nadpoloviční většina učitelů se snaží žáka v hodinách aktivně zapojit, minimálně na čtení alespoň pár vět. Tento fakt považujeme za důležitý. Co se alternativních forem týká, využívá je pouhých 22 dotazovaných učitelů. Jedním z možných faktorů, které proti zařazení těchto forem stojí, může být nedostatek času.

Čtvrtá stanovená hypotéza – Učitelé nekladou důraz na to, zda čte žák písemný text s porozuměním - byla v našem případě falzifikována. Předpokládali jsme, že v hodině českého jazyka učitelé nemají dostatek času s žákem kontrolovat porozumění přečteného textu nebo zadání písemné práce. Učitelé se však v naprosté většině vyjádřili, že je porozumění jednou ze stěžejních prací v hodinách literatury i mluvnice, a proto je na něho kladen veliký důraz.

Hypotéza č. 5 – Žákům trpícím dyslexií není ve většině případů povoleno používat během výuky kompenzační pomůcky - měla ověřit, zda učitelé doporučují, aby žáci v hodinách využívali kompenzační pomůcky a zda jim je dovolují používat během písemných prací. Zohlednili jsme zde i hledisko tvorby vlastních kompenzačních pomůcek. Hypotéza byla pro náš výzkumný vzorek verifikována pouze z části. Učitelé sice použití kompenzačních pomůcek doporučují, ale k jejich použití během písemných prací se staví

již negativně. K obdobným výsledkům jsme dospěli u problematiky tvorby vlastních pomůcek a přehledů.

Hypotéza č. 6 – Učitelé vedoucí reedukační hodiny využívají speciálních metod při práci s žáky s dyslexií i během výuky ve třídě - měla vyvrátit či potvrdit fakt, že učitelé vedoucí reedukační hodiny zařazují metody a formy práce z těchto hodin i do běžné výuky českého jazyka. Hypotéza byla pro náš výzkumný vzorek verifikována. Učitelé do hodin nejčastěji zařazují četbu s porozuměním, reprodukci textu, dokončení příběhu, hry, přesmyčky, práci s přehledy, práci s dyslektickými čítankami apod. Při srovnání výsledků u učitelů, kteří reedukační hodiny nevedou, jsme došli k poznatku, že patrně na školách nedochází ke komunikaci mezi učitelem českého jazyka a učitелеm, který vede nápravné hodiny. Z 31 učitelů pouze 3 spatřují možnost tato cvičení zařazovat. Přitom zařazení některých výše zmíněných forem by mohlo prospět i slabším čtenářům nebo i žákům, kteří poruchou netrpí.

Za další pozitivní zjištění považujeme to, že si učitelé českého jazyka uvědomují nutnost individuálního přístupu k těmto žákům. Ve školství se všeobecně „razí“ heslo rovnosti a stejných možností v přístupu ke vzdělání. Musíme si však uvědomit, že někteří žáci pomoc učitele a jeho individuální přístup potřebují. Dle vyjádření učitelů se 67,6 % snaží k žákům přistupovat individuálně. Vyhodnocení otázek tomuto tvrzení odpovídá. Můžeme tedy konstatovat, že se učitelé snaží žákům poskytnout vhodné prostředí a péči, v souladu s jejich potřebami.

Menší rezervy však spatřujeme dle vyhodnocení hypotéz u využívání kompenzačních pomůcek a ve zatraktivnění metod čtení.

IV. Závěr

Čtení a psaní jsou veřejností považovány za základní dovednosti, kterými musí každý člověk disponovat. Pravděpodobně si ani plně nedokážeme uvědomit, jaké následky může způsobit absence byť jen jedné z této zmíněné dovednosti. Čtení a psaní nás provází celým životem. Nejedná se pouze o záležitost povinné školní docházky. Neschopnost číst a psát se stává pro člověka do budoucna obrovským handicapem, který ho limituje po jeho další celý život.

Specifické poruchy učení jsou v dnešní době na základních školách velice častým jevem. Počty žáků, kterým je porucha diagnostikována, se neustále zvyšují. Proto je problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami věnována větší pozornost.

Pokud to žákova porucha dovolí, upřednostňuje školský systém tzv. integraci, neboli vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných typech základních škol. Integrace však klade vyšší nároky na příslušná školská zařízení a především na učitele, kteří přicházejí s žákem do kontaktu. Ti musí hledat „nové cesty“, jak učivo žákovi lépe zprostředkovat a jak mu osvojení a zapamatování látky usnadnit.

Z vyhodnocení šetření můžeme konstatovat, že se učitelé českého jazyka snaží k žákům s dyslexií přistupovat individuálně a pokoušejí se vytvořit jim příjemné motivační prostředí. V ojedinělých případech však spatřujeme stále rezervy. Těm by měla být do budoucna věnována pozornost.

O problematice specifických poruch učení, reedukace a přístupu k žákům s poruchou učení bylo napsáno již mnoho publikací. Zjištěné výsledky však mohou napomoci k orientaci v problematice práce s žákem s dyslexií jak učitelům, tak rodičům.

Použité zdroje

- 1) BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M.: *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2007a. ISBN 978-80-7315-158-4.
- 2) BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M.: *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2007b. ISBN 978-80-7315-140-9.
- 3) GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- 4) JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H.: *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: Nakladatelství D + H, 2007. ISBN 978-80-903579-7-6.
- 5) JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: *Dyslexie*. Praha: D + H, 2004. ISBN 80-239-4472-X.
- 6) KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z.: *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
- 7) MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 3. upravené a rozšířené vydání. Praha: Nakladatelství H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- 8) MERTIN, V.: *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.
- 9) MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.
- 10) MICHALOVÁ, Z.: *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: TUL, 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.
- 11) MRÁZOVÁ, E.: *Vybrané postupy při práci s dyslektickým dítětem*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1994. ISBN 80-7044-078-3.
- 12) MÜLLER, O. A KOL.: *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- 13) POKORNÁ, V.: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: Rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9.
- 14) POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- 15) POKORNÁ, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

- 16) *Předpis č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* [online] Dostupné na: http://www.ucitelskenoviny.cz/skolske_predpisy/sb020_052.pdf?PHPSESSID=3c2a1bdbd5dd786bb973cd97fb45f8ec [cit. 29. 12. 2008]
- 17) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: VÚP, 2007. [online] Dostupné na <http://www.rvp.cz> [cit. 15. 11. 2008]
- 18) RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. A KOL.: *Speciální pedagogika.* 4. vydání. Olomouc: UP PF, 2006. ISBN 80-244-1475-9.
- 19) SELIKOWITZ, M.: *Dyslexie a jiné poruchy učení.* Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
- 20) TOMICKÁ, V.: *Vybrané kapitoly k integraci ve školství.* Liberec: TUL, 2000. ISBN 80-7083-381-5.
- 21) ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení.* 10. zcela přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Seznam příloh

PŘÍLOHA Č. 1

Schéma pro vytvoření individuálního vzdělávacího programu

PŘÍLOHA Č. 2

Dotazník pro učitele českého jazyka

Přílohy

PŘÍLOHA Č. 1

Schéma pro vytvoření individuálního vzdělávacího programu

dle Mertina (1995, s. 67)

INDIVIDUÁLNĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

1. Jméno žáka:
2. Datum narození:
3. Třída:
3. Základní údaje o žákovi, podstatné pro řešení problému:
4. Závěry a doporučení odborného pracoviště:
5. Pedagogická diagnóza učitele, rozbor prací žáka:
6. Konkrétní úkoly v oblasti:
českého jazyka....
percepce...apod.
7. Pomůcky:
8. Způsob hodnocení a klasifikace:
9. Organizační péče:
10. Požadovaná částka na pomůcky a výplatu odborníkům, kteří s dítětem budou pracovat:
11. Spolupráce s rodiči:
12. Podíl postiženého žáka:
13. Informace dalším učitelům:
14. Případná lékařská vyšetření:
15. Kontrola:
16. Podpisy:

Dotazník pro učitele českého jazyka

Vážená paní magistro, vážený pane magistře,

jmenuji se Denisa Tomešová a jsem studentkou 4. ročníku PF v Liberci. Dovoluji si Vám poslat dotazník s prosbou o jeho vyplnění. Údaje, které dotazník poskytne, poslouží ke zmapování problematiky přístupu učitelů českého jazyka k žákům se SPU, kteří jsou integrováni v běžné třídě na 2. stupni ZŠ. Do budoucnosti může posloužit jako „návod“ pro práci s těmito žáky.

Dotazník je zcela anonymní a nezabere více než 15 minut Vašeho času.

U každé otázky dotazníku zakroužkujte nebo jinak zvýrazněte prosím pouze jednu odpověď, pokud není řečeno jinak. V případě, že odpovědi nekorespondují s Vaší představou, můžete využít kolonky jiné a sami se k problematice vyjádřit.

Velice Vám děkuji.

S pozdravem

Denisa Tomešová
Přemyslova 640
511 01 Turnov

DenisaTomesova@seznam.cz

Pohlaví	a) žena
	b) muž

Věk	a) do 35
	b) 36 – 46
	c) 47 – a více

Praxe v oboru

1 – 10 let	11 – 20 let	21 – 30 let	31 a více
------------	-------------	-------------	-----------

1) Pracoval/a jste během své praxe ve třídě s žákem trpícím dyslexií?

- a) Ano
- b) Ne

2) Nachází se v současné době ve Vaší třídě žák/žákyně trpící dyslexií?

- a) Ano
- b) Ne

3) Je podle Vás nutné uplatňovat u žáků se SPU zvláštní přístup oproti ostatním žákům?

- a) Ano
- b) Ne (prosím zdůvodněte):

- c) Nemám vyhraněný názor

4) Snažíte se žáky s dyslexií více motivovat než ostatní žáky?

- a) Ano, motivace je důležitým faktorem
- b) Ne, motivuji všechny žáky stejně
- c) Občas. Někdy je potřeba žáky s dyslexií motivovat více než ostatní.

5) Respektujete v hodinách žákovo případné pomalejší tempo?

A- ano vždy	B- spíše ano	C – občas	D – spíše ne	E – ne
-------------	--------------	-----------	--------------	--------

6) Umožňujete žákovi s dyslexií více času na kontrolu písemných prací než ostatním žákům?

- a) Ano. Pokud potřebuje více času, dostane ho.
- b) Ne. Všichni žáci mají stejné podmínky.
- c) Jiné:

7) Vyvoláváte žáka s dyslexií na hlasité čtení před celou třídou (během hodin literatury, či slohu) ?

- a) Ano. Je potřeba, aby se hlasité čtení naučil zvládat.
- b) Ne. Je to pro něho velký stres.
- c) Občas
- d) Jiné:

8) Využíváte během hodin literatury alternativní metody čtení (např. hromadné čtení, čtení v páru, skupinové čtení)?

- a) Ano, tyto metody se mi osvědčily
- b) Ne, nepoužívám
- c) Jiné:

9) Kontrolujete, zda žák porozuměl přečtenému literárnímu či slohovému textu?

A – ano vždy	B – spíše ano	C – spíše ne	D – ne
--------------	---------------	--------------	--------

10) Kontrolujete, zda žák pochopil písemné zadání testu, pravopisného cvičení atd.?

A – ano vždy	B – spíše ano	C – spíše ne	D - ne	E – ne, ale má možnost dodatečně se zeptat
--------------	---------------	--------------	--------	--

11) Snažíte se žáka trpícího dyslexií motivovat více ke čtení než ostatní žáky?

a) Ano (jakým způsobem):

b) Ne, motivuji všechny žáky stejně

c) Částečně, někdy je třeba žáka s dyslexií motivovat více

d) Jiné:

12) Doporučujete žákům během výuky používat kompenzační pomůcky (gramatické přehledy apod.) ?

A – ano vždy	B – spíše ano	C – spíše ne	D – ne
--------------	---------------	--------------	--------

13) Vytváříte pro žáky nebo přímo s žáky přehledy pro usnadnění gramatiky?

a) Ano, i ostatním žákům pomohou ujasnit si látku

b) Ne

c) Jiné:

14) Dovolujete žákům s dyslexií užívat během písemných prací gramatické či jiné přehledy?

A – ano vždy	B – spíše ano	C – spíše ne	D – ne
--------------	---------------	--------------	--------

15) Zpracováváte žákům diktáty a pravopisná cvičení formou pracovních listů? (doplňování místo psaní celého textu)

A – ano vždy	B – spíše ano	C – spíše ne	D - ne
--------------	---------------	--------------	--------

16) Preferujete u žáka trpícího dyslexií ústní zkoušení před písemným (v hodině mluvnice či literatury)?

A – ano vždy	B – spíše ano	C – spíše ne	D - ne
--------------	---------------	--------------	--------

17) Jakým způsobem je žák s dyslexií v hodinách českého jazyka hodnocen?

a) Standardně - známkou

b) Slovním hodnocením

c) Kombinovaně

18) Vedete reedukační (nápravné) hodiny?

a) Ano

b) Ne

c) Dříve jsem vedl/a, v současnosti ne

19) Je v „běžné“ hodině prostor, využít některá cvičení či metody výuky z reedukačních hodin?

a) Ano (jaká):

b) Pouze výjimečně (jaká):

c) Ne

20) V případě, že neuplatňujete vůči žákům spec. přístup, je to protože, (Můžete zaškrtnout více odpovědí.)

a) Nemám speciální vzdělání

b) Porucha žáka to dle mého nevyžaduje

c) V hodinách není na speciální přístup čas

d) Jiné (vypište prosím):

21) Integraci žáků trpících SPU považujete za:

a) Vhodnou

b) Vhodnou u lehčích poruch

c) Vhodnou jen tehdy, pokud to nenaruší výuku ve třídě

d) Nevhodnou

e) Neumím se vyjádřit