

Středoškoláci s dyslexií

Jak je efektivně podpořit ve studiu



Erasmus+



MOBILITY OF EDUCATIONAL SERVICES FOR ADOLESCENTS WITH DYSLEXIA

(Podpůrná opatření pro dospívající s dyslexií)

STŘEDOŠKOLÁCI S DYSLEXIÍ jak je efektivně podpořit ve studiu

2014-1-LV01-KA200-000500



Erasmus + Programme
KA2 – Strategic Partnership

This project has been funded with support from the European Commission.
This publication reflects the views only of the author, and the Commission
cannot be held responsible for any use which may be made of the
information contained therein.

MOBILITY OF EDUCATIONAL SERVICES FOR ADOLESCENTS WITH DYSLEXIA

(Podpůrná opatření pro dospívající s dyslexií)

STŘEDOŠKOLÁCI S DYSLEXIÍ jak je efektivně podpořit ve studiu

Autoři:

Bulharsko: Daniela Boneva; Elena Mihova (kapitoly 7, 8.1)

Česká republika: Lenka Krejčová; Zuzana Bodnárová (kapitoly 1, 4, 8.2)

Lotyšsko: Eva Birzniece (kapitoly 3, 6, 8.3); Thomas Schmit (kapitola 5)

Turecko: Binnur Küçükyıldız; Cem Sarı; Ömer Faruk Metin (kapitoly 2, 8.4)

Překlad z angličtiny Jana Pálenská

© DYS-centrum® Praha z. ú.

Translation © Jana Pálenská, 2016

ISBN 978-80-87581-08-7

OBSAH

Úvod	7
1. Základní vymezení dyslexie	9
1.1 Úvod	9
1.2 Definice dyslexie	12
1.2.1 Specifické projevy ve čtení a psaní adolescentů	15
1.3 Teorie dyslexie	16
1.3.1 Teorie fonologického deficitu	18
1.3.2 Hypotéza specifických procedurálních výukových obtíží	19
1.3.3 Teorie magnocelulárního deficitu	22
1.3.4 Závěr	22
1.4 Symptomy dyslexie	23
1.5 Legislativní opatření týkající se dyslexie	24
Použitá literatura	27
2. Individuální vzdělávací plán	30
2.1 Způsobilost	32
2.2 Účastníci v procesu realizace IVP	33
2.3 Části IVP	33
2.4 Cíle	34
2.4.1 Příklady cílů a úkolů	35
Použitá literatura	38
3. Podpora čtenářských dovedností u dospívajících s dyslexií	41
3.1 Náprava čtení	41
3.2 Čtení slov	43
3.3 Plynulost	44
3.4 Slovní zásoba	45
Použitá literatura	49
4. Dyslexie a učební preference	50
4.1 Úvod	50
4.2 Učební preference	50

4.3 Shrnutí	56
Použitá literatura	57
5. Jak upravit výuku konkrétních vyučovacích předmětů	58
5.1 Nejčastější podpůrná opatření pro žáky středních škol	58
5.2 Podpora čtení s porozuměním ve výuce	61
Použitá literatura	70
6. Dyslexie a osvojování cizího jazyka	72
6.1 Projevy dyslexie při osvojování cizího jazyka	73
6.2 Multimodální výukové metody	76
6.3 Výuka hláskového a pravopisného systému	79
6.4 Výuka slovní zásoby	80
6.5 Výuka gramatiky	82
6.6 Výuka čtení	84
6.7 Poslech ve výuce cizích jazyků	86
6.8 Mluvený projev v cizím jazyce	88
6.9 Výuka psaní	89
Použitá literatura	93
7. Využití ICT (Informačních a komunikačních technologií) v souvislosti s dyslexií	94
7.1 Co jsou podpůrné technologie?	94
7.2 Podpůrné technologie – výhody pro žáky s dyslexií	95
7.3 Specifické programy pro dospívající s dyslexií	98
7.3.1. Podpůrné softwary	99
7.3.2 Výukový software	104
7.4 Audioknihy	106
7.5 E-knihy	108
7.6 Daisy knihy	110
7.7 Další online programy a materiály	111
7.8 Co je dostupné v partnerských zemích	114
7.8.1 Lotyšsko	114
7.8.2 Bulharsko	114

7.8.3 Česká republika	116
7.8.4 Turecko	117
7.8.5 Online zdroje	117
Použitá literatura	119
8. Příklady dobré praxe	122
8.1 Značka Dyslexia Friendly Quality pro střední odborné školy (Bulharsko)	122
8.2 „Já na to mám!“ – Komplexní program pro středoškolské žáky s dyslexií (Česká republika)	124
8.3 Pedagogická intervence u žáků se čtenářskými obtížemi na švédských středních školách	127
8.4 Příklad dobré praxe z Turecka	129

ÚVOD

Vážení učitelé,

do rukou se Vám dostává příručka, která byla vypracována čtyřmi evropskými státy (Lotyšsko, Bulharsko, Česká republika a Turecko) v rámci projektu, který se věnoval dospívajícím jedincům s dyslexií. V populaci nalezneme okolo 5–10 procent jedinců s dyslexií. Jsme si jistí, že i Vy jste se již setkali se studentem s dyslexií.

Avšak zkušenosti ze středních škol ukazují, že učitelé obvykle vědí, co je dyslexie, ale necítí se kompetentní poskytovat žákům náležitá podpůrná opatření. Je pozoruhodné, že i když pocházejí autoři této příručky z různých zemí, situace je všude víceméně stejná. Na druhou stranu je potřeba zmínit, že v některých z partnerských zemí (ČR, Turecko, Bulharsko) došlo k legislativním a/nebo praktickým změnám vzdělávacího systému, což předpokládá, že inkluze středoškolských studentů s dyslexií bude stále častější. Naopak Lotyšsko postrádá vhodnou legislativu, přístupy učitelů k dyslexii se zdají být horší než lepší, seznam podpůrných opatření je nedostačující.

Zatím nejsilnější lotyšskou organizací, která bojuje za studenty s dyslexií, je Pro Futuro. Aktivity této organizace jsou rozsáhlé a intenzivní. Ve skutečnosti všichni partneři projektu cítí, že se mohou jeden od druhého inspirovat. Zároveň je v naší zemi silná potřeba rozšířit celkové povědomí o dyslexii na středních školách. To bylo také výchozím bodem našeho společného projektu. Jeden z jeho výsledků právě čtete.

Navzdory tomu, že máme odlišné vzdělávací systémy a rozdílné stupně inkluze středoškolských žáků s dyslexií, často od učitelů a dalších odborníků slyšíme, že je potřeba zvýšit povědomí o dyslexii na středních školách. Učitelé by ocenili další vzdělávání, neboť by rádi našli cestu, jak spojit teoretické znalosti a praxi.

První kapitola příručky se věnuje dyslexii samotné, jejím příčinám, příznakům a teoriím vysvětlujícím její původ. Následující kapitoly jsou již propojeny s učitelskou praxí a zaměřují se na tvorbu individuálního

vzdělávacího plánu (IVP), specifika vyučování konkrétních předmětů, osvojování cizích jazyků, nápravu čtení, specifická podpůrná opatření pro studenty s dyslexií a využití informačních a komunikačních technologií. Poslední část příručky prezentuje několik příkladů dobré praxe z partnerských zemí. Informace zde uvedené jsou podloženy výzkumy a studiem odborné literatury, prezentují intervenční postupy založené na výzkumu. Obsah publikace pramení z naší dlouholeté zkušenosti se středoškoláky, jejich rodiči a učiteli. Jednotlivé kapitoly se pokouší záchytit nejzásadnější téma, o nichž diskutujeme během konzultací a poradenské praxe.

Autoři textu pocházejí z různých zemí. Překlad jednotlivých kapitol je přizpůsoben našim školním podmínkám. Přesto považujeme za užitečné nechat některé informace v původní verzi, neboť mohou sloužit jako zdroj inspirace a příklad dobré praxe. Legislativa se různí, způsoby tvorby individuálního vzdělávacího plánu jsou také odlišné, v jednotlivých zemích jsou dostupné jiné zdroje podpory (včetně informačních a komunikačních technologií). Dyslexie se nicméně projevuje velmi podobně napříč různými zeměmi, kulturami i jazyky a žáci většinou potřebují velmi podobnou podporu a péči. Domníváme se, že některé mírné odlišnosti od běžné edukační reality, které fungují v našich zemích, mohou být inspirující a obohacující.

Seznam autorů:

Lotyšsko: Eva Birzniece (kapitoly 3, 6, 8.3) + Thomas Schmit (kapitola 5)

Bulharsko: Daniela Boneva + Elena Mihova (kapitoly 7, 8.1)

Česká republika: Lenka Krejčová + Zuzana Bodnárová (kapitoly 1, 4, 8.2)

Turecko: Binnur Küçükyıldız + Cem Sarı + Ömer Faruk Metin (kapitoly 2, 8.4)

1. ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ DYSLEXIE

1.1 Úvod

Kdy jste naposledy za celý den nic nepřečetli? Vzpomínáte si? Odpověď je nejspíš „ne“. Každý den čteme – SMS zprávy, e-mailsy, reklamy, noviny, časopisy, svoji práci, nákupní seznam, značky atd. Žijeme v takzvané informační společnosti, ve které je čtení a psaní nedílnou součástí našich životů. Za posledních sto let se svět velmi změnil. Pravděpodobně neexistuje povolání, ve kterém by lidé nepotřebovali umět číst a psát. Když už se číst a psát naučíme, přijde nám to vše velmi jednoduché. Kdykoliv vidíme text, čteme ho. Je vlastně nemožné nečíst písmena, když víme, jak je číst.

Přesto zhruba 5–10 % lidí považuje čtení za něco složitého a náročného. Stále bychom měli mít na paměti, že čtení je naučená činnost, která nám není vlastní. Naopak mluvení je přirozenou schopností. Čtení a psaní jsou výsledky učení, cíleně si je musíme osvojit. Není to tak jednoduché jako naučit se hovořit mateřským jazykem. Když miminka poslouchají dospělé, učí se vlastně mluvit. Když děti pozorují, jak dospělí čtou a píšou, přirozeně se tyto činnosti neučí. Osvojení těchto dovedností trvá několik let školní docházky, neboť jde o velmi komplexní činnosti, které vyžadují aktivitu řady kognitivních funkcí.

Bohužel někdy vyučování nemá očekávaný dopad a děti čelí mnohým obtížím, když se učí číst a psát. Obvykle tyto lidi považujeme za jedince, kteří mají dyslexii. Jsou samozřejmě schopni naučit se číst, ale potřebují odlišné přístupy a využití různorodých specifických podpůrných opatření, která jim umožní čtení a psaní si osvojit. Samozřejmě také potřebují v průběhu celé školní docházky podporu ze strany rodiny a svých učitelů, a to nejen na základní škole, ale také na škole střední. Pokud jim není poskytnuta dostatečná pomoc, můžeme to považovat za diskriminaci. Jejich nadání a potenciál jsou promarněny, což způsobí, že se dále nechťejí učit a vzdělávat. Výše uvedené důvody jsou jen některé z těch, které vedly k vytvoření této příručky – hlavním cílem je pomoci

učitelům dospívajících středoškoláků učit jedince s dyslexií. Žáci s dyslexií potřebují speciální přístup, což ale neznamená, že jej nemohou poskytovat běžní učitelé. Učitelé se pouze potřebují naučit, jak pracovat s těmito žáky a jak je podporovat. Žáci pak mohou být dokonce zdrojem inspirace. Často totiž naučí učitele novým odborným dovednostem. Kromě toho vám mohou ukázat, že i když v životě čelí mnohým obtížím a někdy se zdají být nekompetentní, mají mnoho silných stránek. Přemýšlí odlišným způsobem, učí se odlišným způsobem, zpracovávají informace odlišným způsobem, a to je zajímavé!

Začneme následujícím příkladem:

Na počátku školní docházky byla Jirkovi diagnostikována dyslexie. Jeho rodiče se rozhodli přesunout ho z malé vesnické školy do školy ve větším městě. Věřili, že učitelé zde budou mít větší povědomí a pochopení pro dyslexii, a dokážou mu pomoci. Bohužel to nebyla pravda. V prvních letech školní docházky byl Jirka velmi pracovitým žákem, který chtěl vždy učitele potěšit. Snažil se, jak nejvíce uměl. Například když paní učitelka během přestávky psala poznámky na další vyučovací hodinu, Jirka zůstal sedět v lavici a opisoval, co bylo na tabuli. Věděl, že by během následující vyučovací hodiny nedokázal celý text opsat, proto raději obětoval celou přestávku. Opisování z tabule a čtení byly pro Jirku vždy velmi těžké úkoly. Na druhou stranu měl výborné logické myšlení, široké spektrum všeobecných znalostí, dobré verbální schopnosti a byl velmi komunikativní a společenský.

Když přestoupil na další stupeň základní školy, jeho chování se postupně začalo měnit. Stále měl obtíže ve čtení, psaní a opisování z tabule. Jedním z největších trublů bylo psaní poznámek během vyučování – nedokázal psát rychle, a tak byly jeho zápisů velmi nejednotné, obsahovaly mnoho chyb a informace byly nesprávné. Věděl, že by ho učitelé měli podporovat a pomáhat mu. Bohužel většina z nich nic takového nedělala, a Jirka začal jejich hodiny narušovat. Stal se třídním šaškem, dělal vtipy a nevhodně komentoval práci učitelů a úkoly, které

zadávali žákům. To ho přivedlo do mnoha potíží a problémů. Někteří učitelé mu odmítli pomoc. Učitelka jazyků ho posadila do zadní části třídy, kde už vůbec nemohl pokračovat v práci. Prostě ho chtěla mít mimo svůj dosah. Jirka dostával v mnoha předmětech dost špatné známky.

Bыло pozoruhodné, že Jirka dosahoval dobrých výsledků v předmětech, v nichž se mu dostalo ze strany učitelů podpory. Poskytovali mu poznámky přednášené látky a on se mohl soustředit pouze na výklad, nikoliv na psaní poznámek. Případně uváděli důležité informace na webových stránkách školy, a tak Jirka vždy věděl, co se má naučit. Místo písemného zkoušení byl v jejich předmětech zkoušen ústně. Tito učitelé také oceňovali jeho znalosti. Vyučující na zeměpis ho požádala, aby někdy doplňoval její výklad, neboť si byla vědoma, že má mnohé znalosti, které ostatní žáci nemají.

Přesto byli Jirkovi rodiče často zváni do školy a Jirka byl opakovaně kritizován za své chování. Bylo těžko uvěřitelné, jak velmi se jeho chování ve škole odlišovalo od jeho vystupování mimo školu. Nikdy neměl žádné jiné kázeňské problémy. Konflikty s učiteli se zrcadlily i v jeho známkách – tam, kde měl špatné vztahy, měl horší prospěch.

Na konci druhého stupně základní školy Jirkova rodina přemýšlela, na jaké střední škole by mohl dál studovat. Vybral si střední odbornou školu zaměřenou na mediální studia. Nepochyběně má velký potenciál, aby tuto školu zdárně ukončil. Pokud bude chtít, mohl by jít studovat dále na vysokou školu. Nicméně většina jeho učitelů ze základní školy byla jeho výběrem velmi překvapena. Jirkovi i jeho rodičům doporučovali, aby studoval na učilišti.

Vzhledem k situaci na druhém stupni ZŠ se Jirkovým rodičům velmi ulevilo, když jim psycholožka v poradenském zařízení potvrdila jejich rozhodnutí. Jejich syn by měl zcela jistě pokračovat na střední škole, která je zakončena maturitní zkouškou. Jirkovi rodiče vždy věděli, že mají chytrého syna, ale postoje učitelů je znejistily.

Jirka obdržel v poradenském zařízení seznam doporučení, jak zvládat učení na střední škole; mezi nimi bylo i to, že kdykoliv to bude možné,

měl by být zkoušen ústně. Dále mu bylo řečeno, že může využívat počítač pro psaní poznámek během přednášek. Psycholožka také doporučila, aby vyučující dávali Jirkovi studijní materiály v tištěné podobě, aby nemusel tolik psát. Výuka cizích jazyků by dle doporučení měla být zaměřena na komunikační dovednosti s tím, že vyučující akceptuje specifické chyby v psaném projevu. Jirka s rodiči probrali možná podpůrná opatření s vedením střední školy a ředitel se rozhodl všechna respektovat. Snad bude Jirka úspěšný a bude schopný využívat svých silných stránek, mezi které patří vyjadřovací schopnosti a široké všeobecné znalosti, a ukáže tak svoje nadání. Stále mu zbývají čtyři roky na střední škole, ale zároveň se těší na nový začátek.

1.2 Definice dyslexie

Existuje celá řada definic dyslexie, ale tu nejpoužívanější předložila v roce 2002 Mezinárodní dyslektická asociace (**International Dyslexia Association, IDA**):

„Dyslexie je specifickou poruchou učení, která má neurobiologický původ. Je charakteristická obtížemi v přesnosti a/nebo plynulosti rozpoznávání jednotlivých slov a nedostatečnou schopností hláskování a dekódování. Tyto obtíže se následně projevují ve fonologickém zpracování jazyka, které nesouvisí s úrovní dalších kognitivních schopností ani se způsobem výuky. Dále se mohou projevit obtíže s porozuměním psanému textu a snížené čtenářské zkušenosti, což omezuje rozvoj slovní zásoby a souvisejících znalostí.“¹

Další organizací, která předkládá definici dyslexie, je Britská dyslektická společnost, jež používá pojem specifické poruchy učení. Dyslexie je v tomto pojetí zahrnuta do skupiny následujících obtíží. Jejich definice zní následovně:

¹ International Dyslexia Association (2002)

„Specifické poruchy učení (SPU) ovlivňují způsob, jakým zpracováváme a osvojujeme si informace. Příčiny SPU jsou neurologické (nikoli psychické), mohou být ovlivněny genetickým zatížením v rodině a jsou nezávislé na úrovni inteligence. Mají zásadní vliv na vzdělávání, učení a osvojení dovedností číst a psát.

SPU zahrnují širokou škálu často se vyskytujících obtíží, mezi které nejčastěji patří:

- *Dyslexie*
- *Dyspraxie / DCD*
- *Dyskalkulie*
- *ADD / ADHD*

Obecně může být stanovena diagnóza SPU v případě, že je zřejmý značný rozdíl mezi věkem žáka a jeho aktuální úrovni schopnosti, nebo existuje výrazný rozdíl mezi jeho aktuálním výkonem a inteligencí.

Vzhledem k vzájemné provázanosti různých forem SPU je nutné si uvědomit, že profil každého jedince je velmi individuální a může se projevovat mnoha různými způsoby. Projevy SPU se mohou u jednotlivých žáků zásadně odlišovat a jejich intenzita může být mírná až velmi závažná. To může komplikovat přesnou diagnostiku, předpokládané dopady i hledání vhodných podpůrných opatření.

Nezjištěná a nediagnostikovaná dyslexie může u jedince způsobit emoční strádání, frustraci a nízkou sebeúctu. To může vést k tomu, že je jedinec více uzavřený do sebe a mohou se u něho rozvinout problémy v chování. Škola by měla být schopna jedinci poradit, místo aby hledala jednotlivé příčiny a zaměřovala se na problémové chování.

Dyslexie je tzv. skrytou poruchou, která se v běžné populaci vyskytuje zhruba v 10 %, z čehož 4 % ovlivňuje velmi významně. Jedná se o nejčastější specifickou poruchu učení. Dyslexie je většinou geneticky pod-

míněná. Žák s dyslexií při čtení zaměňuje písmena ve slovech nebo komolí celá slova a věty. Další obtíže se vyskytují při aplikaci gramatiky; častým projevem je také záměna pořadí písmen. I když se dyslexie netýká pouze samotných dovedností číst a psát, jedná se o nejviditelnější projevy. Důsledky dyslexie jsou dále patrné v procesu zpracování informací, jejich uchování a následného použití, vyskytují se potíže s pamětí, rychlostí jednotlivých myšlenkových pochodů, s vnímáním časových souvislostí, organizací práce a posloupnosti činností. U některých jedinců se vyskytují obtíže s pravo-levou orientací a orientací v prostoru.²

Jinak řečeno, dyslexie je:

- vrozená
- může být dědičná
- celoživotní záležitostí (vyskytuje se i u adolescentů!)

Dyslexie postihuje čtenářské i písemné dovednosti, dovednost aplikovat gramatická pravidla a s tím spojené další dovednosti v jednotlivých předmětech, včetně matematiky, fyziky, přírodopisu, dějepisu atd.

Charakter a intenzita dyslexie závisí také na rodinném a socioekonomickém postavení a na výukových metodách. Působením nevhodných výukových metod a nedostatečné podpory ze strany rodiny se důsledky dyslexie mohou zhoršit.

Jedinci s dyslexií mírají průměrné až nadprůměrné rozumové schopnosti. Někdy hovoříme o tzv. dvojí výjimečnosti, tj. o jedincích, kteří mají na jednu stranu dyslexii, na druhou stranu jsou nadaní v určité oblasti (vzpomeňme na Jirku a jeho výjimečné znalosti zeměpisu).

Možná jste se setkali s tvrzením, že dyslexie znamená, že někdo čte znatelně hůře, než to odpovídá jeho inteligenci. Jedná se o tzv. **diskrepanční kritérium**, které bylo velmi užívanou metodou ke stanovení dyslexie. V poslední době se od tohoto způsobu **upouští**, neboť není zce-

² British Dyslexia Association (n.d.)^a

la přesný³. Siegel⁴ namítá, že je nelogické poměřovat rozdíl mezi inteligenčním a čtenářským kvocientem. Tento přístup předpokládá souvislost mezi průměrným intelektem a dobrou dovedností čtení a opačně mezi nižším intelektem a horší dovedností čtení, což samozřejmě není pravda. Naopak výsledky inteligenčních testů mohou být ovlivněny jazykovými obtížemi, které souvisejí s dyslexií. Nejčastěji používané testy jsou zaměřeny na slovní zásobu, jazykové a paměťové schopnosti. Potíže s použitím jazyka a se slovní zásobou, které snižují skóre v testech intelligence, mohou jednoduše odrážet přítomnost dyslexie. Další pohled nabízejí Vellutino a jeho kolegové⁵, kteří považují IQ testy pouze za statistický nástroj, který měří aktuální status quo v porovnání s výskytem v běžné populaci, ale už nic nevypovídá o potenciálu a potřebách daného jedince. Učitelé, rodiče a žáci potřebují stanovit konkrétní opatření, a inteligenční testy tato opatření neposkytují. Tito autoři zdůrazňují, že jednotlivá opatření by měla být stanovena na základě kriteriální diagnostiky tak, aby učitelé, rodiče i žák samotný rozuměli jeho individuální dovednosti čtení a výsledy diagnostiky nabídly efektivní postupy výuky.

Závěrem lze říci, že jednotlivé profily žáků s dyslexií jsou vždy odlišné a individuální. Jejich společným rysem je oslabená dovednost číst, psát a pracovat s gramatickými pravidly, ale je důležité zmapovat jejich silné i slabé stránky tak, aby jim podpůrná opatření byla ušita na míru, abychom jim umožnili efektivní učení a rozvoj jejich potenciálu.

1.2.1 Specifické projevy ve čtení a psaní adolescentů

Když se zamyslíte nad dospívajícími žáky, je vám nejspíš jasné, že dyslexie může jejich dovednosti čtení a psaní ovlivnit v různé míře a intenzitě. Je potřeba vyvarovat se některým omylům a předcházet jim.

³ Vellutino, Fletcher, Snowling and Scanlon (2004: 29)

⁴ Siegel (1989: 469–471)

⁵ Vellutino, Fletcher, Snowling and Scanlon (2004: 29–30)

Situace 1

K základním projevům dyslexie patří, že žáci s dyslexií čtou pomaleji s častějším výskytem chyb a jejich čtenářský projev není plynulý. Překvapivě však mohou přečtenému textu porozumět. Potřebují však více času, aby mohli celý text projít. Rozhodně by tito žáci neměli číst nahlas před celou třídou.

Situace 2

Dalším příkladem může být žák, který čte průměrnou nebo lehce podprůměrnou rychlostí s menším množstvím chyb. V tomto případě je důležité zeptat se ho na kontext přečteného textu. Mnohdy se může stát, že žáci veškerou energii vloží do plynulého a přesného čtení. Důsledkem pak je, že vynaloží veškeré úsilí na technické zvládnutí čtení a už jím nezbude síla věnovat se obsahu textu. Je důležité pracovat s nimi tak, aby se dokázali zaměřit více na obsah samotného textu. Opět není nijak užitečné, aby četli nahlas před celou třídou.

Situace 3

Žák čte poměrně rychle a plynule a jeho porozumění textu je na dobré úrovni. Znamená to, že jeho dysleklické obtíže byly nejspíš kompenzovány v jeho mateřském jazyce. Nadále jsou však zřejmě obtíže ve čtení a psaní v cizím jazyce. Je snadnější číst v jazyce s pravidelným pravopisem (např. bulharština, čeština, lotyština nebo turečtina) než v jazyce s nepravidelným pravopisem (např. angličtina nebo francouzština)⁶. Na střední škole mohou žáci již zvládat čtení v mateřském jazyce, ale dysleklické obtíže přetrhávají v cizím jazyce, zejména v angličtině.

1.3 Teorie dyslexie

Proč mají někteří žáci dyslexii a jiní ne? Jaká je příčina? Co to způsobuje? Je velmi obtížné na tyto otázky odpovědět, ani vědci zatím nepřišli s jednoznačným vysvětlením, které by zdůvodnilo, proč mají někteří

⁶ Brunswick (2010: 140); Vellutino, Fletcher, Snowling and Scanlon (2004: 18)

lidé dyslexii. Vzhledem k tomu, že dyslexie není na první pohled viditelná, je vše ještě komplikovanější. Lidé, kteří nikdy nezažili potíže se čtením, někdy těžko věří tomu, jak těžké pro někoho čtení může být. Občas mívají tendenci označovat jedince s dyslexií za lenochy. Mají pocit, že se jen pořádně nesnaží, že jejich úsilí není dostatečné. Opak je však pravdou. Čtení a psaní je pro žáky s dyslexií mnohdy velmi náročné, ale přesto se snaží, aby dosáhli alespoň průměrného výkonu. Tyto činnosti jsou pro ně velmi vyčerpávající, a pokud nejsou dostatečně oceněni, mají tendenci vše vzdát. Jsou demotivovaní a snaží se čtení a psaní vyhnout. Jsme si jisti, že jste mnoho takových žáků ve svých třídách viděli nebo je tam máte právě nyní.

V současnosti převažují **tři zásadní teorie dyslexie**. Na první pohled se mohou zdát protichůdné, ale je třeba je vnímat jako vzájemně se doplňující. Vycházejí z procesů vnímání a paměti, které jsou úzce propojeny s neurálními okruhy a poznávacími schopnostmi⁷. Pokud jim věnujeme dostatečnou pozornost, nalezneme mnoho podobností. Pojd'me se na chvíli této teoriím hlouběji věnovat, nebot' nám pomohou lépe pochopit příznaky dyslexie.

Stěžejní body všech tří teorií jsou následující:

- *Čtení je primárně jazykovou dovedností.⁸*
- *Běžná dovednost čtení zahrnuje adekvátní porozumění jazyku a plynulé rozpoznání jednotlivých slov... Dovednost číst závisí na osvojení mnohých vědomostí a dovedností, které jsou ovlivněny vývojem jazykových i nejazykových poznávacích schopností.⁹*
- *Jednoduché vymezení procesu čtení říká: „Č = D x P kdy Č je čtení, D je dekódování a P je porozumění – s rozvojem čtení se mění poměr mezi dekódováním a porozuměním“.¹⁰*

⁷ Démonet, Taylor and Chaix (2004: 1451)

⁸ Vellutino, Fletcher, Snowling and Scanlon (2004: 9)

⁹ Vellutino, Fletcher, Snowling and Scanlon (2004: 3)

¹⁰ Cain (2010: 214, 216)

- *Učení se číst je komplexním procesem, který může být komplikován deficitu různých dílčích kognitivních funkcí, přičemž celková úroveň rozumových schopností může být vysoká.¹¹*

1.3.1 Teorie fonologického deficitu

Fonémy neboli hlásky představují nejmenší zvukovou součást slova. V prvních letech života se dítě nejdříve učí celá slova, později je schopno rozdělit slovo na jednotlivé slabiky a nakonec si dokáže uvědomit konkrétní fonémy. Děti umí nejdříve identifikovat první foném daného slova, pak se naučí určovat poslední hlásku ve slově. Po dosažení této úrovně již dokážou uvažovat o všech fonemech konkrétního slova. Toto je označováno jako fonematické povědomí.

Během čtení a psaní potřebujeme umět dekódovat jednotlivé fonémy. To nám umožňuje identifikovat konkrétní slova při čtení textu a při jejich zápisu. V každém slovu, které spatříme, musíme umět určit jednotlivé hlásky a následně si představit, jak celé slovo zní. S přibývajícími roky čtenářských zkušeností se celá slova stávají součástí naší slovní zásoby a poté je i komplexně čteme. Jakmile však zaznamenáme slovo, které není součástí naší slovní zásoby, využíváme opět postupy založené na fonematickém povědomí.

Výzkumy ukazují, že lidé s dyslexií mají **nedostatečně rozvinutou schopnost fonematického povědomí**. Jejich schopnost rozlišovat jednotlivé fonémy a pracovat s nimi je oslabená, což se následně projevuje v jejich dovednostech číst a psát¹². Tyto schopnosti souvisejí s aktivitou některých neurálních okruhů a jsou pozorovatelné ve sluchovém a fonologickém zpracování. Jedinci s dyslexií se dopouštějí chyb, když mají rozlišit zvukově podobná slova, mají problémy rozdělit slovo na jednotlivé hlásky a/nebo složit z hlásek celé slovo. Vypadá to, jako by hlásky „neslyšeli“, problémem samotným je zpracování informací na fonolo-

¹¹ Beneventi, Tømmesem, Ersladn and Hugdahl (2010: 192)

¹² Démonet, Taylor and Chaix (2004: 1456); Snowling (2000: 137); Vellutino, Fletcher, Snowling and Scanlon (2004: 15)

gické úrovni. Slyší normálně, ale vyšší poznávací funkce, které jsou propojeny se sluchovými vjemy, jsou oslabené.

Wolf a Bowers předkládají tzv. **hypotézu dvojího deficitu**, podle které není oslabeno pouze fonologické zpracování, ale také rychlosť jednotlivých procesů a konkrétního pojmenování¹³. Jedinci s touto obtíží si hůře vybavují označení znaků a symbolů, které užíváme jako písmena, pomaleji si vzpomínají na jména podnětů, jež vidí. Automatizace procesu pojmenování je pomalejší a obtížná. Tradiční diagnostický test mapuje schopnosti rychlého automatického pojmenování. Respondenti mají za úkol co nejrychleji pojmenovat konkrétní barvy, předměty, písmena a číslice, které jsou jim po sobě předkládány. Lidé, kteří nemají dyslexii, v tomto testu obvykle úkoly plní rychleji a přesněji než jedinci s dyslexií.

Wolf a Bowers tvrdí, že deficit rychlého pojmenování je více zjevný v jazycích s pravidelným pravopisem (tj. lotyština, bulharština, turečtina, čeština atd.), kde je snadnější napravovat obtíže ve fonologickém zpracování, než v jazycích s nepravidelným pravopisem¹⁴.

Při vyučování si žáci, kteří mají problém s automatickým pojmenováním, obtížněji vybavují odpovědi na otázky, zejména pokud jde o jedno slovo či konkrétní pojem. Často znají správnou odpověď, ale když jsou vyvoláni, nepodaří se jim projevit. Naopak je pro ně daleko užitečnější, když je necháme hovořit o širším tématu. Protože tam mohou lépe vysvětlit, co mají na mysli, jak si to představují atd. Po určité chvíli si nakonec daný pojem vybaví. Často potřebují jen více času, aby mohli přesněji pojmenovat konkrétní jev. Tato slova jsou součástí jejich slovní zásoby, ale jejich rychlé vybavení je náročnější.

1.3.2 Hypotéza specifických procedurálních výukových obtíží

Kognitivní neurovědy v poslední době ustupují od přístupů založených na symptomech a věnují se více přístupům vycházejícím z fungování neu-

¹³ Wolf and Bowers (1999: 415–416)

¹⁴ Wolf and Bowers (1999: 420)

rálních systémů. Jinak řečeno, zjišťují, že jednotlivé funkce, procesy a/nebo deficity těchto funkcí a procesů fungují jako komplexní nervový systém, který se nezaměřuje na jednotlivé oblasti, ale naopak funguje jako celek¹⁵. Proces zpracování informací je daleko komplexnější záležitostí, a dokonce i dyslexie jako specifická porucha učení se projevuje více než jednou jedinou obtíží. Každá kognitivní činnost vyžaduje aktivitu několika nervových okruhů, které vytvářejí individuální profil jedince. Takovýto profil prezentuje silné a slabé stránky jednotlivce, nejen jeho konkrétní nedostatky.¹⁶ Nicolson a Fawcett (známí především jako představitelé tzv. cerebelární neboli mozečkové teorie) představují nový přístup, tzv. **hypotézu specifických procedurálních výukových obtíží (SPLD hypotéza)**.

Níže jsou uvedeny tři hlavní nervové systémy, které jsou zapojeny v procesu zpracování informací:

1. smyslová soustava;
2. deklarativní systém;
3. procedurální systém.¹⁷

Deklarativní a procedurální systémy jsou také nazývány jako deklarativní a procedurální učení. Tyto systémy produkují deklarativní a procedurální vzpomínky¹⁸. Deklarativní systém se používá pro faktické informace a je spíše explicitní. Musíme si být vědomi toho, že tyto informace zpracováváme, učíme se tedy záměrně. Procedurální systém se používá k učení dovednostem a je více implicitní. Nakonec je dovednost prostřednictvím procedurálních procesů zautomatizována.

Hypotéza SPLD předpokládá, že jedinci s dyslexií mají **oslabenou tu složku procedurálního systému učení, která souvisí s jazykovými schop-**

¹⁵ Nicolson, Fawcett, Brookes and Needle (2010: 196)

¹⁶ Nicolson and Fawcett (2011: 124)

¹⁷ Nicolson, Fawcett, Brookes and Needle (2010: 194)

¹⁸ Nicolson, Fawcett, Brookes and Needle (2010: 196)

nostmi¹⁹. Čtení a psaní se tak nestanou automatizovanými procesy. To můžeme vidět v situacích, kdy se žáci s dyslexií skutečně hodně snaží, aby určité učivo zvládli. Mnohdy pak slyší frázi: „Když se víc snažíš, jde to.“ Ovšem oni už se snaží skutečně intenzivně. Je velmi vyčerpávající snažit se takto po celou dobu. Intenzivně se musí soustředit na činnosti, které jsou pro jejich vrstevníky samozřejmě a automatické. To znamená, že kromě samotného řešení určitého školního úkolu se ještě musí soustředit na čtení a/nebo psaní a/nebo gramatiku. Zatímco oni vynakládají množství energie, spolužáci bez dyslexie pokládají čtení a psaní za samozřejmé činnosti, vykonávají je mnohdy zcela bezděčně a koncentrují se pouze na zadanou práci. Potom se někdy stane, že to žáci s dyslexií vzdají, protože jsou díky nárokům na čtení a psaní příliš vyčerpaní a nedáří se jim školní práci dokončit. Práce jim trvá příliš dlouho. Mohou mít vynikající znalosti ze zeměpisu, dějepisu, umění, matematiky apod., ale chybují při psaní souvislých textů, čtou příliš pomalu a s množstvím chyb.

Důležitou charakteristikou představeného duálního modelu učení je, že deklarativní systém může v případě potřeby kompenzovat nedostatky procedurálního (a naopak). Když je učení realizováno na deklarativní úrovni místo procedurální, trvá déle, protože je záměrné. Tímto způsobem je však možné zmírnit výskyt chyb, jež se objevují při užití procedurálního systému²⁰.

SPLD hypotéza nepopírá teorii fonologického deficitu. Autoři však upozorňují, že deficit související s dyslexií pramení z více zdrojů. Fonologické oslabení je významným symptomem dyslexie, ale nevysvětluje všechny obtíže, jimž lidé s dyslexií čelí²¹. Právě proto pokládají SPLD hypotézu, která zavažuje komplexní proces učení a zpracování informací, za užitečnou z hlediska další prevence i intervence u jedinců s dyslexií.

¹⁹ Nicolson, Fawcett, Brookes and Needle (2010: 208)

²⁰ Ullman (2004: 243)

²¹ Nicolson, Fawcett, Brookes and Needle (2010: 207)

1.3.3 Teorie magnocelulárního deficitu

Třetí nejčitovanější teorie říká, že dyslexie zasahuje do magnocelulárního systému, který je odpovědný za časový sled zrakových událostí v procesu čtení a vnímání pohyblivých cílů²². Tato teorie zdůrazňuje percepční nestabilitu, která se u dyslexie vyskytuje a má značný vliv na dovednosti vztahující se k pravopisu. Stein říká, že pouze jedna třetina jedinců s dyslexií má čistě fonologický deficit, druhá třetina má vizuální/pravopisné potíže a poslední třetina má problémy v obou oblastech ve stejném rozsahu²³.

1.3.4 Závěr

Na první pohled se může zdát, že jsou jednotlivé teorie příliš matoucí a složité. Po větším prozkoumání se začnou mezi nimi objevovat vzájemná propojení a vztahy. Vysvětlují podobné koncepty a především nám říkají, jak lépe porozumět žákům, kteří mají problémy se čtením a psaním.

Čtení a psaní jsou komplexní činnosti, které vyžadují celou řadu kognitivních schopností a dovedností. Jak čtení, tak psaní jsou získanými dovednostmi, resp. výsledky společenské dohody. Jejich osvojení vyžaduje mnoho energie a času. Proces zpracování prostřednictvím čtení či psaní tak může být u žáků s dyslexií vážně narušen.

Výzkum provedený Reidovou a kolegy přináší z tohoto hlediska zajímavá zjištění. Předmětem jejich výzkumu byli dospělí jedinci s dyslexií a cílem bylo charakterizovat jejich kognitivní profil. Celý výzkumný vzorek se rozdělil do několika skupin podle druhu zjištěných kognitivních obtíží. Někteří vykazovali fonologický deficit, jiní magnocelulární a/nebo cerebrální deficity, případně kombinaci všech tří. Výzkumníci došli k závěru, že žádná z představených teorií není plně schopna vysvětlit všechny příčiny dyslexie²⁴.

²² Stein (2001: 12, 26)

²³ Stein (2001: 12, 23–24)

²⁴ Reid, Szczerbinski, Iskierka-Kasperek and Hansen (2006: 18)

Nicméně všichni posuzovaní dospělí jedinci s dyslexií měli horší skóre v testu gramotnosti (včetně porozumění čtení) v porovnání s kontrolní skupinou jedinců bez dyslexie²⁵. Tento výsledek jasně dokládá, že dyslexie je celoživotní záležitostí, jejíž primární příznaky jsou v dekódování textu. Mnozí jedinci s dyslexií ovšem nemají potíže s porozuměním textu, když mají na čtení dostatek času a vhodné podmínky.

1.4 Symptomy dyslexie

Jak jsme již několikrát zmínili, dyslexie je nejvíce nápadná v oblastech týkajících se čtení a psaní. V období dospívání a přechodu žáka na střední školu přetrvávají fonologické obtíže, avšak mohou být zasaženy i další poznávací procesy. Samotní žáci s dyslexií popisují více obtíže při plánování činností, soustředění na práci a ve složce pracovní paměti²⁶.

Britská dysleklická asociace uvádí na svých webových stránkách přehled **příznaků dyslexie v různých věkových kategoriích**. Podívejme se na ty, které jsou typické pro školní věk.

Mladší školní věk:

Obtíže ve čtení a hláskování.

Špatné pořadí jednotlivých písmen a číslic.

Obtížné zapamatování a orientace v přehledech, vzorcích, abecedě atd.

Vynechávání písmen a jejich špatné pořadí ve slově.

Občasná záměna graficky podobných písmen (např. b a d) a slov.

Stále si dopočítávají s pomocí prstů.

Hůře se soustředí.

Mají problém pochopit, co přečetli.

Potřebují delší čas, aby napsali danou práci.

Obtíže s rychlým a plynulým vyjadřováním.

²⁵ Reid, Szczerbinski, Iskierka-Kasperek and Hansen (2006: 17)

²⁶ Beneventi, Tømmesem, Ersland and Hugdahl (2010: 201); Smith-Spark, Fawcett, Nicolson and Fisk (2004: 181)

Mladší školní věk – projevy mimo jazykovou oblast:

Mají potíže se zavazováním tkaniček, oblékáním.

Zaměňují pravou a levou stranu, pletou se jim dny v týdnu, měsíce v roce.

Překvapí svými obtížemi, protože v jiných oblastech jsou bystří a šikovní.

Hůrce se orientují v prostoru a stále jsou zmatení při určování pravé a levé strany.

Mají nedostatek sebevědomí a nízké sebepojetí.

2. stupeň ZŠ a střední škola:

Přetrvávají symptomy z nižšího věku a současně:

Stále nepřesně čtou.

Mají obtíže v hláskování.

Potřebují opakovat instrukce a telefonní čísla.

Nedaří se jim používat komplikované pojmy, např. filozofický, prerekvizita.

Zaměňují místa, časy, data.

Mají obtíže s přípravou a zpracováním slohových prací.

V časovém limitu hůrce vnímají jazykové procesy a pokyny.

2. stupeň ZŠ a střední škola – projevy mimo jazykovou oblast:

Mají nízké sebevědomí a sebehodnocení.

Mají silné i slabé stránky.²⁷

1.5 Legislativní opatření týkající se dyslexie

Náš projekt je realizován čtyřmi rozdílnými evropskými zeměmi. Ve většině moderních zemí je dyslexie chápána jako speciální vzdělávací potřeba. Každá země má odlišnou legislativu, která se tomuto tématu věnuje. Výchozím bodem je zcela jistě fakt, že každé dítě má právo na vzdělávání.

²⁷ British Dyslexia Association (n.d.)^b

Když má žák potíže s učením, je na nás, abychom se snažili co nejlépe mu pomoci, aby dosáhl znalostí a dovedností, které potřebuje. Legislativa každé partnerské země projektu mluví o dyslexii v trochu jiném pojetí. Je zajímavé, ale také inspirující přemýšlet o rozdílných přístupech k žákovi s dyslexií. Mimo jiné nás srovnání může ujistit, že náš přístup je vhodný. Zároveň můžeme přemýšlet o tom, jak přizpůsobit a vylepšit legislativu ve prospěch žáků s dyslexií. Podívejme se na aktuálně platnou legislativu v jednotlivých partnerských zemích.

V **Lotyšsku** není pojem dyslexie příliš zaveden, což vede k nejasné legislativě. Vzhledem k tomu, že je dyslexie na seznamu opatření, který byl vytvořen vzdělávací a zdravotnickou komisi, může být žákům s touto poruchou vydáno potvrzení o speciálních potřebách. Žáci s dyslexií jsou přiřazeni buď do programu jazykového handicapu, nebo programu pro poruchy učení. Na středních školách neexistují oficiální programy, které by byly vyčleněny speciálně pro žáky s dyslexií. Žákům s dyslexií se tak nedostává žádné podpory.

Žáci s dyslexií na základní škole jsou vzděláváni podle jednoho ze tří speciálních logopedických programů (jedná se o 20 speciálních tříd z celkových 800 škol). Žákům s dyslexií se dostává stejného vzdělávání jako dalším žákům s devatenácti různými logopedickými diagnózami (dyslalie, dysfázie atd.), kteří také docházejí do tohoto programu. Výsledkem je, že tito žáci nedostávají žádnou individuální pomoc ani specifickou a intenzivní výuku čtení. Podpůrná opatření jsou minimální – ve většině případů jde pouze o poskytnutí více času na práci. Pouze v ojedinělých případech (např. když rodiče dítěti pořídí počítač) se využívají IT a další pomocné technologie, jinak se téměř nevyužívají. Nedostatek podpůrných služeb pro tyto žáky ještě narůstá, když přestoupí na střední školu.

V **Bulharsku** neexistuje vládní politika, která by se zaměřovala na téma dyslexie, zároveň neexistují žádná povinná zákonná opatření, která by žáky s dyslexií nějak ošetřila. I když byly vytvořeny některé oficiální dokumenty, praxe ukazuje, že chybí celkové zmapování situace, aplika-

ce těchto dokumentů v praxi. Vše je ponecháno pouze na individuální iniciativě zaměstnavatelů, ředitelů škol a správy univerzit. Hlavním souvisejícím dokumentem je Vyhláška č. 1, která se týká vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nicméně i tady samotný pojem dyslexie chybí. Podpora dětí a dospělých s dyslexií a jejich učitelů je v rukou nestátních organizací, soukromých odborníků a akademických skupin na univerzitách.

Česká republika má poměrně dlouhou tradici odborné péče o jedince s dyslexií, především o děti. Dítě s dyslexií je chápáno jako jedinec, který má speciální vzdělávací potřeby (SVP). Když dítě začne povinnou školní docházku, jeho/její speciální vzdělávací potřeby jsou v souladu se Školským zákonem č. 561/2004 (paragraf 16), který je hlavním dokumentem pro základní, střední, a vyšší odborné školy. Informace ze školského zákona jsou dále rozpracovány ve vyhláškách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jež hovoří o poskytování poradenské péče a vzdělávání žáků se SVP.

Podle aktuálně platné legislativy jsou žáci se středně těžkou a těžkou dyslexií integrováni do běžného vzdělávacího procesu, což znamená, že jim škola vytváří individuální vzdělávací plán (IVP). Individuální vzdělávací plán popisuje vhodné výukové metody, využití nezbytných výukových pomůcek, adekvátní formy zkoušení, podpůrná opatření (včetně využití ICT) a další pomůcky. Žáci a rodiče se aktivně účastní přípravy individuálního vzdělávacího plánu, který stanovuje práva a povinnosti každého žáka, jeho/jejích rodičů a jeho/jejích učitelů. Navíc školy mohou dostat finanční podporu na výuku integrovaných žáků, která jim umožňuje zakoupit nezbytné výukové pomůcky a poskytovat žákům hodiny reeduкаcí. Nicméně tyto vyučovací hodiny jsou realizovány spíše v rámci základního vzdělávání. Na středních školách se vyskytují jen v několika případech.

S nadcházející změnou školského zákona, resp. paragrafu 16, která je plánována na rok 2016, budou podpůrná opatření více dostupná všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Poté, co Turecko v roce 1997 přijalo Zákon 573, začalo integrovat žáky s postižením do běžného vzdělávacího proudu. Prostřednictvím tohoto zákona se inkluze stala povinnou. Podle směrnice speciálního vzdělávání (z roku 2000) nemůže počet žáků překročit hranici 14 dětí v předškolní třídě a hranici 30 žáků ve třídě základní školy. V jedné třídě mohou být umístěni pouze dva žáci se stejným druhem postižení (MEB, 2000). Žáci, kteří mají diagnostikované nějaké postižení, mají individuální vzdělávací plán. Školy však řeší nedostatek učitelů a dalších zdrojů, které by tyto žáky ve třídě podporovaly. Do běžných tříd v rámci hlavního vzdělávacího proudu jsou nejvíce integrováni žáci s lehkou mentální retardací a žáci s dyslexií, resp. specifickými poruchami učení.

Ministerstvo školství uznává dyslexii od roku 1997, ale zavedení norem a využívání individuálního vzdělávacího plánu funguje teprve několik let. Učitelům se dostává větší podpora ze strany školních poradenských pracovišť a státních Výzkumných a poradenských center (Research and Guidance Centres, RAM). Nicméně učitelé ve třídách stále vnímají nedostatek pomoci a je pro ně obtížné přizpůsobit výuku různým vyučovacím metodám, které zohledňují individuální potřeby konkrétních žáků. V roce 2009 vešel v platnost zákon o speciálním vzdělávání se změřením na podporu specifických poruch učení, jehož cílem je podpora jedinců s dyslexií a jejich učitelů tak, aby byly co nejvíce respektovány jejich speciální vzdělávací potřeby.

Použitá literatura

Beneventi, H., Tømmesem, F. E., Ersland, L. and Hugdahl, K. (2010) Executive working memory processes in dyslexia: Behavioral and fMRI evidence, *Scandinavian Journal of Psychology*, no. 51, s. 192–202.

British Dyslexia Association (n.d.)^b *Indicators of dyslexia*, [Online], Dostupné na: <http://www.bdadyslexia.org.uk/parent/indication-of-dyslexia> [28 July 2015].

- British Dyslexia Association (n.d.)^a *What are specific learning difficulties*, [Online], Dostupné na: <http://www.bdadyslexia.org.uk/educator/what-are-specific-learning-difficulties> [14 July 2015].
- Brunswick, N. (2010) ‘Unimpaired reading development and dyslexia across different languages’, in Brunswick, N., McDougal, S. and de Mornay Davies, P. (ed.) *Reading and dyslexia in different orthographies*, Hove: Psychology Press.
- Cain, K. (2010) *Reading development and difficulties*, Chichester: BPS Blackwell.
- Démonet, J.-F., Taylor, M. J. and Chaix, Y. (2004) ‘Developmental dyslexia’, *The Lancet*, vol. 363, May, s. 1451–1460.
- International Dyslexia Association (2002) *Definition of dyslexia*, [Online], Dostupné na: <http://eida.org/definition-of-dyslexia/> [14 July 2015].
- Nicolson, R. I. and Fawcett, A. J. (2011) ‘Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum’, *Cortex*, vol. 47, s. 117–127.
- Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., Brookes, R. L. and Needle, J. (2010) ‘Procedural Learning and Dyslexia’, *Dyslexia*, vol. 16, s. 194–212.
- Reid, A. A., Szczerbinski, M., Iskierka-Kasperek, E. and Hansen, P. (2006) ‘Cognitive Profiles of Adult Developmental Dyslexics: Theoretical Implications.’, *Dyslexia*, vol. 13, s. 1–24.
- Siegel, L. S. (1989) ‘IQ Is Irrelevant to the Definition of Learning Disabilities’, *Journal of Learning Disabilities*, vol. 22, no. 8, s. 469–486.
- Smith-Spark, J. H., Fawcett, A. J., Nicolson, R. I. and Fisk, J. E. (2004) ‘Dyslexic students have more everyday cognitive lapses’, *Memory*, vol. 12, no. 2, s. 174–182.
- Stein, J. (2001) ‘The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia’, *Dyslexia*, no. 7, s. 12–36.

- Ullman, M. T. (2004) ‘Contributions of memory circuits go language: the declarative/procedural model’, *Cognition*, vol. 92, s. 231–270.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. and Scanlon, D. M. (2004) ‘Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?’, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 45, no. 1, s. 2–40.
- Wolf, M. and Bowers, P. G. (1999) ‘The Double-Deficit Hypothesis for the Developmental Dyslexias’, *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, no. 3, s. 415–438.

2. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Pro rodiče

I když je tato příručka primárně určena učitelům, věříme, že si ji přečte i řada rodičů, neboť v ní naleznou mnohé informace, které by rodiče dítěte s individuálním vzdělávacím plánem měli znát.

Pokud je Vašemu dítěti doporučen individuální vzdělávací plán, neznamená to nic nepřijemného. Jednoduše to dokládá, že je škola schopna poskytnout dítěti náležitou odbornou a individuální péči.

Jako rodiče byste měli očekávat resp. vyžadovat, abyste byli přizváni k tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Buďte připraveni spolupracovat se školou a dalšími odborníky, kteří se také podílejí na přípravě IVP a chtejí Vašemu dítěti pomoci.

Škola by Vám měla vysvětlit, proč je individuální vzdělávací plán pro Vaše dítě užitečný, a také by Vás měla seznámit s celým procesem jeho přípravy a tvorby.

Pokud jste celým procesem zneklidněni nebo nejistí, pokuste se najít jiné rodiče, kteří si již něco takového zažili, a zeptejte se jich na zkušenosti. Ve školách mají tuto pomoc na starost výchovní poradci, se kterými můžete spolupracovat.

Nakonec je velmi důležité srozumitelně vysvětlit dítěti, co a proč se děje.

Především – věřte ve své dítě!

Již několikrát bylo zmíněno, že je důležité, aby učitel přizpůsoboval výukové materiály v souladu s žákovými silnými stránkami, jeho znalostmi, dovednostmi a zájmem o dané téma. Individuální vzdělávací plán (IVP) je jedním ze způsobů, jak to lze zajistit. Dále jsou uvedena některá klíčová východiska, která mohou pozitivně ovlivnit účinnost IVP.

- IVP umožňuje spolupráci mezi učiteli, školními speciálními pedagogy, rodiči a vedením školy.
- IVP současně udržuje žáky na přiměřené výukové úrovni tím, že využívá jejich silné stránky a nadání jako prostředky k dosažení cíle.
- Nedílnou součástí plánu je také dovednost obhájit sebe sama. Pora-denství zaměřené na přechod ze základního vzdělávání je žákovi po-skytováno 2–3 roky před jeho ukončením²⁸.
- V souvislosti s IVP se konají schůzky, během kterých mají žáci příleži-tost učit se sociálním, asertivním a komunikačním dovednostem, které budou potřebovat.
- Kluby a mimoškolní aktivity mají také nepostradatelné místo v procesu plánování, neboť umožňují žákovi nalézt a uplatnit jeho nadání.
- Individuální vzdělávací plány by měly být tvořeny tak, aby maxima-lizovaly proces komunikace mezi školou, učiteli a žáky²⁹.

Měli byste pochopit, že individuální vzdělávací plán je podmínkou, bez které nelze realizovat speciální vzdělávání. Tvorba individuálního vzdě-lávacího plánu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je ošetře-na i legislativně, třebaže každá země má i zde svá specifika. „*Individuál-ní vzdělávací plán může být prostředkem, aby se speciální vzdělávání skutečně stalo speciální*“³⁰. Je něčím, co přesahuje běžně dostupné ku-rikulum. IVP specifikuje podpůrná opatření a na míru šité individuální metody pro každého žáka.

*„Individuální vzdělávací plán (IVP) je písemným dokumentem pro konkrétního žáka. Plán specifikuje výukové cíle, kterých by měl žák do-sáhnout v daném období. Dále jsou zde uvedeny vyučovací strategie, zdroje a konkrétní druhy podpory, které vedou k dosažení stanovených cílů.“*³¹

²⁸ European Agency for Development in Special Needs Education (2006)

²⁹ Lucido (2013)

³⁰ Nugent (2005: 3)

³¹ National Council for Special Education (2006)

Základní standardy a požadavky týkající se obsahu IVP, způsob jeho tvorby a komunikace mezi všemi, jichž se týká, jsou víceméně stejné, i když mají své odlišnosti dané právním systémem konkrétního státu. Každé dítě nebo dospívající, kterému se dostává speciálního vzdělávání od mateřské přes základní až po střední školu, je oprávněn k tomu, aby měl IVP. V zemích, kde jsou specifické vývojové poruchy učení součástí legislativy, existují závazné právní dokumenty^{32,33}. Školy jsou zodpovědné za tvorbu individuálních vzdělávacích plánů pro žáky, kteří mají nárok na speciální vzdělávání a náležitá podpůrná opatření. Na celém procesu přípravy IVP spolupracují i rodiče daného žáka. Spolupráce mezi všemi zúčastněnými se pozitivně odráží na samotném dokumentu a pokládá základy dalšího partnerství mezi školou a rodinou. IVP integrovanému žákovi umožňuje aktivní účast ve vyučování, rozšiřuje jeho/její možnosti přístupu do běžného vzdělávacího kurikula, maximalizuje jeho/její nezávislost s ohledem na individuální výukové cíle a také posiluje roli rodičů v celém procesu³⁴.

2.1 Způsobilost

Legislativa, která hovoří o IVP, zpravidla uvádí, že předpokladem jeho vzniku je detailní a komplexní diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb. Výsledky vyšetření dále stanovují, zda žák má či nemá na IVP nárok. Vyšetření zpravidla provádí více odborníků. Na druhou stranu však mějte na paměti, že není potřeba čekat na okamžík, kdy bude konkrétní jedinec označen jako žák, který má speciální vzdělávací potřeby, neboť s vhodnou intervencí a aplikací podpůrných opatření lze začít mnohem dřív. Vaše rozhodnutí zasáhnout by mělo nastat v okamžiku, kdy zjistíte, že má váš žák větší obtíže se čtením než jeho vrstevníci³⁵.

³² European Agency for Development in Special Needs Education (2003)

³³ National Council for Special Education (2006)

³⁴ European Agency for Development in Special Needs Education(2009)

³⁵ Rose (2009)

2.2 Účastníci v procesu realizace IVP

- Výchovný poradce
- Žákovi rodiče
- Žák
- Učitelé jednotlivých předmětů
- Učitel-speciální pedagog
- Školní psycholog
- další odborníci, kteří mají zkušenosti se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Každý účastník procesu přípravy IVP přináší důležité informace. Dohromady pracují jako komplexní tým, který zvažuje konkrétní postupy a body individuálního vzdělávacího plánu. Informace každého člena týmu pomáhá lépe pochopit žákovy potřeby a na jejich základě stanovit účelnou pomoc a podporu. Jako učitel jistě víte nejlépe, jak daný žák funguje v třídním kolektivu a jaké problémy se ve třídě vyskytují, proto byste měli pozorovat, co se ve vaší třídě odehrává, a zabývat se tím. Tato otevřená perspektiva současně vyvolává pocit odpovědnosti všech zapojených odborníků za vzdělávání žáků s dyslexií i dalšími obtížemi³⁶.

2.3 Části IVP

Prvním krokem je zhodnocení žákových dosavadních výsledků, na základě kterých se pak stanoví konkrétní přístup v rámci speciálního vzdělávání. Což zahrnuje testy společné pro celou třídu, individuální testy zaměřující se na žákovy dovednosti a znalosti, pozorování učitelů, rodičů a dalších odborníků. Informace a závěry z formálního i neformálního vyšetření vycházejí z detailních zjištění týkajících se žákových sociálních a akademických dovedností ve školním prostředí. Tato informace pomůže stanovit aktuální stupeň školního výkonu daného žáka, na jehož základě se začne vytvářet IVP a způsob práce se žákem během vzdě-

³⁶ ERIC Digest (2001)

lávacího procesu. Každý úspěch je východiskem pro další práci a rozvoj dalších dovedností, jež by měly vést k úspěšnému absolvování střední školy.

Náležitosti, které jsou zahrnuty v IVP

- Charakter a stupeň žákových schopností, dovedností a nadání
- Charakter a stupeň jeho speciálních vzdělávacích potřeb a vlivu těchto potřeb na jeho/její vzdělávání
- Aktuální školní výkony žáka
- Speciální vzdělávací potřeby žáka
- Postupy speciálního vzdělávání a s tím související vhodná podpora, která umožnuje žákovi těžit ze vzdělávání a aktivně se účastnit života školy
- Postupy speciálního vzdělávání, které žákovi zajistí, aby v rámci speciálního vzdělávání a dalších podpůrných služeb mu byl umožněn efektivní přechod mezi předškolním, základní a dalším stupněm vzdělávání
- Cíle, kterých má žák dosáhnout v následujících 12 měsících

Essential Elements Table EPSEN Act, 2004³⁷

2.4 Cíle

Dalším krokem je vytvoření konkrétních, měřitelných, společně odsouhlasených, realistických a časově zvládnutelných cílů a krátkodobých úkolů³⁸.

Konkrétní cíle a úkoly popisují akademické úspěchy a požadované sociální dovednosti. Někdy se může zdát, že pojmy „cíl“ a „úkol“ znamenají totéž. Ale v IVP je mezi nimi rozdíl. Každoroční cíle by měly žákovi umožnit pokrok v obecném kurikulu. Úkoly jsou milníky v tomto pokroku a krát-

³⁷ Education for Persons with special Educational needs Act 2004 (2006)

³⁸ National Council for Special Education (2006)

kodobé posuny umožňují dosažení příslušných cílů³⁹. Cíle i úkoly by měly jasné zahrnovat popis vědomostí a dovedností, které si žák osvojí, a také to, jak bude možné jeho pokroky změřit. Vyhodnocení výsledků někdy znamená použití objektivních testů, sledování výskytu určitých jevů a pozorování. Cíle a úkoly by měly být realistické a relevantní, na druhou stranu by neměly omezovat žákovy možnosti. Mimoto by měly za určité časové období ukázat, jakých pokroků žák dosáhl.

2.4.1 Příklady cílů a úkolů

Cíl: Pavel se zlepší v porozumění přečtenému podle níže uvedených měřitelných kritérií.

- Pavlovi se podaří uvést hlavní myšlenku příběhu alespoň ve čtyřech z pěti příležitostí.
- Pavel dokáže propojit informace do souvislostí (např. minulé události, příběhy, situace atd.) alespoň ve čtyřech z pěti příležitostí.
- Pavel rozpozná, co se v příběhu stalo první, co se událo v různých částech přečteného textu nějakého příběhu, události nebo situace.
- V souvislosti s přečtenými informacemi Pavel zvládne zachytit východiska textu, popíše důležité detaily, a naopak vynechá ty ne-podstatné.

Cíl: Petr dosáhne úrovně deváté třídy v písemných dovednostech. Výsledek bude měřen na základě analýzy jeho textů. Konkrétní zvládnuté úkoly zahrnují:

- Napsat hlavní myšlenku a další důležité detaily vztahující se k tématu.
- Napsat o nastudovaném tématu s využitím alespoň jednoho zdroje.
- Napsat srozumitelně hlavní myšlenky a důležité detaily tématu.
- Zahrnout vhodná fakta a detaily z vybraného tématu.
- Využívat psaní pro vytvoření poznámek z výuky.
- Se sedmdesátiprocentní úspěšností odpoví na otázky, kdo, co, kde, kdy a proč v psaném textu.

³⁹ Heitin (n. d.)

Příklady vhodných slov pro psaní cílů⁴⁰

- *Pojmenovat (ústně nebo písemně)*
- *Napsat*
- *Přiřadit*
- *Odlišit (výběrem, označením, rozdělením do skupin)*
- *Přednést / říct*
- *Identifikovat*
- *Nalézt*
- *Vyjmenovat*
- *Třídit*
- *Seřadit*
- *Porovnat*
- *Popsat*
- *Konstruovat (kreslením, výrobou, postavením)*
- *Předvést (verbálním nebo neverbální přednesením)*

Appropriate terminology for writing goals and objectives by National Council for Special Education (2006)

Následující by mělo být jasně vymezeno v IVP:

- poskytování specifických pomůcek a postupů při výuce,
- úprava postupů výuky,
- popis všech úprav v rámci zkoušení,
- popis podpůrných opatření,
- předpokládané datum zahájení a předpokládaná doba trvání.

Jinak řečeno, IVP vašeho žáka by mělo jasně uvádět, jak často, jak dlouho a v jaké oblasti bude škola poskytovat specifické služby a úpravy výuky, a kdy tyto služby/úpravy začnou. Před ukončením základní školy by prostřednictvím IVP měl každý žák získat doporučení k úpravě výuky

⁴⁰ National Council for Special Education (2006)

i zkoušek, jež jsou aktuální i v dalších stupních vzdělávání (ve střední škole či v učilišti)⁴¹.

IVP by měl být intenzivně propojen s výukovými aktivitami. Cíle a úkoly IVP by měly zahrnovat všechny oblasti běžného vzdělávacího programu, kterých žák nějakým způsobem nemůže dosáhnout bez adekvátní podpory. Když je IVP vytvořen, zhotoven a podepsán všemi stranami, individuální služby a programy pro žáka mohou začít. V průběhu školního roku může docházet k menším změnám a úpravám, ale případné větší změny musí být odsouhlaseny a podepsány všemi stranami na schůzce, která se pro tyto účely uspořádá.

Komunikace mezi rodiči a odborníky je velmi důležitá. Rodiče se mohou podělit o cenné informace týkající se žákových možných problémů s jeho individuálním plánem. Pokud má žák ve škole potíže, rodiče mohou odhadnout příčiny těchto nesnází a nabídnout možná řešení.

Koordinaci IVP má ve škole na starosti výchovný poradce. Učitelé jednotlivých vyučovacích předmětů i někteří další odborníci by měli dohlížet na to, jak jsou podpůrné služby poskytovány, aby byl žák schopen dodržet jednotlivé cíle, jak je v jeho/jejím IVP uvedeno. IVP by měl být vždy sledován jedním koordinátorem, který monitoruje, zda jsou všechna dohodnutá opatření realizována.

Je také výhodné připravovat zprávy o pokrocích žáka, které informují všechny zainteresované osoby. Cílem těchto zpráv je monitorování žákových pokroků směrem k jeho/jejím ročním cílům. Pokud tyto zprávy nedostáváte, bylo by vhodné o ně požádat. Součástí zprávy o pokroku jsou silné stránky žáka, postřehy rodičů, výsledky počátečních a současných hodnocení žáka a také školní výsledky⁴².

⁴¹ Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education, (2000)

⁴² Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education, (2000)

Dospívající s dyslexií bychom neměli nechávat bezprizorné. Potřebují podporu a pochopení ze strany rodičů a dalších dospělých, potřebují vědět, co jim škola může nabídnout. Setkání nad IVP a diskuse o něm jsou jedním z nejvhodnějších způsobů, jak porozumět lidem s dyslexií a jak je povzbudit. Tato setkání jsou příležitostí ukázat, že si jich vážíme a oceňujeme jejich pracovní úsilí.

Použitá literatura

British Dyslexia Association Workplace information, (n. d.) [Online], Dostupné na: <http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/workplace-information> [14 January 2016].

Education for Persons with special Educational needs Act 2004 an Interpretation for Teachers, (2006) [Online], Dostupné na: https://www.into.ie/ROI/InfoforTeachers/SpecialEducation/Archive/EPSENAct04_InfotforTeachers.pdf [14 January 2016].

ERIC Digest (2001) *Creating useful individualized education programs (IEPs) by Smith, Stephen W.*, [Online], Dostupné na: <http://www.eric-digest.org/2001-4/useful.html> [11 January 2016].

European Agency for Development in Special Needs Education (2006) *Individual Transition Plans supporting the move from school to employment*, [Online], Dostupné na: https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_en.pdf [13 January 2016].

European Agency for Development in Special Needs Education (2003) *Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*, [Online], Dostupné na: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003_special_education_europe.pdf [7 January 2016].

European Agency for Development in Special Needs Education (2009) *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education: Recommendations for Policy Makers*, [Online], Dostupné na: <http://www.cede>

fop.europa.eu/events/curriculum-innovation-2011/images/stories/file/key-principles%20for%20inclusive%20education.pdf [13 January 2016].

Fink, R. P. (1995) *Successful Dyslexics: A Constructivist Study of Passionate Interest Reading*, [Online], Dostupné na: <https://canvas.harvard.edu/courses/8447/files/1478848/download?wrap=1> [14 January 2016].

Heitin, R. (n. d.) *Writing IEP goals*, [Online], Dostupné na: <http://www.wrightslaw.com/info/goals.lesson.heitin.htm> [12 January 2016].

Lucido, R. J. (2013) *Writing IEPs for the Audience of Teachers, Parents, and Students: The Case for the Communicative Individualized Education Program*, [Online], Dostupné na: https://www.academia.edu/2947314/Writing_IEPs_for_the_Audience_of_Teachers_Parents_and_Students_The_Case_for_the_Communicative_Individualized_Education_Program [7 January 2016].

National Council for Special Education (2006) *Guidelines on the individual plan process*, [Online], Dostupné na: http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/final_report.pdf [7 January 2016].

Nugent, M. (2005) *A rough guide to individual educational planning (NEPS)*, [Online], Dostupné na: https://www.european-agency.org/agency-projects/assessment-in-inclusive-settings/phase-2-case-study-site-denmark/denmark-csv-files/A_rough_guide_to_IEPS-1.doc [7 January 2016].

Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education (2000) *Archived information: A Guide to the Individualized Education Program* [Online], Dostupné na: <http://www2.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/iepguide.pdf> [7 January 2016].

Rose, J. (2009) *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties: An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families*, [Online],

Dostupné na: http://dera.ioe.ac.uk/14790/7/00659-2009DOM-EN_Re-dacted.pdf [08 November 2015].

Virginia Department of Education (2011) *Standards - based IEP: Sample Measurable Goals: English/Reading k – 12 2003/2010: Standards of Learning*, [Online], Dostupné na: http://www.doe.virginia.gov/special_ed/iep_instruct_svcs/stds-based_iep/smrg_english_reading.pdf [18 January 2016].

Virginia Department of Education (2011) *Standards – based IEP: Sample Measurable Goals Mathematics k – 12 2009: Standards of Learning*, [Online], Dostupné na: http://www.doe.virginia.gov/special_ed/iep_instruct_svcs/stds-based_iep/smrg_mathematics.pdf [18 January 2016].

3. PODPORA ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ U DOSPÍVAJÍCÍCH S DYSLEXIÍ

Podle výzkumu OECD PISA čte v České republice 16 % dětí a žáků starších 15 let pod průměrnou úrovní. Toto číslo nezahrnuje žáky s dyslexií nebo jinými obtížemi se čtením, resp. v tomto údaji nejsou zahrnuti žádní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak ukázal výzkum v rámci projektu „Mobility of Educational Services for Adolescents with Dyslexia“, počet žáků s oficiálně diagnostikovanou poruchou čtení je ve středních školách velmi nízký: v Lotyšsku je toto číslo menší než 1 %⁴³. Na druhou stranu učitelé na středních školách připouštějí, že se počet žáků, kteří zápasí se čtením, pohybuje okolo 11 %⁴⁴.

3.1 Náprava čtení

Návrhy a doporučení v této kapitole se zakládají na příkladech dobré praxe a doporučeních z publikace „Effective Instruction for Struggling Adolescent Readers: A Practice Brief – Efektivní pokyny pro dospívající, kteří bojují se čtením: prakticky a stručně“, která byla vytvořena v roce 2008 odborníky na čtení z několika univerzit v USA a institucí podporujících gramotnost.

V mnohých zemích se nápravě čtení věnuje pozornost i ve vyšších ročních studia, nejen v první třídě, neboť je pokládáno za významné nejen v oblasti výuky školních předmětů, ale také při přípravě jedince na budoucnost. Učí ho rozumět světu. Náprava čtení u dospívajících je tradičně poskytována v USA a Velké Británii. Nehledě na vysokou úroveň kompenzace čtenářských dovedností u dospívajících za pomoci informačních a komunikačních technologií je podpora čtenářství poskytována i žákům v Dánsku, Švédsku a Norsku.

⁴³ Boneva at al. (2015: 20–21)

⁴⁴ Ibid, 20

Náprava čtení u dospívajících je vedena formou systematického nácviku, a to především u žáků, kteří mají nízkou úroveň čtenářských dovedností. Autoři publikace vymezují dospívající jako žáky druhého stupně a výše. V naší příručce je adolescent chápán jako středoškolský žák. Pro nás je důležité, že neexistuje zásadní rozdíl mezi nápravou čtení, která je prováděna v šesté třídě základní školy nebo ve čtvrtém ročníku střední školy.

Náprava čtení u dospívajících se zaměřuje na nácvik čtení na úrovni jednotlivých slov, učení konkrétních slov, zlepšení plynulosti, obohacení slovní zásoby a posílení porozumění.

U dospívajících není hlavní pozornost zaměřena na fonematické povědomí, které určuje, jak jednotlivá písmena a jejich kombinace vytvářejí zvukovou stránku jazyka. Doufáme a předpokládáme, že tyto čtenářské aspekty byly předmětem vyučování na základní škole. Náprava čtení u dospívajících jedinců s dyslexií nebo jinými obtížemi ve čtení zahrnuje:

- nácvik čtení jednotlivých slov;
- plynulost;
- slovní zásobu;
- porozumění;
- motivaci.

Motivace je novým aspektem nácviku čtení u dospívajících. Jejím prostřednictvím udržujeme zájem žáků o čtení, jehož prostřednictvím se posilují všeobecné i oborově specifické znalosti.

Motivace je neodmyslitelnou součástí každé nápravy čtení a hraje roli v jejích jednotlivých oblastech, tj. porozumění slovům, plynulosti a úrovní slovní zásoby. Není tedy důvod o ní dále hovořit odděleně. Nácvik porozumění je popsán v následující kapitole, která se věnuje výuce jednotlivých vyučovacích předmětů.

3.2 Čtení slov

Mnozí dospívající žáci mají potíže s dekódováním slov, proto je potřeba, aby měli možnost trénovat tuto dovednost. Přesné a plynulé čtení slov zlepšuje čtenářské porozumění, a proto je jednou z velmi důležitých dovedností, které by se žáci měli naučit.

Žáci si potřebují uvědomit základní stavbu slova, tzn. rozčlenění slova na předponu, kořen, příponu a koncovku. Zejména ti, kterým dělá čtení slov potíže, ocení cílený nácvik čtení konkrétních slov. Úroveň i obsah nácviku by měly odpovídat žákovým potřebám, nikoliv jeho aktuálnímu věku a školnímu ročníku.

Pokročilý nácvik čtení slov se zaměřuje na víceslabičná slova a na jejich rozklad na jednotlivé slabiky a zpětné složení do slova. Žák se tak učí analyzovat morfologické a sémantické aspekty slov.

Co by učitelé měli dělat:

- Pomáhat žákům porozumět jednotlivým slovům a poté jim pomocí slova členit na smysluplné části.
- Pomáhat žákům naučit se rozpoznávat a číst víceslabičná slova a používat splývavé čtení u těchto slov.
- Pomáhat žákům, aby byli schopni identifikovat nepravidelná slova – slova, která nemají jasný vzor.
- Pomoci žákům pochopit význam běžných předpon, přípon, skloňování a kořenů slov. Měli by se učit, jak se k sobě slova navzájem vztahují (např. řád: pořád, pořádek, uspořádat, rádeček, rádít).
- Pomoci žákům vidět, jak lze slova rozložit do jednotlivých částí. Následně by si měli ukázat, jak tyto části zpětně poskládat dohromady, jak používat kořen a další složky slova.
- Pomoci žákům porozumět tomu, jak mohou využívat strukturální analýzu při dekódování slov, která neznají⁴⁵.

⁴⁵ Boardman, Roberts, Vaughn, Wexler, Murray and Kosanovich (2008: 7)

3.3 Plynulost

Mnoho dospívajících nečte plynule, i když umí jednotlivá slova přečíst přesně. Ačkoli plynulé čtení automaticky neznamená porozumění textu samotnému, při porozumění rozhodně záleží na přesnosti a plynulosti. Žáci, kteří mají výrazné obtíže ve čtení, nečtou plynule. Některé programy nápravy čtení se bohužel nezaměřují na plynulost čtení, i když je to velmi důležité.

Plynulost čtení může být zlepšována dvěma základními způsoby – jednak ústním opakováním přečtené části textu, při kterém pomáhá partner, který čte na dobré úrovni a poskytuje zpětnou vazbu a/nebo opakuje celé čtení.

Při ústním opakování přečteného nebo při opakování celého čtení je vždy důležité poskytnout žákovi zpětnou vazbu a být důsledný v kontrole plynulosti čtení, aby bylo zajištěno, že žák čte přesně a správně. Žáci mohou svoje pokroky sledovat vytvořením grafického záznamu, který ukazuje změny za určitý čas. Cvičení zaměřující se na plynulost čtení by měla být podporována tím, že učitel, lektor nebo zkušený vrstevník poskytuje danému jedinci zpětnou vazbu a ukazuje mu vhodné modely plynulého čtení. Je důležité, aby žáci uměli sledovat vlastní pokroky, které je přibližují k vytyčenému cíli⁴⁶.

Žáci by měli číst úryvky textů, které je jednak zajímají, jednak odpovídají jejich čtenářskému stupni. Plynulost čtení mohou nacvičovat na čtení úryvků, které dohromady tvoří jakýsi příběh, nebo mohou číst několik kratších úryvků, které mají podobný stupeň obtížnosti. Není vhodné, aby žáci četli znova stále stejnou část textu. Jak se žáci postupně zlepšují, je potřeba vybírat nové texty, které obsahují nová slovíčka a jsou určitou výzvou⁴⁷.

⁴⁶ Ibid, s. 11

⁴⁷ Ibid, s. 12

Příklad:

Zkušenosti s jedinci s dyslexií ukazují, že společná práce je lepší pokud:

- Na počátku volíme jednoduché texty (které jsou hluboko pod jejich čtenářskou úrovní) – díky tomu žáci zažijí úspěch a získají motivaci zkoušet něco těžšího.
- Pomalu vybíráme těžší texty, věnujeme speciální pozornost přesnosti čtení a dodržování správné intonace v souladu s interpunkcí. Pokud narazíme na text, který je pro žáka příliš obtížný (v jeho čtení se vyskytuje zvýšené množství nesprávně přečtených slov), je lepší se vrátit k lehčímu textu, aby si udržel motivaci.
- Po celou dobu sledujeme pokroky a poukazujeme na ně (navýšení obtížnosti; snížení výskytu nesprávně přečtených slov; zvýšení rychlosti atd.)
- Čas od času čtení nahrajeme, aby žák mohl slyšet svůj pokrok.

3.4 Slovní zásoba

Autoři „Effective instruction for adolescent struggling readers: A practice brief“ říkají:

„Znalost významu jednotlivých slov významně přispívá k celkovému porozumění a celkově zvyšuje školní úspěšnost. Když žáci rozumí slovům, se kterými se setkávají v textu, a mají strategie, jak analyzovat neznámá slova a porozumět jim, daleko lépe pak chápou obsah toho, co čtou. Nicméně znalost slov, tedy slovní zásoba, neznamená automatické porozumění významu čtených slov. Slovní zásoba zahrnuje uvědomění si slov, povědomí o bohatosti a různorodosti využití jazyka. Žáci, kteří o slovech přemýšlejí, se o ně zajímají, aktivně slovní zásobu užívají a rádi poslouchají další, když hovoří. Vědí, že je důležité učit se nová slova a osvojovat si nové strategie, jak se slova naučit.“⁴⁸

⁴⁸ Ibid, s. 13

V rámci rozvoje slovní zásoby je důležité učit žáky nová slova a rozšiřovat u nich porozumění různorodým pojmem. Takové porozumění znamená chápát původ, strukturu, různé významy i užití slov v různých kontextech. Vaši žáci se také potřebují naučit, jak zpracovat nová a neznámá slova za využití dosavadních znalostí podobných slov, příbuzných slov, zařazení slov do kontextu apod.

Výuka zaměřená na rozvoj slovní zásoby by měla zahrnovat tyto tři oblasti:

- specifickou slovní zásobu složenou z méně obvyklých slov a pojmu;
- nácvik strategií pro vyvzování významu nových a neznámých slov, aby žáci postupně zvládali práci se slovy samostatně a nezávisle;
- výklad odborných pojmu, které souvisejí s osvojováním příslušných vyučovacích předmětů.

Tyto strategie představují účinnou pomoc při osvojování učiva všem vašim žákům. Zejména budou užitečné pro žáky se specifickými poruchami učení⁴⁹.

Budování slovní zásoby na základě příbuznosti slov a mluvnických kategorií

Tento přístup žákům pomůže rozvinout dovednosti, které potřebují při určování významu nových nebo cizích slov, používání dosavadní slovní zásoby a konkrétních slov a částí slov. Můžete využívat konkrétní příklady jednotlivých slov nebo částí a soustavně je procvičovat prostřednictvím uvědomění si morfologické skladby slova nebo pochopení významu slova z kontextu. To žákovi umožní pochopit, jak určit podobná nebo příbuzná slova a slovní druhy.

- Nechejte žáky často číst texty se známými i méně známými slovy různých stupňů obtížnosti (samozřejmě je potřeba používat texty, které zohledňují individuální úroveň čtení, tedy přibližně 9 z 10 slov při-

⁴⁹ Ibid, s. 15

slušného textu zvládne žák přečíst zcela samostatně) a různého typu. Čím více žáci čtou, tím více musí používat strategie, jak rozumět cizím slovům.

- Nestačí však slova pouze číst. Je potřeba vytvořit takové příležitosti, kdy žáci musí používat novou slovní zásobu při procvičování učiva v malé i větší skupině. Tato cvičení žákům pomohou rozvinout a osvětlit, co vlastě četli.
- Dále je důležité, abyste slova také vyslovovali nahlas, žáci tak uvidí rozdíl mezi ústním projevem a čtením. Upozorněte je na souvislost mezi mluveným projevem a čtením, at' si ji jasně uvědomí.
- Pobízejte své žáky, aby si více všímali, jak autoři používají různá slova v textech, a aby o tom hovořili. Hrajte slovní hry, prozkoumávejte společně různé jazykové obraty, hříčky, úsloví apod.
- Věnujte pozornost propojení určitého základního pojmu se slovem v textu, využijte pro to vizuální podobnost nebo podobné znění slov, např. úhlopříčka je složenina slov úhel a příčka a je to čára, jež jde napříč úhly.
- Ukažte žákům, jak lze rozdělit slovo na jednotlivé části a jak používat nápovedy, kořen slova, předpony, přípony, slovní druhy a jejich význam⁵⁰.

Osvojování odborné (školní) slovní zásoby

Při výuce odborných termínů je potřeba vysvětlovat žákům význam slova v kontextu vyučovacího předmětu. Při osvojování takových pojmu využívejte všechny výše zmíněné postupy pro nácvik běžné slovní zásoby. Po staletí filozofové diskutovali o rozdílech mezi pochopením významu slova a pochopením podstaty tohoto slova.

Můžete předpokládat, že porozumění slovní zásobě není totéž jako porozumění tématu, přesto znalost jazyka jde ruku v ruce s porozuměním tématu. Můžete dělat následující:

⁵⁰ Ibid, s. 18

- Používejte texty z příslušného oboru, abyste rozpoznali důležitou slovní zásobu. Může se jednat o obtížnější slova, ale protože souvisejí s hlavními myšlenkami, budou velmi užitečná. V každodenním životě se např. spojení „buněčné dělení“ nevyskytuje, ale pokud se učíte o dělení buněk a reprodukci, bude pro vás toto slovní spojení zásadní. Vaši žáci nebudou rozumět tomuto významu tak, jak mu rozumí biolog zabývající se buňkami, ale objevuje se před nimi nová cesta poznání.
- Můžete svým žákům pomoci k hlubšímu porozumění, když je naučíte číst a používat slova v různých kontextech.
- Možná také budou vědět, že pro vyjádření stejného procesu se někdy používá pojem cytokineze. Rozsah znalosti konkrétního pojmu závisí na školním vzdělávacím programu, individuálních výkonech a zájmu daného žáka a také na samotném výukovém cíli.
- Můžete také společně trénovat postupy, kdy se žáky určujete nová důležitá slova a cíleně jím sdělujete, co se mají naučit. Můžete si také předem zmapovat, jakou mají žáci slovní zásobu, a následně vyučovat v souladu s tematickým plánem, ale za užití nejdůležitějších pojmu, kdy sledujete, jak osvojování dále probíhá. Tento přístup také umožňuje pozorovat, jak aktivně žáci nově nabytá slovíčka používají (např. Umí žák slovo vysvětlit? Umí ho použít ve větě? Zná k němu adekvátní synonymum nebo antonymum?).
- Některé pojmy žákům zcela přesně vysvětlujte v souladu s jejich znalostmi i potřebami, aby porozuměli významu slov v kontextu daného učiva. Předtím než žáci začnou číst text, jim můžeme poskytnout jednoduché definice, uvést obecné příklady, společně vytvářet pojmové mapy slov příbuzných nebo seznam různých použití slova. Po-skytováním explicitní znalosti daného slova zásadně posilujete rozvoj slovní zásoby i čtenářského porozumění. Toto je velmi účinné i u žáků s nějakým druhem výukových obtíží.
- Rozvoj slovní zásoby může být podpořen využitím ICT. Využití her ve výuce zapojuje žáky samotné. Používejte online slovníky a další odka-

zy, které ověřují a rozšiřují znalosti cílené slovní zásoby, uvádějte přímé odkazy na webové stránky, které žákům poskytnou danou informaci v dalších kontextech⁵¹.

Použitá literatura

Boardman, A. G., Roberts, G., Vaughn, S., Wexler, J., Murray, C. S., & Kisanovich, M. (2008) *Effective instruction for adolescent struggling readers: A practice brief*, Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.

Boneva at al. (2015) *Izglītības pakalpojumu mobilitāte vidusskolēniem ar disleksiju*, Rīga: Biedrība Pro Futuro.

⁵¹ Ibid, s. 19

4. DYSLEXIE A UČEBNÍ PREFERENCE

4.1 Úvod

Dyslexie znamená, že se dotyčný učí jinak. Žáci s dyslexií jsou schopni se učit, ale je zapotřebí přemýšlet o jejich učebních preferencích, o způsobech, jak jim zprostředkovávat informace a jak je učit. Ve skutečnosti se nejedná o něco výjimečného, co by učitelé nedělali i pro ostatní žáky. Když pracujete se třídou, ve které je 20–30 žáků, lze předpokládat, že každý z těchto žáků má specifické individuální potřeby a učební preference. Předchozí i následující kapitoly se věnují konkrétním výukovým přístupům, které jsou vhodné pro žáky s dyslexií. Nyní se zaměřme na obecná podpůrná opatření, která by učitelé měli zahrnout do své výuky, aby přizpůsobili vyučování všem žákům, které učí. Jinými slovy, individuální přizpůsobení výuky může být prospěšné nejen pro žáky s dyslexií, ale mohou z něj také těžit ostatní žáci ve třídě. To znamená, že každý učitel může na této úrovni pracovat se žáky s dyslexií, i když nemá hlubší znalosti o dyslexii samotné. Zamyšlení nad individuálními učebními preferencemi konkrétního žáka v dané třídě je součástí profesních dovedností každého učitele.

4.2 Učební preference

Žáci se učí za různých okolností. Jejich preference se liší v závislosti na konkrétním vyučovacím předmětu nebo tématu tohoto předmětu. S ohledem na žáky s dyslexií je zásadní uvažovat o jejich způsobech učení také v souvislosti se skutečností, že běžné výukové metody v jejich případě většinou nefungují. Pokyny jako „čti to tolíkrát, dokud si nezapamatuješ obsah“ nebo „úhledné vedení poznámek pomáhá učení“ nejsou v jejich případě funkční. Kromě toho mohou přispět ke snížení jejich motivace. Vzhledem k tomu, že čtení a psaní jsou pro ně obtížné, pochopitelně tyto způsoby zpracování informací nechtějí používat.

Podívejme se na konkrétní projevy učebních preferencí. Lze na ně nalížet z několika úhlů pohledu. Jejich kombinací vznikne individuální

profil konkrétního jedince. Měli bychom přemýšlet o učebních preferencích, ale zároveň bychom o nich měli se svými žáky mluvit, protože si pak uvědomí, jaké postupy učení upřednostňují (a to nejen ve škole, ale i doma).

Reid⁵² nabízí seznam různých složek vzdělávacího procesu, které mohou mít vliv na učení a studijní úspěchy. Patří mezi ně:

- prostředí, ve kterém se žák učí;
- nálada, tj. prožívání, které doprovází vztah ke studiu, ale také aktuální stav jedince v konkrétní vyučovací situaci;
- sebevědomí, jež se může odlišovat v závislosti na vyučovacím předmětu a edukačních situacích, které jsou ovlivněny požadavky, školními povinnostmi a/nebo přístupem učitele k žákovi;
- motivace ke školní práci;
- styl vyučování daného učitele, tj. typické rysy výuky konkrétního učitele, způsob komunikace učitele se žáky;
- učební styl žáka (viz níže);
- charakter úkolu a jeho zadání, formát, který cvičení vyžaduje, komplexnost úkolu, míra abstrakce atd.;
- materiály, které se během plnění úkolu používají;
- další podpůrné mechanismy, jako je část dne, kdy pracujeme, přítomnost dalších lidí, kteří nás podporují v učení, fyzická pozice, když se učíme (např. sezení u stolu, v křesle, v dopravě)⁵³, úplné ticho nebo poslouchání hudby atd.

Goodwin a Thomson⁵⁴ poukazují na význam přítomnosti dalších lidí. Někteří žáci preferují samostatnou práci, zatímco ostatní dávají přednost práci ve skupině. Někteří se rádi učí na veřejných místech (např. v knihovně, v kavárně), jiní se potřebují učit doma v tichu. Ostatní lidé slouží

⁵² Reid (2006: 7)

⁵³ Goodwin and Thomson (2010: 26)

⁵⁴ Goodwin and Thomson (2010: 26)

jako zdroj podpory. Někteří žáci vyžadují přímou podporu a povzbuzení (nejlépe tváří v tvář, což patrně znamená, že potřebují individuální výuku doma, někdy i doučování, které je součástí jejich domácí přípravy do školy), jiní jsou spíše spokojeni, když je vyučovací hodina strukturována a oni potřebují pouze jasnou instrukci od učitele. Zcela jistě jsou i takoví žáci, kteří se nejlépe učí, když jsou o samotě, sledují dokument, čtou knihu apod.

Všechny tyto prvky by měly být zohledněny, pokud přemýšíme o úspěších a/nebo neúspěších konkrétního žáka. Pokud žák potřebuje výraznější individuální přístup v souladu se svými obtížemi, musí zvažovat i učební preference. Žáci někdy potřebují pomocí určit své specifické učební preference. Je velmi užitečné s nimi o těchto záležitostech hovořit, nebo jim nabídnout poradenskou pomoc týkající se učebních preferencí a/nebo doporučit poradce, který jim pomůže definovat specifické podmínky, za kterých je jejich učení nejfektivnější.

Existuje široké spektrum typologií učebních stylů, tj. upřednostňovaných strategií učení⁵⁵. Jedna z často citovaných se zaměřuje na smyslové aspekty učení⁵⁶, zabývá se preferovanými modalitami, prostřednictvím kterých je učení jednodušší a rychlejší. Jednotlivé styly jsou označovány jako zrakový, sluchový a pohybový. Tyto styly se mnohdy vyskytují v určité kombinaci, ale někteří žáci jsou celkem vyhnanění v tom, který z nich jim nejvíce vyhovuje.

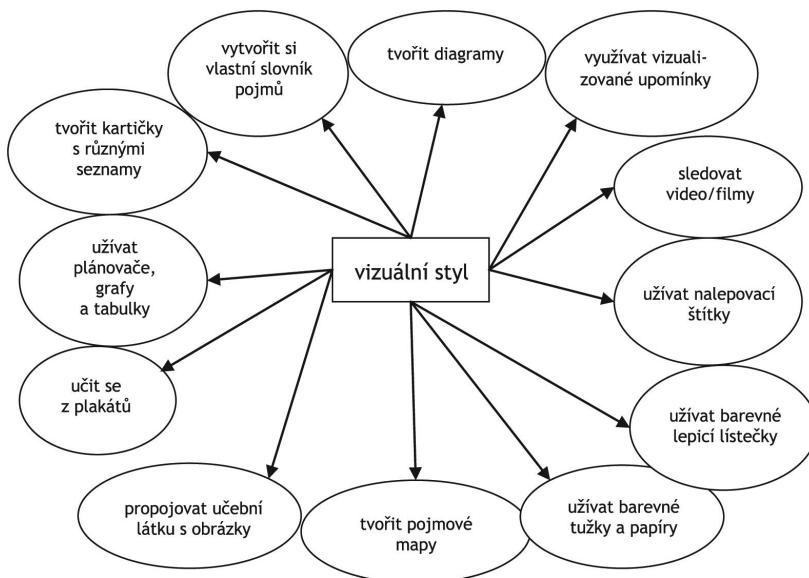
Někteří žáci s dyslexií preferují sluchový styl, neboť jim umožňuje částečně kompenzovat jejich obtíže v písemném projevu. V těchto případech potřebují především poslouchat učitele, psaní poznámek jim učení znesnadňuje a narušuje pozornost. Opravdu nejlépe se učí, když mohou jenom poslouchat nebo se zapojit do diskuse s ostatními; vedou rozhovor atd., aniž by psali. Jiní žáci preferují informace přijímané zrakem, ale často v jiné než verbální formě. Tito žáci mají rádi obrázky, grafy, tabulky, sledování dokumentů, kreslení atd. Jejich preference

⁵⁵ Mortimore (2008: 6)

⁵⁶ Goodwin and Thomson (2010: 27); Hargreaves (ed.) (2007: 13)

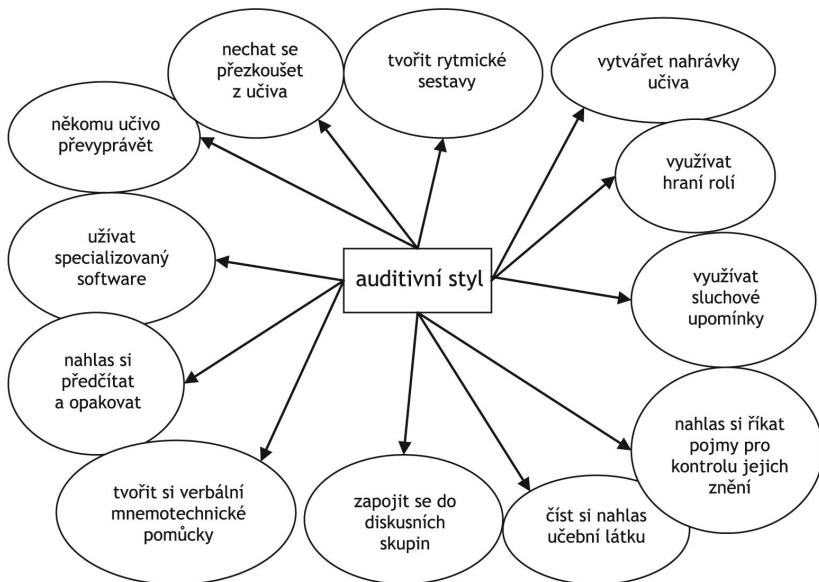
mohou být natolik silné, že slouží jedinci zároveň jako kompenzační mechanismus, který cílevědomě rozvíjí.

Hargreaves⁵⁷ nabízí komplexní seznam aktivit, které mohou posilovat konkrétní učební styl.

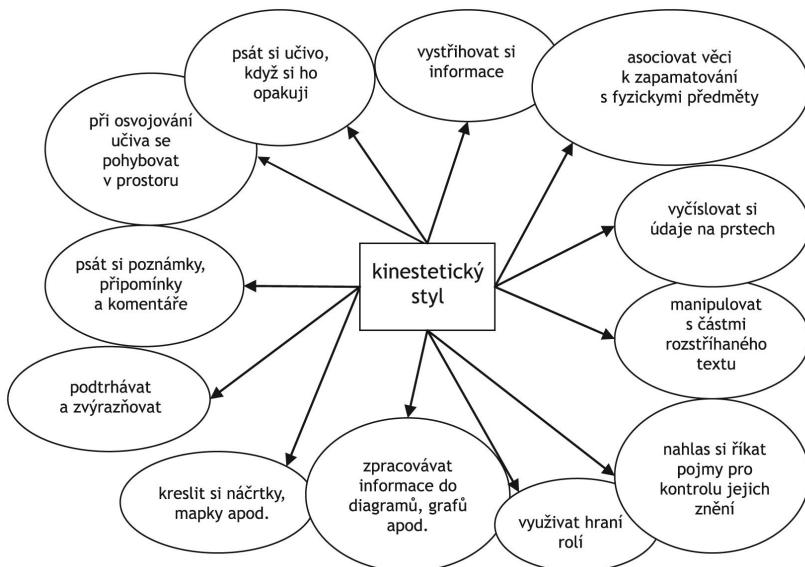


Obrázek 1: Zrakový učební styl – možné aktivity podporující učení

⁵⁷ Hargreaves (ed.) (2007: 13–18)

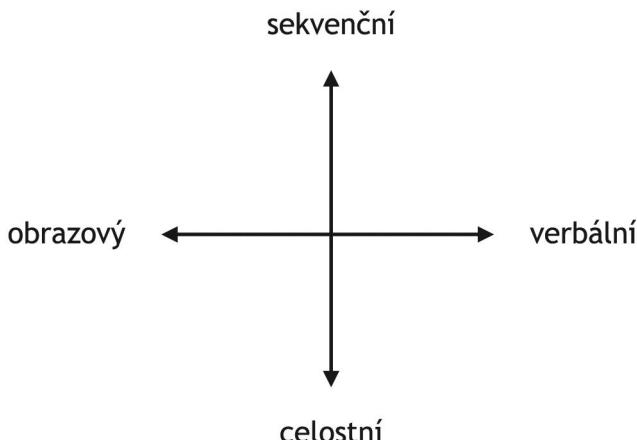


Obrázek 2: Sluchový učební styl – možné aktivity podporující učení



Obrázek 3: Pohybový učební styl – možné aktivity podporující učení

Současně vedle učebních stylů existuje koncept **kognitivních stylů**, které jsou považovány za více obecné. Kognitivní styly poukazují na způsoby, jak zpracovávat informace⁵⁸. Bez ohledu na to, jestli se právě učíme, děláme domácí úkol nebo řešíme nějaký jiný druh problému (jako balení na dovolenou, plánování rodinné večeře, malování bytu atd.). Preferujeme určitý způsob, jak o problému přemýšlíme. Jedna z nejběžnějších typologií kombinuje dvě rozdílné škály zpracování informací, jak je vidět na následujícím obrázku.



Obrázek 4: Dvě škály zpracování informací

Sekvenční styl vyžaduje postupný způsob práce, řazení informací podle pořadí, postupuje krok za krokem. Naopak celostní styl je více zaměřen na kontext. Ti, kteří upřednostňují takový způsob zpracování informací, potřebují příběhy, výstavy, dokumenty atd. Čím více informací dostanou, tím lépe si zapamatují detaily a logické souvislosti mezi různými zdroji.

Obrazový styl pracuje s obrázky, tabulkami, grafickými symboly atd. Lidé, kteří tento styl preferují, mají tendenci myslet v obrazech více než

⁵⁸ Goodwin and Thomson (2010: 28–29); Mortimore (2008: 128)

ve slovech. Na opačném konci škály se nachází verbální styl, který požaduje slovní informace – mluvené a/nebo psané.

Škály se vzájemně kříží a styly se mohou kombinovat do čtyř možných variant. Mimoto můžeme také kombinovat kognitivní styly s učebními styly. Tudíž můžeme mít žáky, kteří vykazují široké spektrum učebních preferencí. Např. žáka se slovním a celostním kognitivním stylem v kombinaci se sluchovým učebním stylem. Tento žák bude mít tendenci preferovat poslech příběhů, diskusi, vystoupení na konferencích atd. Budou mu pravděpodobně pomáhat a vyhovovat informace, které jsou uváděné v širším kontextu.

Nicméně nesmíme zapomínat na další proměnné, které hrají roli v procesu učení. Styly nevysvětlují vše. Mnoho žáků nemá žádný preferovaný styl, nebo jsou jejich preference závislé na konkrétním tématu a/nebo předmětu. Reid⁵⁹ zdůrazňuje, že použití učebních preferencí záleží na:

1. konkrétním úkolu, protože různí žáci používají různé dovednosti a schopnosti k tomu, aby dokončili zadанou práci;
2. výsledku, tj. jaký formát odpovědi a/nebo řešení je vyžadován;
3. na konkrétní podpoře, které se žákovi dostává během vypracovávání úkolu.

4.3 Shrnutí

Při práci se žáky přemýšlejte o jejich učebních preferencích a mluvte s nimi o tom, jaké způsoby učení jim nejvíce vyhovují. Učební preferenze je potřeba brát stále v úvahu i během různých fází učení a napříč rozmanitými vzdělávacími situacemi. Objeví se v okamžiku, kdy je zadán úkol a předmět výuky. Mají také vliv na domácí přípravu. Měly by být zahrnuty do proměnlivých formátů testů a zkoušek; úkoly v testech a písemných pracích mohou být zadány různě (otázky a odpovědi jsou jenom jednou z možností).

⁵⁹ Reid (2006: 120)

Použitá literatura

- Goodwin, V. and Thomson, B. (2010) *Making Dyslexia Work for You: A self-help guide*, Abingdon: David Fulton Publishers.
- Hargreaves, S. (ed.) (2007) *Study Skills for Dyslexic Students*, London: Sage Publications.
- Mortimore, T. (2008) *Dyslexia and Learning Style: A Practitioner's Handbook*, Chichester: John Wiley and Sons.
- Reid, G. (2006) *Learning styles and inclusion*, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

5. JAK UPRAVIT VÝUKU KONKRÉTNÍCH VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTŮ

Učitelé jednotlivých předmětů tráví se svými žáky mnoho času, ale často nerozumí potřebám žáků s dyslexií, což může mít na tyto žáky ne-příznivý dopad. Podle výzkumu citovaného v dokumentu „Příprava učitele všeobecných vyučovacích předmětů s cílem zlepšit školní výsledky žáků s postižením“ (zpráva Americké asociace pedagogických fakult a Národního centra pro poruchy učení)⁶⁰ žáci s nějakým typem postižení nepředpokládají, že budou studovat na vysoké škole. V porovnání s vrstevníky vidí své učitele jako ty, kteří méně vycházejí vstříc jejich potřebám. Víme, že středoškoláci s dyslexií jsou nejméně stejně schopní jako jejich vrstevníci, takže chceme, atď mají stejnou šanci na úspěch jako ostatní. Proto vkládáme naději do naší příručky, neboť ji učitelé mohou používat jako manuál, prostřednictvím kterého lépe porozumí svým žákům s dyslexií a budou jim umět pomoci k úspěchu.

Napsali jsme tuto část s ohledem na potřeby. Neznamená to, že rodiče a žáci zde nenajdou užitečné informace. Může být použita jako nástroj společné práce s učitelem, jímž zajistíme, že žáci získají nejlepší možnou podporu.

Začínáme seznamem nejběžnějších podpůrných opatření, která pomáhají středoškolákům s dyslexií, a následně popisujeme další využitelné postupy a techniky.

5.1 Nejčastější podpůrná opatření pro žáky středních škol

Podpůrná opatření ve třídě zahrnují postupy a užití technologií, které pomáhají žákům při efektivním učení. Při pročítání následujícího seznamu si pravděpodobně uvědomíte, že mnohá podpůrná opatření mohou také pomoci žákům, kteří dyslexii nemají.

Podpůrná opatření nejvíce pomáhají tam, kde kompenzují něco, co souvisí s primárním oslabením (čtením), jemuž žák s dyslexií čelí. Pod-

⁶⁰ Blanton, Pugach and Florian (2011: 11)

půrná opatření mění způsoby, jakými jsou informace prezentovány, ale nemění aktuální informace nebo očekávání výukových cílů.

Mezi nejvíce používáná podpůrná opatření⁶¹ patří:

- 1. Čas navíc** – žáci s dyslexií jsou úspěšnější, pokud mají k dispozici více času, aby vypracovali zadané cvičení nebo test.
- 2. Individuální doučování** a/nebo důslednější kontrola toho, co si žák zapsal (pro ujištění, že jsou jeho/její poznámky správné).
- 3. Gramatické a další přehledy** učiva užívané při školní práci.
- 4. Využití písáře** – některým žákům s dyslexií prospívá, pokud mají někoho, kdo zapisuje jejich odpovědi v testu, nebo jim dělá poznámky.
- 5. Předem poskytovat texty, které se budou ve třídě číst** – žáci si mohou nejdříve text přečíst doma, aby se připravili na vyučování.
- 6. Nezapisovat poznámky** – žáci s dyslexií mají obtíže se psaním. Dovolte jim nahrávat si hodiny, anebo jim poskytněte podklady k výuce, do nichž budou doplňovat jen některé, vybrané údaje.
- 7. Nenechávejte žáky psát souvislé texty rukou** – dovolte žákům, aby ve třídě raději používali počítač (s automatickou kontrolou pravopisu), pokud musí vytvářet texty nebo odpovídat slovně. Até píšou jen tehdy, je-li to nezbytně nutné.
- 8. Kdykoliv je to možné, používejte zvukové materiály** – mnoho knížek je dostupných ve zvukové verzi. Při hledání textů používejte takové, které jsou dostupné v elektronické podobě. Žáci s dyslexií mohou používat hlasový výstup z počítače, který jim předčítá text.
- 9. Používejte ve třídě počítač** – tento každodenní nástroj pomáhá žákům s dyslexií splnit větší množství úkolů a měl by být využíván co nejvíce.
- 10. Poskytujte pokyny krok za krokem** – pomáhá to žákům s dyslexií neztratit se v textu a jednotlivých úkolech.
- 11. Často opakujte** – tím dáváte žákům jasně najevo, co je důležité a na co by se měli zaměřit.

⁶¹ Reading Horizons (2014)

- 12. Upozorněte žáky na změnu úkolu, který momentálně plní – tím, že poskytnete žákům s dyslexií čas na přechod od jednoho úkolu k druhému, jim umožnите dokončit psaní nebo čtení a nepreskakovat z jednoho cvičení na druhé. Také jim to umožní pochopit a pamatovat si důležité body.**
- 13. Pracujte v krátkých úsecích – i na středních školách mají žáci omezenou pozornost. Tím, že pomaleji a postupně navyšujete obtížnost učiva, jim umožnите lépe se zaměřit na důležité a porozumět látce.**
- 14. Využivejte vizuální materiály – zejména, když přednášíte. Viděné podklady umožní žákům s dyslexií vidět vzájemné vztahy a souvislosti v daném tématu. Kdyby je pouze četli, nemuseli by je správně pochopit. Vytvářejte podklady jasně a srozumitelně, aby byly určitým doplňkem čtení.**
- 15. Vykládejte pomalu a srozumitelně – všichni musíme naplnit tematický plán a další požadavky učení, ale žákům pomáhá, když to děláme jasně a srozumitelně. Žákům s dyslexií prospívá, když se výklad přímo propojí s tím, co si s obtížemi přečetli.**
- 16. Jasné souvislosti – žáci s dyslexií jsou chytří, ale mají potíže s porozuměním přečtenému. Tyto obtíže v porozumění se mohou objevit i ve vaší třídě, i když nejsou na první pohled viditelné. Žákům nejvíce pomůže objasnění daných souvislostí a upřesnění, kde tyto souvislosti v textu najdou.**

Příběh Richarda:

Richard je ve druhém ročníku střední školy. Je to tichý chlapec, kterého nikdy neuvidíte, jak si dělá poznámky nebo dobrovolně odpovídá na otázky během vypracovávání nějakého úkolu.

Všimnete si, že mu nedělá problém odpovídat na otázky s možnostmi volby odpovědi (což není pravda o všech žácích s dyslexií), pokud má dostatek času. Výjimečně odpovídá na otázky písemně celou větou, a to i na krátké otázky při společné práci nebo na otázky v testech.

Co by mu mohlo pomoci, aby se lépe připravil na testy a byl schopen projevit své znalosti?

Písemná cvičení a testy zadávejte spíše ke konci vyučování, aby mohl pokračovat v práci během přestávky mezi jednotlivými hodinami – pak je ovšem optimální nechat ho pracovat v samostatné místnosti, kde nebude vyrušován spolužáky, kteří si budou užívat přestávku. Poskytněte mu otázky, na které se budete během vyučování ptát, s předstihem a připomeňte mu, že si má odpovědi zopakovat, aby byl připraven na vyučování. Poskytněte Richardovi svoje poznámky nebo osnovu toho, co přednášíte. Umožní mu to lépe sledovat výklad.

5.2 Podpora čtení s porozuměním ve výuce

Pamatujte na to, že žáci s dyslexií mají potíže s rychlým a přesným čtením. Pokud se jim dostává vhodné reeduкаce, jejich čtení se vylepšuje, ale není pravděpodobné, že budou číst stejně jako jejich vrstevníci, kteří nemají dyslexii. Jistě si všímáte, že obtíže ve čtení jsou různého druhu, ale důležité je uvědomit si, že tito žáci čtou nejen pomaleji, ale celí také obtíží s porozuměním textům.

Je možné, že žáci s dyslexií, kteří jsou ve vaší třídě, nejsou schopni přečíst text, který jste jim zadali. Nejspíš mají takové obtíže s přečtením textu, že už jim nezbývají kapacity pro složitější práci s textem, tedy na jeho porozumění.

Které komplexnější úkony související s porozuměním textům mohou být zdrojem obtíží?

- Sledování posloupnosti, která není na první pohled zřejmá
- Porozumění implicitním vztahům mezi myšlenkami
- Postřehnutí a porozumění novým pojmem
- Nalezení nových pojmu v textu
- Pochopení struktury textu nebo učebnice, kterou čtou

Jak jim můžete pomoci?

Jestliže mají žáci při výuce něco číst, vysvětlete, proč jste úkol zaměřený na čtení zařadili. Řekněte žákům, na co by se během čtení měli orientovat a proč daný text čtou.

Když používáte učebnice:

- Vysvětlete pojednání učebnice – jak je strukturována?
- Jsou zde dostupná shrnutí? Kde je lze najít?
- Je slovní zásoba nějak označena (tučně zvýrazněna, uvedena v seznamu atd.)? Jestli ano, ukažte si jak. Jestli ne, pomezte jim vytvořit přehled nové slovní zásoby.
- Vysvětlete strukturu kapitol. Ukažte žákům shrnutí, jak jsou užity grafy, tabulky, opakování a shrnující otázky.
- Pokud nemají žáci v učebnici otázky zaměřené na zopakování látky, pomezte jim vytvořit si vlastní opakování a k tomu možné otázky.

Když nepoužíváte učebnici:

- Vysvětlete vždy, proč zadáváte čtení příslušného textu. Co od něj může žák očekávat?
- Pomezte žákovi vytvořit opakující otázky, jejichž prostřednictvím si text zrekapituluje.
- Pomezte žákovi vytvořit seznam nových slovíček.

Na závěr je důležité upozornit žáky na metadovednosti, které získávají během toho, když si trénují práci s textem. Připomeňte jim, že velké množství výukových textů má podobnou strukturu, a naopak jim pomezte uvědomit si rozdílné formy odborných a populárních či beletristických textů a odlišit je.

Naučte žáky strategii SQ3R:

Prozkoumat (S = survey) – Ptát se (Q = question) – Číst (R = read) – Odpovědět (R = respond) – Zopakovat (R = review)

Mnoho čtenářů se přirozeně naučí, čeho se text týká, rozumí odlišným způsobům, jak je text konstruován a jak může být používán. Což se ale netýká žáků s dyslexií, které je naopak potřeba tomuto cíleně naučit. Jedním z přístupů, jak lze porozumění textům trénovat, je strategie SQ3R⁶². Tuto metodu lze na začátku školního roku s texty vašeho vyučovacího předmětu trénovat se všemi žáky.

5 fází SQ3R:

1. **S – Prozkoumat:** ukažte si se žáky, jak pomůže, když text před samotným čtením prozkoumáme. Měli by si všimat specifických značek a prvků v textu, jakými jsou např. nadpis, tučný text, číslované seznamy, obrázky, tabulky, grafy atd. Tyto prvky je velmi důležité zaznamenat, neboť některé informace nemusí být v textu explicitně vyjádřené. Nadpisy pomáhají dobrým čtenářům vidět strukturu textu.
2. **Q – Ptát se:** podporujte žáky, aby si položili otázku související s možným obsahem textu. Bud' je můžete přímo požádat, at' formulují otázku, na kterou budou v textu hledat odpověď, nebo je nechte, at' navrhují, cokoli je napadne, o čem by text mohl být.
3. **R – Číst:** potom žáci text přečtou.
4. **R – Odpovědět:** po skončení čtení by žáci měli říci, co se dozvěděli. Poté se vratíte k otázkám, které si položili, případně s nimi mluvte o tom, co je v textu překvapilo.
5. **R – Zopakovat:** nakonec by žáci měli zrekapituloval text. Možným způsobem shrnutí přečteného je zodpovězení otázelek v závěru textu, nebo vytvoření vlastního přehledu učiva či myšlenkové mapy podle daného textu. Opakování může nastat i později, po přečtení textu jako jeho připomenutí a prověření, že obsah čteného byl uchován v paměti.

⁶² BBC (2015)

Je vhodné vracet se v pravidelných intervalech ke strategii SQ3R. Ptejte se žáků na strukturu textu. Je dobré, aby žáci vypracovali shrnující otázky a pak je sdíleli a pracovali na nich s ostatními žáky. Měli by si uvědomit, že se nejedná o pouhý úkol, ale že je to něco prospěšného, co jim pomůže při práci s dalšími texty.

V této části jsme předložili několik způsobů, jak pracovat s textem. Tyto techniky lze chápat jako tzv. metadovednosti, které si žáci potřebují opakovaně procvičit a zdokonalovat se v nich. Metadovednosti jsou takové dovednosti, které používáme v situacích, kdy se učíme postup práce nebo řešení úkolu, které nejsou konkrétně vázány k určitému předmětu⁶³. Je povinností učitelů pomoci žákům v učení a zároveň jim připomínat, jak mají již osvojené postupy používat.

Příklad:

Je začátek školního roku. Paní učitelka Nováková učí chemii a ráda by pomohla svým žákům naučit se používat výukové texty tak, aby se učili co nejlépe.

Co udělala?

- 1. Při první hodině na začátku nového školního roku velmi pečlivě prohlédla učebnici, kterou budou používat.*
 - 2. Mluvila o struktuře učebnice jako o celku a vysvětlovala její obsah.*
 - 3. Potom se podívala se žáky na několik konkrétních kapitol a ukázala jim, že každá kapitola má na začátku shrnutí, názvy jednotlivých podkapitol a shrnující otázky a úkoly pro zopakování látky.*
 - 4. Nakonec zopakovala strategii SQ3R a uvedla, na jaké otázky z chemie se žáci mohou ptát.*
 - 5. Několikrát během školního roku se k těmto myšlenkám vrátila a ptala se svých žáků, zda-li a jak používali SQ3R přístup.*
- Aby své žáky podpořila v používání této techniky, dávala těm, kdo předložili otázky, které si napsali, body navíc.*

⁶³ Social Science Dictionary (2016)

Psaní poznámek

I když žák s dyslexií nemá dysgrafii, může během výuky čelit značným obtížím při zapisování poznámek.

Co můžete udělat?

- Na začátku školního roku řekněte, kdy bude potřeba, aby si žáci dělali poznámky, a pomozte jim vytvořit systém psaní poznámek.
- Vyhnete se situacím, kdy jsou poznámky nezbytně nutné. Pokud je to možné, nevykládejte během toho, co si žáci píšou poznámky.
- Připomeňte si se žáky alespoň jednou metody psaní poznámek⁶⁴. Tyto metody poskytují jasnou strukturu a zajistí u žáka důslednost.
- Řekněte žákům, nakdy plánujete výklad, sdělte jim jeho hlavní téma a pobídněte je k tomu, aby si je dopředu přečetli.
- Pokud potřebujete vykládat další látku, ujistěte se, že vaše výklady mají jasnou strukturu a srozumitelné jazykové vyjádření. Na začátku výkladu vždy uveděte jeho strukturu.
- Dovolte žákům nahrávat výklad. Žáci se tak mohou lépe soustředit pouze na obsah učení.
- Dovolte žákům používat počítač pro psaní poznámek.
- Dejte žákům shrnutí učiva nebo ještě lépe přehled, do kterého doplňují chybějící údaje. Zdůrazní to, co je ve výkladu nejdůležitější, a zároveň poskytne strukturu výkladu nebo vyučovací hodiny. Dejte žákům myšlenkové mapy nebo jiné nákresy a schémata, které jim ukážou vztahy a souvislosti mezi jednotlivými myšlenkami.
- V průběhu výkladu pokládejte otázky, které vám ukážou, zda byl výklad jasný a pomohl žákům pochopit, co si mají ještě zopakovat.

Uvedli jsme několik způsobů psaní poznámek, jež mohou pomoci žákům, kteří mají obtíže ve čtení. Je důležité je žákům zcela konkrétně

⁶⁴ <http://coe.jmu.edu/learningtoolbox/notetaking.html>

popsat, aby si je uvědomovali. Žáci, kteří mají potíže se čtením, jsou často v nevýhodě, protože vynakládají mnoho energie na každý úkol a těžko se učí efektivním metadovednostem.

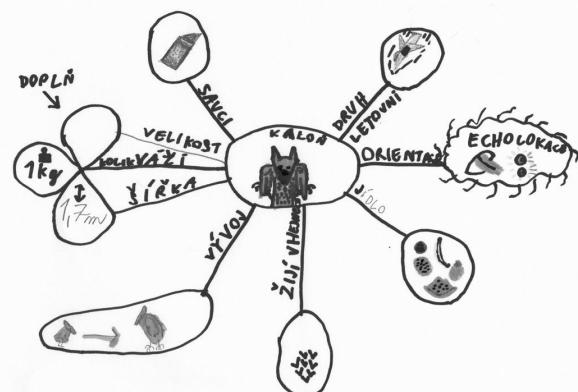
Alternativní způsoby zaznamenávání poznámek (myšlenkové mapy, přehledy, grafy, tabulky)

Poznámky jsou jedním ze způsobů zaznamenávání informací a jejich následného opakování. Existuje celá řada dalších metod, které se mohou používat a jsou vhodné pro žáky s dyslexií. Tyto nástroje nemusí být využívány pouze při vyučování, ale také je lze uplatnit při strukturování čtení, vytváření přehledů informací z několika zdrojů nebo opakování určitého tématu.

Myšlenkové mapy

Myšlenková mapa je nástrojem, který ukazuje vztahy mezi myšlenkami. Lze ji používat v mnoha oblastech a pomáhá žákům s dyslexií vidět vztahy mezi jednotlivými body výkladu, v textu a dalších materiálech. Mnoho výzkumů podporuje užívání myšlenkových map a dalších vizuálních nástrojů, které se zaměřují na hledání souvislostí a vztahů, neboť tím přispívají k lepšímu porozumění textu⁶⁵.

Příklad:



⁶⁵ Buzan (2014)

Toto je myšlenková mapa, která vznikla jako příprava na zpracování referátu do přírodopisu. Žák vyjádřil ústřední téma a následně specifikoval všechny dílčí oblasti, jimž by se měl v referátu věnovat. Zatímco písemný projev nepatří mezi jeho silné stránky, výtvarně je velmi zdatný. V mapě vyjádřil informace kombinací slov i obrázků a značek či symbolů, což mu umožnilo rychlejší orientaci v poznámkách i mnohem kvalitnější zapamatování důležitých informací.

Využití myšlenkových map v různých výukových oblastech:

- Přírodní vědy – žáci mohou vytvářet myšlenkové mapy, které ukazují vztahy mezi tématy kapitol z učebnice, případně tématy zmíněnými v jedné kapitole. Také jim mohou pomoci při strukturování prezentací, esejů, laboratorních prací a zpráv.
- Literatura – zraková podpora může být využívána při mapování vztahů mezi literárními směry, postavami a dějovými zápletkami.
- Matematika – zrakovou podporu mohou žáci používat k mapování matematických důkazů (např. v trigonometrii). Myšlenkové mapy v matematice mohou také žákům pomoci v tom, aby si uvědomili jednotlivé souvislosti a možnosti řešení problémů.
- Ekonomické obory – v současné době je velmi populárním vizuálním nástrojem tzv. Business Model Canvas⁶⁶. Tento nástroj pomáhá žákům zachytit ve vizuální podobě tok jejich myšlenek při realizaci nějaké obchodní transakce, resp. při budování firmy.

Nástroje vizuální podpory jsou velmi důležité, protože pomáhají žákům vytvářet strukturu při zpracování písemných informací⁶⁷. To lze chápout jako samostatný proces, nejen jako cvičení nebo úkol. Nástroje zrakové organizace pomáhají pisateli/žákovi při následujících úkonech:

- Volba myšlenky
- Nalezení a stanovení struktury práce

⁶⁶ Ostervalder (2012)

⁶⁷ Teaching English (2014)

- Členění práce
- Zachycení všech důležitých částí práce

Jako učitel můžete žákovi pomáhat i tím, že se ho ptáte na proces tvorby myšlenkové mapy nebo jiné vizualizace během psaní. Jedna vizualizace většinou nestačí. Tím, že máte určité opěrné body, můžete žákovi pomoci soustředit se na cvičení a pracovat efektivně.

Dostupné nástroje/software

Existuje stále více a více nástrojů pro tvorbu vizuálních pomůcek. Abyste věděli, jaký z nich si zvolit, uvažujte následovně:

- Dostupnost – je to pro žáka reálně dostupné? Bezplatné nebo volně dostupné zdroje jsou často celkem dobré.
- Rozumíte použití daného nástroje, nebo jste ochotní se to naučit? Pouhé doporučení konkrétního nástroje nestačí. Měli byste být připraveni žáky naučit, jak pracovat a následně se ujistit, že pracují správně.
- Výukové aktivity – uvědomte si, co chcete dělat, a následně vyhledejte dostupné nástroje, které vám umožní dosáhnout cíle. Některé nástroje například umí z obsahu vytvořit prezentaci a z prezentace obsah.

V níže uvedeném odkazu jsou uvedeny některé používané a populární nástroje⁶⁸:

Používejte tabulky a grafy, které pomáhají žákům porozumět

Zejména v přírodovědných předmětech slouží tabulky a grafy jako přehledné způsoby zobrazení informací. Pomáhají i žákům s dyslexií.

Informační tabulky pomáhají žákům jasně vidět vztahy mezi odlišnými jevy. Pomozte žákům tím, že jim ukážete způsoby tvorby tabulek. Ukažte jim, že každý řádek a sloupec by měl mít svůj název. Jednotlivá ozna-

⁶⁸ <http://www.digitaltrends.com/computing/best-mind-mapping-tools/>

čení říkají, o čem daný řádek nebo sloupec vypovídá. Pokládejte konkrétní otázky zaměřené na informace v tabulce a doptávejte se na vztahy mezi informacemi.

Otzádky mohou být formulovány následovně⁶⁹:

- *Co nám informace v tabulce nebo grafu sděluje? (Jsou informace uspořádané podle nějakého principu/vzorce?)*
- *Jaké skryté informace, které mohou ovlivnit naši interpretaci, nám údaje říkají?*
- *Naznačují data vzájemné souvislosti, rozdíly nebo změny mezi proměnnými?*
- *Můžeme vztahy mezi informacemi zobecnit nebo předpovídat? (Což zahrnuje uvědomění si omezení v prezentaci jednotlivých dat.)*
- *Existují další způsoby, jak si tabulku vyložit? Mohou nějaké další charakteristiky ovlivňovat vzorek dat? Jsou jasně identifikována omezení ve vzorku dat?*

Poskytování informací z více zdrojů umožňuje žákům mít k dispozici více přístupů ke znalostem, které jim chcete předat. Učíte žáky i tím, že jim ukazujete, jak chápat vztahy a souvislosti, nebo jaké otázky si klást, když jsou jim předloženy informace.

Psaní esejů a písemných úkolů

Žáci s dyslexií mají znatelné obtíže s písemným projevem a písemnou prací. Níže je uvedeno několik doporučení, která by jim mohla pomoci:

- Zadávejte písemnou práci pouze tehdy, pokud je to nezbytné – existuje jiná alternativní možnost? Prezentace? Ústní referát?
- Uvádějte jasné a srozumitelné instrukce, jak by závěrečná práce měla vypadat. Žákům s dyslexií pomáhají informace jako např. počet slov, stránek.

⁶⁹ Gott and Dugan (2003)

- Ukažte žákům, jak si při psaní mohou průběžně kontrolovat, že postupují správně. Žáci by měli být schopni odpovídat na základní otázky a dostat zpětnou vazbu na:
 - Téma
 - Nástin práce (obsah textu)
 - Způsob zpracování textu
 - Zpracování výsledků
 - Prvotní koncept
 - Další úpravy textu
 - Výsledný produkt
- Klasifikace by měla být pro žáka srozumitelná a jasná, vycházející z požadavků kurikula, které je důležité pro rozvoj konkrétních dovedností.

Obecně lze říci, že žáci s dyslexií by se měli věnovat jen psaní, které je pro ně smysluplné. Psaní jako činnost samotná by jim mělo poskytnout rozvoj skutečných dovedností v konkrétních předmětech. Také by jim mělo být dovoleno používat všechny dostupné elektronické nástroje.

Shrnutí

Žáci s dyslexií představují určitou výzvu pro učitele, která je zároveň možností zdokonalit své profesní kompetence. Poznávání vzdělávacích potřeb žáků s dyslexií umožňuje zavádět řadu užitečných opatření, ze kterých mohou těžit všichni žáci.

Použitá literatura

BBC (n.d.) [Online], Available: www.bbc.co.uk/keysheets/toolkit/comms_l2/includes/1_1_1.doc [12 November 2015].

Blanton, L. P., Pugach, M. C. and Florian, L. (2011) *Preparing General Education Teachers to Improve Outcomes for Students With Disabilities*, [Online], Available: http://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/aacte_ncld_recommendation.pdf [13 November 2015].

DeSales Library Guides (n.d.) <http://desales.libguides.com/c.php?g=25155&p=152790> [13 November 2015].

Gott, R. and Duggan, S. (2003) *Understanding and Using Scientific Evidence: How to Critically Evaluate Data*, London: SAGE Publications.

Ostervalder, E. (n.d.) *The Business Model Canvas*, [Online], Available: http://www.businessmodelgeneration.com/downloads/business_model_canvas_poster.pdf [13 November 2015].

Reading Horizons (n.d.) [Online], Available: <http://www.readinghorizons.com/blog/post/2013/04/12/8-dyslexia-accommodations-for-students.aspx> [13 November 2015].

Social Sciences Dictionary (n.d.) [Online], Available: <http://www.socialsciencedictionary.com/metaskills> [11 January 2016].

<http://coe.jmu.edu/learningtoolbox/notetaking.html>
[11 November 2015].

Summary of research from Tony Buzan (n.d.) [Online], Available: <http://b701d59276e9340c5b4d-ba88e5c92710a8d62fc2e3a3b5f53bbb.r7.cf2.rackcdn.com/docs/Mind%20Mapping%20Evidence%20Report.pdf> [13 November 2015].

Teaching English (n.d.) [Online], Available: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/using-mind-maps-develop-writing>
[13 November 2015].

6. DYSLEXIE A OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA

V dnešní době je velmi důležité učit se nejen mateřskému jazyku, ale také jazyku cizímu. Tato kapitola vznikla proto, aby učitelé cizích jazyků i učitelé, kteří učí jiné předměty, dokázali porozumět metodám, které pomáhají žákům s dyslexií v osvojování druhého jazyka. Je důležité si uvědomit, že žák může mít obtíže v cizím jazyce, které se neprojevují v jiném vyučovacím předmětu. Také je důležité, aby všichni učitelé rozuměli tomu, jaké obtíže má žák s dyslexií v osvojování jazyka – atď už mateřského, nebo cizího.

Tato kapitola především vychází z díla „Výuka cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení – Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences“, jehož autorkami jsou Anne Margaret Smith and Judit Kormos, a online kurzu univerzity v Lancasteru „Dyslexie a výuka cizích jazyků – Dyslexia and Foreign Language Teaching“, který z této knihy čerpá. Záměrně budeme čerpat z méně zdrojů, aby byly informace konzistentní a vzájemně propojené.

Kniha „Výuka cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení – Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences“ používá termín „druhý jazyk“ neboli L2, což lze ve většině případů zaměnit s termínem „cizí jazyk“, s nímž se žáci neseznámili předem, mimo výuku. Takřka všichni žáci se ve škole učí angličtinu, kterou lze pokládat za „latinu novověku“. V některých zemích se žáci musí učit i další jazyky. Termíny druhý jazyk a cizí jazyk používáme jako synonyma, protože dovednostem čtení a psaní jsou žáci učeni ve stejně podobě. Cizím jazykem myslíme takový jazyk, se kterým se žák nesetkal doma.

Většina definicí dyslexie zahrnuje myšlenku, že hlavním problémem je přesné a plynulé rozeznávání slov. To dále znamená potíže v pravopise a ve zpracování mluvených informací. Tudíž je celkem jednoduché pochopit, proč mají žáci s dyslexií potíže s učením se cizích jazyků.

Jak již bylo řečeno, hlavní důraz této příručky je zaměřen na pomoc žákům s dyslexií na středních školách, „což by měla být aktivita všech učitelů, nikoli individuální akce jednotlivců“.⁷⁰

6.1 Projevy dyslexie při osvojování cizího jazyka

Žáci s dyslexií zpracovávají slovní informace odlišným způsobem než žáci, kteří dyslexii nemají.

Žáci s dyslexií mají obtíže s pracovní pamětí a obecně mají oslabené fonematické povědomí. To se projevuje ve sluchovém rozlišování (např. krátké-dlouhé samohlásky) a vzájemnosti zvukové a písemné podoby. Obtíže jsou znatelné v pravopise, psaní a čtení mateřského i cizího jazyka.

Kromě toho mají žáci s dyslexií menší rozpětí paměti, když zpracovávají nový jazykový podnět. Znamená to, že jsou schopni v menší míře uložit nové informace do pracovní paměti. Například když se lidé snaží zapamatovat si nové telefonní číslo, musí si na nějaký čas uchovat všechny číslice v krátkodobé paměti. Lidé s dyslexií si mohou zapamatovat jen několik čísel oproti lidem, kteří dyslexii nemají. Což má značné dopady na učení samotné, protože obecně si žáci s dyslexií mohou zapamatovat jen několik informací v daném čase, at' už se jedná o zpracování instrukce, nebo zapamatování nového slovíčka. Pracovní paměť přitom nevyužíváme jen při poslechu informací, ale také při dalších úkolech a při řešení různorodých problémů.

Při počítání je důležité udržet všechny průběžné mezivýpočty v pracovní paměti až do konečného výsledku. Totéž se děje, pokud máme pracovat s menšími částmi jazyka současně. Důsledkem toho je, že žáci s dyslexií mají obtíže v zapamatování významu slova + gramatice + konstrukci věty.

Autoři kurzu „Dyslexie a výuka cizích jazyků“ zdůrazňují, že „*Dyslexie by neměla být chápána jako neschopnost vést každodenní život, ale jako*

⁷⁰ Reid (2003: 262)

*odlišnost v osvojování nových znalostí a dovedností. Tito žáci se můžou úspěšně učit, ale potřebují jisté úpravy v edukačním procesu a prostředí, a pomoc při vytváření a rozvoji vhodných strategií*⁷¹.

Jednotlivé obtíže jsou velmi individuální a zahrnují široké spektrum projevů. Je tedy velmi důležité, aby nově zkoušené postupy výuky zrcadly žákovy speciální potřeby a obecně byly flexibilní.

Zde jsou některé projevy, které je možné pozorovat u žáků s dyslexií:

- Záměny písmen
- Chybně čtená slova
- Pomalejší čtení
- Potíže v porozumění textu
- Potíže současně číst a porozumět čtenému

Obtíže, které má žák s dyslexií v osvojování cizího jazyka, nemusí být rozpoznatelné v osvojování mateřského jazyka (v případě, že zvuková stránka jazyka koresponduje s jeho psanou podobou), ale jsou markantní právě v cizím jazyce. Hláskování (spelling) je jednou z oblastí, která představuje obtíž v anglickém jazyce, ale ne v jazyce mateřském. Angličtina je jazykem s tzv. nepravidelným pravopisem. To znamená, že neexistuje přímá shoda mezi jedním písmenem a jednou hláskou, která toto písmeno představuje – písmena a kombinace písmen někdy představují více než jednu hlásku.

Ortografické systémy se dělí na dva hlavní typy. Rozdíl je v tom, jaké jsou souvislosti mezi zvukovou podobou písmen a písmeny samotnými. I když žák s dyslexií absolvoval kvalitní čtenářské reeduкаce a dosáhl dobré úrovně ve čtení, psaní i gramatice ve svém mateřském jazyce, může mít stále obtíže v osvojování cizího jazyka. Některé obtíže mohou u žáka s dyslexií přetrvávat, i když měl dobrou nápravu čtení v mateřském jazyce.

⁷¹ Dyslexia and Foreign Language Teaching (online) (2015)

Další jazykovou oblastí, ve které se objevují typické znaky dyslexie, je osvojování nové slovní zásoby. Žáci s dyslexií potřebují vidět nová slovíčka a pracovat s nimi daleko častěji a intenzivněji, než je tomu u jejich spolužáků bez dyslexie. Potřebují více cvičení a opakování při osvojování nové slovní zásoby. Pomocí moderních technologií, multimodálního přístupu, her a podobných aktivit mohou žáci s dyslexií dosáhnout lepších výsledků.

Někteří žáci s dyslexií mají velmi dobrý ústní projev v cizím jazyce, zatímco jiní mají s ústním projevem potíže. Zatímco čtení představuje jednoznačný zdroj potíží u žáků s dyslexií, poslech (s porozuměním) a mluvení mohou být na lepší úrovni než u žáků, kteří dyslexii nemají. Což bylo již zjištěno i výzkumně před několika lety; R. L. Sparks a L. Ganschaw formulovali v roce 1991 hypotézu odlišného jazykového kódování (Linguistic Coding Differences Hypothesis): „*Slabší čtenáři mají problémy s fonologickou/ortografickou (zvukovou a symbolickou) a syntaktickou (gramatickou) složkou jazyka, na druhou stranu mají dobré výsledky v sémantické oblasti jazyka, která ovlivňuje schopnost porozumění*“⁷². Můžete si toho všimnout, když vidíte, jak mají žáci potíže při formulování vět, hledání vhodných slov, správném vyslovování a používání vhodné gramatiky.

Žáci s dyslexií nemohou dosáhnout úspěchu nebo pokroku tak rychle jako jejich spolužáci, kteří dyslexii nemají. Mějte na paměti, že žák s dyslexií si je velmi dobře vědom svých obtíží a uvědomuje si, pokud zaostává za ostatními spolužáky. Tým autorů online kurzu „Dyslexie a osvojování cizího jazyka – Dyslexia and Foreign Language Acquisition“ vyzývá k citlivosti a pečlivé diagnostice žáků s dyslexií: „*Představte si, co byste cítili a co byste v tomto případě dělali vy. Vaše první pocity by byly frustrace a hněv. A velmi rychle byste ztratili sebevědomí. Vaše první reakce by směřovaly k úniku, nebo byste se chtěli vzdát, a snažili byste se vymyslet jiné činnosti, ve kterých nejsou obtíže tak zřetelné.*

⁷² Ganschaw, Spark and Javorsky (1998: 249)

Bohužel frustrace a demotivace jsou častými projevy u lidí s dyslexií. Ztráta motivace a rezignace v hodinách cizích jazyků jsou u žáků s dyslexií velmi časté. Ztrácejí příležitost osvojit si jednu z nezbytných dovedností v našem globalizovaném světě, a to mluvení cizím jazykem.“

Rolí učitele je motivovat žáky s dyslexií a pomáhat jim, aby se stali úspěšnými a zdatnými žáky při osvojování cizího nebo druhého jazyka.

6.2 Multimodální výukové metody

Multimodální výukové metody jsou takové, „které mohou zvýšit úspěšnost žáků s dyslexií při osvojování jazyků“⁷³. Při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi důležité dodržovat obecně účinné postupy výuky.

Multimodální strukturované učení (Multi-sensory structured learning – MSL) může být používáno při osvojování cizího jazyka. MSL je jednou z nejvíce používaných metod při výuce čtenářských a písemných dovedností v angličtině jako prvním cizím jazyce u žáků se specifickými poruchami učení.

Multimodální výukový přístup učí základní prvky cizího jazyka – hlásky a pravopisný systém, slovní zásobu a gramatiku – s využitím aktivizace sluchového, zrakového, dotykového a pohybového způsobu zpracování informace. Např. pokud se žák učí nové slovíčko, opakuje ho několikrát podle vzoru učitele (sluchové zpracování), nakreslí obrázek na posílení zapamatování (zrakové zpracování), dramaticky ztvární ono slovíčko (pohybové zpracování). Využití několika smyslových zdrojů umožňuje kódování zpracovávané informace do paměti, a učení se tak stává snadněji zapamatovatelné a zábavné. Tento přístup je užitečný nejen pro žáky s dyslexií, ale také pro ostatní žáky. Mnoho žáků s dyslexií má oslabené dovednosti fonologického zpracování, a proto „mají potíže v dekódování ústně sdělených informací“⁷⁴. Pokud mají žáci příležitost

⁷³ Kormos, and Smith (2012: 126)

⁷⁴ Kormos and Smith (2012: 127)

využít více smyslových zdrojů, učení se stává efektivnějším a jejich oslabená dovednost fonologického zpracování může být minimalizována.

MSL také bere v potaz **obtíže žáků s dyslexií v začlenění slovní informace do dlouhodobé paměti**. Autoři knihy „Výuka jazyků u žáků se specifickými poruchami učení – Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences“ uvádějí, že: „Osvojování dalšího jazyka vyžaduje zapamatování odlišných druhů slovní informace: hláskové sekvence, kombinace písmen, slov, vět a větších jazykových konstrukcí. To může být celkem náročné pro žáky se specifickými poruchami učení, neboť jejich fonologická krátkodobá paměť umožňuje zapamatování menšího množství informací, než je obvyklé u jejich vrstevníků.“⁷⁵ Na druhou stranu žáci s dyslexií mohou zvládnout všechny tyto jazykové náležitosti, pokud „jsou jim představeny v menších krocích a jsou procvičovány odlišnými způsoby“. „Postup po menších krocích a přeucení jsou klíčovými prvky v MSL přístupu. MSL přístup zdůrazňuje význam učení různým aspektům druhého jazyka, dokud se nestane automatickým prostředkem komunikace. V tomto případě není učení nudné a monotonní, neboť uplatňuje velké množství multimodální výuky a studijních úkolů.“

Dalším důležitým aspektem MSL přístupu je skutečnost, že žákům se specifickými poruchami učení nabízí šanci, jak nalézt vhodné výukové strategie, pomáhá jim organizovat proces učení a kontroluje jejich pocity v průběhu učení. Za další je velmi důležité, aby učitelé poskytovali příklady různých učebních strategií, které mohou pomoci žákům s dyslexií. Poté co vaši žáci s dyslexií objeví nejvýhodnější postupy učení, jež jim vyhovují, začnou lépe pracovat. Vy byste měli být připraveni monitorovat jejich činnost a podporovat je v kontinuálním využívání těchto strategií.

I když je MSL přístup založen na tradičních osvědčených výukových postupech učení cizích jazyků, má některé odlišné charakteristiky, na které

⁷⁵ Ibid, 127

je třeba upozornit. První z nich je přímá a explicitní výuka odlišných pravidel cizího jazyka. Tento přístup je odlišný oproti komunikativní jazykové výukové metodě, kde jsou studujícím poskytnuty bohaté komunikační příležitosti a očekává se od nich, že jsou schopni odvodit si pravidla cizího jazyka na základě této zkušenosti s užíváním daného jazyka. Žáci se specifickými poruchami učení mají potíže při vyvozování jazykových pravidel jak mateřského, tak cizího jazyka, a proto potřebují jasné vysvětlení všech systémů daného jazyka: fonetika, pravopis, tvarosloví a větná skladba.

Druhý rozdíl mezi MSL přístupem a komunikativní jazykovou výukovou metodou je v používání cvičení. Cvičení jsou jednoduché náhrady obvyklých úkolů, které se používají na procvičování gramatických struktur. Ve cvičeních jsou stejné otázky několikrát zopakovány, dokud žák neodpoví gramaticky správně. Autoři knihy „Výuka jazyků u žáků se specifickými poruchami učení – Teaching Languages to Students with Specific Learning Difficulties“ docházejí k závěru, že: „*Tento typ cvičení, který bohužel zapadl v moderní výuce jazyků kvůli nedostatku komunikační hodnoty, poskytuje studujícím rámec věty, který si dále mohou zapamatovat a používat s minimálními změnami, a tak rozvíjet osvojení větné skladby a tvarosloví v systému cizího jazyka*“⁷⁶.

Níže jsou uvedeny základní principy MSL přístupu (podle Schneidera a Everse⁷⁷):

- využití více smyslů;
- pečlivá struktura;
- souhrny;
- opakování;
- srozumitelné vysvětlení jazykové struktury;
- dostačná praxe, cvičení a nacvičování vhodných učebních strategií.

⁷⁶ Kormos and Smith (2012: 129)

⁷⁷ Schneider and Evers (2009: 56)

Závěrem lze říci, že výuka cizích jazyků žáků s dyslexií nepožaduje nutně radikálně odlišné výukové metody oproti hlavnímu vzdělávacímu proudu. Mezi tři hlavní náležitosti patří srozumitelná výuka jazykové struktury, pomalejší tempo práce a časté opakování.

6.3 Výuka hláskového a pravopisného systému

Žáci s dyslexií by se měli cíleně učit, jak přesně vyslovovat konkrétní hlásky a jak se hlásky shodují s písmeny v daném cizím jazyce. Za velmi užitečné lze považovat předvedení toho, jak funguje hlasový aparát při tvorbě specifických hlásek. Žáci by měli experimentovat s tím, jak znějí jednotlivé hlásky v novém jazyce.

Je obzvlášť důležité učit, jak jednotlivé hlásky odpovídají daným písmenům (v angličtině se tento jazykový aspekt nazývá „phonics“). V moderních učebnicích anglického jazyka se na začátku objevuje přehled fonetických pravidel, např. v učebnicích Family and Friends. To je velmi důležité zejména v případě, že mateřský jazyk žáka má pravidelný pravopis, ale cizí jazyk má pravopis nepravidelný.

Pravopisné systémy, které používají písmena, se dělí do kategorií na základě konzistentnosti mezi písmenem a hláskou – jedná se o tzv. pravopisnou hloubku. **Nepravidelný pravopis** má mnoho nepředvídatelných a nestálých vztahů mezi hláskou a písmenem. Dále také má komplexní vztahy jako např. vícepísmenné grafémy nebo časté nepravidelné jevy. **Pravidelný pravopis** má jednoduchý vztah mezi písmenem a hláskou. V jazycích s pravidelným pravopisem se dané písmeno nebo skupina písmen vyslovuje vždy stejně, zatímco slova v nepravidelném pravopisu používají písmena nebo skupiny písmen pro odlišné výslovnosti⁷⁸.

Angličtina má nepravidelný pravopis, a protože je nejvíce vyučovaným cizím jazykem v EU, učitelé musí dobré rozumět tomu, s jakými potížemi se žáci s dyslexií setkávají. Zejména žáci, jejichž mateřský jazyk má pravidelný pravopis.

⁷⁸ Comenius multilateral project “DysTEFL - Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language (Online) (2012)

I když se základní vztah hláska-písmeno vyučuje již v mateřském jazyce, je tento aspekt mnohdy opomíjen ve výuce cizího jazyka. Velká část anglického pravopisu je pravidelná, přesto se zde nacházejí některé nepravidelnosti, které se musí žák naučit z paměti. Velmi užitečné jsou mnemotechnické pomůcky, které usnadňují zapamatování si daných slovíček. Jedná se například o zábavné věty nebo malé rýmy s počátečními písmeny, které dohromady tvoří celé slovo. Pro žáky se specifickými poruchami učení je výhodné používat aktivity, které **zvyšují jejich fonematičké povědomí** v cizím jazyce, jako např. dělení slov na slabiky a identifikace hlásek ve slově.

Jako prevence zaměňování podobných hlásek a písmen je vhodné vyučovat takové jevy odděleně: například, písmeno „P“ a „B“ a kombinace „OA“ a „OO“ v anglickém jazyce by se měly učit v jiných vyučovacích hodinách.

Existuje mnoho her zaměřených na hláskování, pravopis a cvičení vztahů mezi hláskami a písmeny. Mnoho z nich je k dispozici na internetu. Používejte tyto stránky, abyste mohli se žáky cvičit výslovnost a hláskování jak během výuky, tak v domácím prostředí:

http://cambridgeenglishonline.com/Phonetics_Focus/

<http://www.bbc.co.uk/skillswise/topic-group/spelling>

6.4 Výuka slovní zásoby

Online kurz „Dyslexie a výuka cizího jazyka – Dyslexia and Foreign Language teaching“ představuje následující přístupy k výuce slovní zásoby: výuka nových **slovíček** uceleně kombinuje informace o zvukové podobě, výslovnosti, významu slova, pravopisu a hláskování. Dále obsahuje pragmatické informace o tom, jak může být nový pojem využit v určitém kontextu. Vždy je dobré ohraničit množství pojmu, které se mají žáci naučit – maximum se pohybuje kolem šesti až osmi nových slovíček – je důležité zaměřit se zpočátku na upevnění výslovnosti a významu slova, než se přejde k nácviku zápisu slova a dalším aspektům učení. Nový pojem by měl být žákům předkládán v kontextu, který je pro ně srozumitelný.

telný. Za další je vhodné, aby se v rámci jedné lekce nevyskytovaly podobné pojmy v různých souvislostech. Například žáci mohou mít potíže s rozdílem mezi slovy „who“ a „how“, nebo „when“ a „where“, protože se jedná o fonologicky a syntakticky podobná slova. Nicméně v mnoha výukových plánech se podobné pojmy vyučují ve stejnou dobu. Pro žáky s dyslexií je mnohem užitečnější, pokud se zaměřují na jeden z nich v daný čas. Další posun v učení je možný jen tehdy, když je první pojem již správně osvojen. Při prezentaci nového pojmu je dobré využít pohybové pomůcky – pomocí gest nebo mimiky – stejně tak jako zrakové pomůcky, která vylepší výslovnost daného pojmu. To vše přispívá k lepšímu opakovanému vybavení slova v pozdějším čase.

Můžete použít obrázky nebo náčrtky svých žáků jako zrakové pomůcky, které posílí vybavení pojmu z paměti.

Pokud ve výuce začnete používat nové slovo, je dobré ho často opakovat – nejméně třikrát v každé následující vyučovací hodině a dále jej opakovat alespoň po dobu dvou týdnů. Kormosová a Smithová ve své knize zdůrazňují, že by „žáci se specifickými poruchami učení neměli být přetěžováni tím, že jsou jim v jedné hodině předneseny všechny možné informace o významu daného pojmu“⁷⁹. V prvním fázi je nejdůležitější, aby se žák naučil správnou výslovnost daného pojmu, především nelze-li ji odvodit z pravopisu. Dále se žák učí základní významy tohoto slova. Až poté, co má zvládnuté základy, jsou mu předloženy další informace – pravopis, další významy, tvarosloví a stavba věty.

Zde jsou uvedeny další způsoby podporující paměť s využitím pohybu a vizuální opory:

- slovo jako obrázek nebo napodobování nového slova;
- žák přepisuje slova na papír, naznačuje psaní na desce stolu, nebo jen tak ve vzduchu (to je asi přijatelnější pro žáky základních škol);
- využívání kartiček, na nichž je vždy napsané jen jedno slovíčko s významem na druhé straně karty;

⁷⁹ Kormos and Smith (2012: 133)

- kreslení slovíček jako doplněk seznamu slovní zásoby, který je třeba se naučit;
- užívání myšlenkových map;
- různé interaktivní hry a pomůcky (v našem prostředí se osvědčuje např. hra Angličtina v kostce).

Nová slova je potřeba učit v kontextu, což žákovi pomůže upevnit si význam daného pojmu, a tak dojde k tomu, že jej bude moci lépe použít a vybavit si ho z dlouhodobé paměti.

Podle zmíněné knihy je ideálním stavem, pokud si žák s dyslexií opakuje slovní zásobu cizího jazyka zhruba patnáct minut každý den⁸⁰.

Základní principy výuky cizích jazyků žáků se specifickými poruchami učení:

- omezené množství nových slovíček v rámci jedné výukové hodiny;
- srozumitelná výuka;
- dostatečná praktická cvičení;
- multimodální výuka a praktické výukové metody;
- časté opakování;
- oddělená výuka zvukově podobných slov a slov s podobným významem;
- začínat se zvukovou a významovou složkou daného slovíčka.

6.5 Výuka gramatiky

Stejně jako výuka slovní zásoby i výuka gramatiky musí být jasná a srozumitelná. Žáci s dyslexií a dalšími poruchami učení mohou z konverzace vyvodit obecná pravidla, je však také důležité, aby jim byla pravidla přesně vysvětlena. Na druhou stranu by se měl učitel vyhnout používání složitých lingvistických termínů, které jsou pro žáky s dyslexií těžko pochopitelné, neboť jim často činí potíže porozumění pojmem jako slovesa, podstatná nebo přídavná jména. Není dobré používat složité označování gramatických časů – nejen v anglickém jazyce, ale i v ostat-

⁸⁰ Kormos and Smith (2012: 134)

ních cizích jazyčích. Právě užívání odborné lingvistické terminologie může žáka uvést v omyl a znejistit ho v tom, co už zná, čemu rozumí.

Vždy předvádějte nové gramatické struktury na příkladech a v kontextu známého prostředí, protože pouze tehdy můžou žáci porozumět základní struktuře a dále ji použít. Za další je potřeba stavět na tom, co už žák zná. **Postupně by měly být prezentovány menší oblasti.** Například pokud žák zvládá tvoření oznamovací věty v přítomném čase prostém, může pokračovat k záporným větám v přítomném čase prostém. Zatímco tvoření otázky v přítomném čase prostém může být tématem až za nějaký čas. Nejdříve je potřeba upevnit nová pravidla a cvičit výjimky, které se k tomu vztahují.

Někteří žáci jsou schopni vyvodit pravidla daného jazyka tím, že jsou s jazykem v kontaktu, ale v tomto případě se může stát, že žáci s dyslexií vyvodi jiné souvislosti než ty, které našli ostatní. Důsledkem pak může být stanovení odlišných pravidel, která si žáci nevhodně fixují. Při výuce všech jazyků žáci s dyslexií potřebují jasné a srozumitelné vysvětlení daného gramatického jevu a jeho procvičování, čímž se stále zdokonalují v příslušném učivu. V nejlepším případě využívejte všech smyslových zdrojů a umožněte jim aktivně se podílet na procesu učení dané látky. Například můžeme různé gramatické jevy označovat různými barvami, což žákům pomůže vidět rozdíly mezi tím, jak jsou věty formulovány.

Poté co měli žáci příležitost procvičit si používání nové gramatiky ústně, je namísto přidat práci s textem. V první fázi lze žákům nabídnout základní kostru daného gramatického jevu. Například žáci mohou doplňovat chybějící slova do vět. Nebo sestavit věty pomocí kartiček, na kterých jsou jednotlivá slova. Je potřeba zvyšovat nároky učení postupně, např. samostatné psaní je pro žáky s dyslexií náročnější. V tomto případě se může jejich pozornost přesunout z gramatické roviny na samotné psaní a pravopis. Neznamená to však, že v určité míře nemohou být zadávány úkoly v písemné podobě.

Avšak téma by mělo být natolik známé, aby měli žáci dostatek času na promyšlení celé práce a utřídění si myšlenek.

Závěrem lze shrnout, že žáci s dyslexií se mnohdy při osvojování gramatických pravidel a slovní zásoby v cizím jazyce dost trápí, což je dánou oslabeným fonematickým povědomím, případnou horší pamětí i obtížemi se serialitou. Nicméně ke každé nesnázi můžeme nalézt adekvátní řešení a strategii, prostřednictvím které se žák posune dál.

Nejdůležitější je mít vždy na paměti, že každý žák s dyslexií má své silné stránky i slabiny. Vaším úkolem je vymýšlet takové formy výuky, které kompenzují slabé stránky a využívají silné stránky.

6.6 Výuka čtení

Čtení se dělí do dvou fází: „(1) dekódovací procesy nižšího rádu, které zahrnují určování znění hlásek, uvědomění tvarosloví a stavby slova, a (2) procesy vyššího rádu, jejichž prostřednictvím čtenář porozumí a vyhodnotí informace vyjádřené v daném textu“⁸¹. Problémy se čtením u žáků s dyslexií a dalšími poruchami učení jsou způsobeny obtížemi v technice čtení, což jsou procesy nižšího rádu. Stejně tak jsou ovlivněny procesy vyššího rádu, které staví na efektivním analyzování textu. Proto může žák s dyslexií vykazovat potíže v porozumění textu, stejně jako mu dělá potíž přečíst text samotný.

Čtení v cizím jazyce může být pro žáka s dyslexií značně obtížné. Z tohoto důvodu je dobré začít procvičování čtení na příkladech několika vět, poté úroveň pomalu zvyšovat a zařadit i ústní projev. Žák si tak více věří a tato fáze ústního učení jazykovým frázím slouží jako podklad pro další rozvoj čtenářské úrovně. Nejdříve by se žáci v cizím jazyce měli naučit konkrétní slovíčka a gramatické fráze ústní formou, poté by měli přejít ke čtení několika jim známých slovíček. Cizojazyčný výklad slova by se měli žáci učit poté, co zvládnou čtení delších textů. Nezbytným předpokladem úspěšného čtení je i dovednost rozpoznávat a dekódovat slova samotná.

⁸¹ Kormos and Smith (2012: 135)

Při výběru textů pro žáky s dyslexií by mělo být bráno v úvahu následující:

- kratší texty,
- nebo rozdelení textu na menší části;
- využití obrázků, slovníčku neznámých slov, jednoduchých a rychlých otázek zaměřených na porozumění;
- zaměřit se na vyhledávání klíčových informací oproti hledání detailů;
- vybírat texty, které motivují, jsou kulturně a společensky vhodné;
- úroveň obtížnosti textu by měla odpovídat čtenářské úrovni žáka, aby neztratil o daný text zájem;
- text by neměl obsahovat příliš neznámých slov nebo gramatických pravidel;
- uspořádání, formát a prezentace textu by měly být přizpůsobeny potřebám žáka s dyslexií;
- pokud je to možné, používejte elektronické texty, žák si tak může upravovat velikost a formát písma, za další může text doplnit o zrakový nebo poslechový materiál.

Předčtenářské aktivity jsou velmi užitečné pro jakéhokoliv čtenáře, zejména však pro žáka, který má se čtením obtíže. Předčtenářské aktivity umožní žákovi zažít úspěch ve čtení. Patří mezi ně:

- diskuse s učitelem nebo v malých skupinkách žáků, již podpoříte znalostmi, které má žák o tématu, jež je rozebíráno v textu;
- zaměřte čtení na vyhledávání specifických informací z textu, ať žáci chápou, oč se mají v textu zajímat;
- předem žáky seznamte s klíčovými slovy, která jim umožní lépe rozumět významu celého textu.

Opět je důležité, aby se aktivita před čtením týkala zhruba 6 až 8 slovíček. Stejně jako je tomu u nových slovíček nebo vysvětlování nových gramatických jevů. Tento nácvik by měl předcházet samotnému čtení.

Žák s dyslexií by neměl být vyvoláván k hlasitému čtení, na druhou stranu by měl vědět, v jaké části textu se třída zrovna nachází⁸². Čtení nahlas může být u žáků se specifickými poruchami učení vnímáno jako neúčinné a ponižující. Čtení u žáků s dyslexií by mělo být kratší a měla by následovat diskuse nad předčteným textem. Učitel může nejdříve text přečíst a vyzdvihnout jeho hlavní myšlenky, následně ho přečte žák a doplní detailnější informace. Porozumění textu lze kontrolovat několika krátkými otázkami. Otázky s volbou odpovědí mohou působit zmatečně. Doplňování slov do mezer může žáka stresovat kvůli omezenému množství času.

Obecně lze říci, že úkoly zaměřené na čtení a procvičování čtení v cizím jazyce nebo v jazykové třídě u žáků s dyslexií by měly vycházet ze srozumitelné a předem připravené struktury, která zohledňuje potřeby daného žáka a postupně zvyšuje obtížnost čtenářské úrovně.

6.7 Poslech ve výuce cizích jazyků

Výuka poslechu u žáků s dyslexií je celkem podobná jako výuka čtení u této skupiny žáků. Nicméně i zde je několik odlišností. Obecně platí, že žáci se specifickými poruchami učení považují poslech za méně náročný a zúzkostňující než čtení. Přesto i poslechová cvičení by měla být přizpůsobena jejich potřebám.

Žáci se specifickými poruchami učení mívají obtíže ve sluchovém rozlišování, především pokud se v cizím jazyce objevují hlásky, které žák nezná z mateřského jazyka. Proto pro ně může být obtížné rozlišovat zvukově podobná slova při poslechu. Žáci s dyslexií se hůře soustředí na poslech samotný, zejména je-li dlouhý. Obtíž jim dělá i uložení slyšeného do pracovní paměti. Ústní projev by se měl skládat z menších částí a měl by být doplněn vizuální podporou (např. krátká videa, filmy nebo vysílání po internetu), která zvýší zájem žáka, udrží jeho pozornost

⁸² Kormos and Smith (2012: 136)

a podpoří porozumění textu. Stejně tak jako u čtení i poslechové texty by neměly být příliš obtížné s velkým množstvím nových slovíček a gramatických jevů.

Během poslechu by si žáci s dyslexií neměli dělat písemné poznámky, protože se pak hůře soustředí na poslech samotný. Celou svou pozornost musí zaměřit pouze na poslech. Doporučuje se, aby při prvním poslechu **nedostávali žáci s dyslexií jiné související úkoly**. Potřebují se nejdříve soustředit na porozumění poslechu samotnému. Poté co žák textu rozumí a chápe jeho hlavní myšlenky, je vhodné přidat další cvičení, která se zaměřují na doplňování chybějících slov v tabulce, v diagramech nebo odpovědi na konkrétní otázky. Poslech je podle potřeby žáka možno průběžně přerušovat, aby si mohl poznamenat důležité informace. Pokud mají žáci vážné obtíže ve čtení a psaní v daném cizím jazyce, je možné tyto dovednosti nahradit ústním porozuměním a odpovídáním na otázky.

Při závěrečném poslechu jsou žáci s dyslexií požádáni, aby se věnovali těm částem, které jim dělali zpočátku obtíže. Učitel by měl vysvětlit všechna slovíčka a gramatické jevy, které činily žákům potíže.

Pro kontrolu porozumění poslechu a jednotlivých úkolů je dobré využít práci v malých skupinkách nebo ve dvojicích. Žáci s dyslexií jsou pak lépe schopni kontrolovat své vypracované úkoly.

Poslech textů je pro žáky se specifickými poruchami učení velmi užitečný. Jeho prostřednictvím si mohou lépe osvojovat slovní zásobu, idiomu, gramatické jevy a další informace, jež si hůře fixují při čtení v důsledku horšího porozumění textům, které musí sami číst.

Komunikační aktivity, které následují po poslechu, rozvíjejí dovednosti v oblastech ústního projevu a psaní. Žákům se specifickými poruchami učení pomáhají výukové poslechové strategie jako např. předpovídání, o čem text bude, co v něm bude následovat, zaměření na hlavní myšlenku, další podrobnější informace a vytváření odhadů na základě dostupných informací.

Zde jsou uvedeny tipy na webové stránky, které obsahují materiály pro poslech a čtení:

<http://www.readwritethink.org/>

www.gutenberg.org

6.8 Mluvený projev v cizím jazyce

Mluvený projev v cizím jazyce je dovedností, ve které žák s dyslexií může vyniknout a mít výrazně méně obtíží, než je tomu u čtení, psaní nebo poslechu. Na tomto místě je vhodné uvést rozpor, na který poukázali Ganshow a Sparks, v němž říkají, že mnoho žáků s dyslexií má sice vážné potíže s pravopisem a gramatikou cizího jazyka, zatímco jejich sémantické dovednosti – porozumění a ústní projev – jsou na velmi dobré úrovni. Učitelé by neměli zanedbávat tento znatelný rozdíl v žákových dovednostech. Zároveň by jej neměli srovnávat s ostatními žáky, tedy porovnávat méně zdatné s více zdatnými, ale naopak rozvíjet přístup, který se zaměřuje na posílení silných stránek a který prostřednictvím podpůrných opatření kompenzuje stránky slabé.

Chcete-li u žáků s dyslexií vybudovat sebedůvěru a dovednosti v mluveném projevu v cizím jazyce, je velmi důležité začít s konverzací v cizím jazyce od úplného počátku. Žáci mají být cíleně podporováni, aby se naučili reagovat na otázky alespoň krátkou odpovědí. Na internetu je řada dostupných interaktivních činností, které zlepšují výslovnost, intonaci slov a stavbu věty (například <https://www.englishcentral.com>). Tyto aktivity umožní žákům postupně zvyšovat jazykovou úroveň od jednoduchých, jedno či dvouslovních odpovědí k delším a složitějším větným stavbám. Jedná se o multisenzoriální výukový princip v praktickém využití – postupuje se od menších logických částí k delším a náročnějším vyjádřením. Vzhledem k tomu, že žáci s dyslexií mohou mít obtíže v ukládání cizích slov a slovních spojení do dlouhodobé paměti, potřebují častější a různorodé druhy cvičení i různé příležitosti, které jim umožní naučit se používat jazyk.

Žáci se specifickými poruchami učení mají obtíže zvládnout zároveň obsah dané komunikace a její lingvistickou stránku. Z tohoto důvodu je důležité opakovat slovní zásobu a gramatická pravidla, která jsou potřebná ke správné komunikaci v daném jazyce. Žáci by měli být předem upozorněni na to, jaká slovní zásoba a gramatická pravidla se v daný moment používají. Například tím, že se napíšou na tabuli nebo žáci mají podklady pro konkrétní téma, díky čemuž se orientují v práci a lépe soustředí. Žáci se specifickými poruchami učení potřebují také delší čas a důkladnější nácvik, než začnou mluvit na veřejnosti.

Je vhodnější, aby žáci s dyslexií nemluvili před velkým publikem nebo celou třídou. Je to pro ně často velmi stresující a může je to zúzkostňovat. Proto je lepší, aby vystupovali před menší skupinou. Učitel jim dává zpětnou vazbu během doby, kdy jsou součástí malé skupiny, která je svým způsobem chrání.

Moderní techniky mohou být velmi užitečným pomocníkem. Poskytují textovou oporu (jako např. PowerPoint) nebo čas a prostor vyzkoušet si mluvený projev předem a vyhnout se tak strachu z velkého publika. Žáci se mohou vzájemně natáčet na své mobilní telefony nebo si mohou připravit internetové vysílání. Neznamená to jen zmírnění stresu, ale také tím žákům umožníme zajímavý a zábavný způsob výuky.

6.9 Výuka psaní

Obtíže, které se vyskytují v písemném projevu v cizím jazyce nebo v cizích jazycích poukazují na přetrhávající projevy dyslexie, i když v mateřském jazyce byly potíže se čtením překonány prostřednictvím vhodné nápravy a pravopis je kontrolován za využití automatických oprav v počítači. Práce s delším textem může pro žáky se specifickými poruchami učení nadále představovat značné problémy. Jak uvádějí Kormosová a Smithová, častým opatřením při výuce těchto žáků v řadě zemí proto bývá úprava požadavků na písemné práce, resp. „osvobození“ od psaní⁸³.

⁸³ Kormos and Smith (2012: 141)

Osvobození od psaného textu je možné pouze u žáků, kteří při užívání cizího jazyka v každodenním životě potřebují především jeho mluvenou podobu. Nicméně stále převažují situace, kdy i žáci se specifickými pořuchami učení musí mít vysokou úroveň dovednosti psaní. Jedním z takových případů může být příklad z Lotyšska, kde jsou dvě psané slohové práce součástí maturitní zkoušky. V těchto případech musí výuka psaní vzít v potaz jak obtíže žáka, který má nižší dovednosti v písemném projevu v oblastech rukopisu a pravopisu, tak úroveň kognitivních dovedností např. při organizaci textu.

Z hlediska podpůrných opatření pro žáky s dyslexií je vhodné zaměřit se na následující:

- postupné zavádění psaní – začínat s krátkými větami na jednoduché úrovni (např. jen v podobě doplňovacích cvičení);
- pokud mají žáci značné obtíže v rukopise a pravopise, potřebují dostatek pomoci a opory;
- vypracování úkolů by mělo být zajímavé a motivující a žáci by měli zažít úspěch při jejich splnění;
- využití moderních technologií může při psaní nahradit nebo doplnit papír a pero;
- žáci by se měli učit správně si plánovat psaní a zároveň by to po nich mělo být následně vyžadováno – prostřednictvím brainstormingu, přípravou osnovy textu, volným psaním apod.;
- poskytovat žákům modelové texty nebo šablony a vzory, podle nichž mohou text zpracovat;
- žák může pro každý odstavec nebo část textu použít odlišné barvy a tvary (např. hlavní věta – červeně, doplňující příklady – zeleně) nebo u esejí použít např. úvod – obdélník, hlavní část – kruh, závěr – trojúhelník⁸⁴.

⁸⁴ Kormos and Smith (2012: 142)

Před započetím psaní je důležité zopakovat některá slovíčka a gramatické jevy, které jsou nezbytné pro porozumění konkrétnímu tématu. Z gramatiky je dobré vybrat jen takové jevy, na které se mají žáci aktuálně soustředit během psaní esejí, například velká písmena nebo výrazy a slovní obraty, které propojují myšlenky do souvislého textu. Tyto bezprostřední připomínky zlepšují přesnost, avšak měly by být používány v adekvátním množství, aby žáka s dyslexií naopak nestresovaly.

Psaní s využitím **moderních technologií** – chatování, psaní blogů a sdílení dokumentů – může představovat efektivní způsob, jak vylepšit čtenářské a písemné dovednosti žáků se specifickými poruchami učení. Tyto online psané aktivity vystavují písemný projev žáka širšímu (a doufejme) více smysluplnému publiku. Zároveň žák s dyslexií dostává příležitost nechat upravit svoje texty korektory. Záměrem těchto aktivit je, že žák zvládne písemný projev daleko lépe, než je tomu u použití klasického papíru a pera.

Písemný úkol by měl být kratšího rozsahu. Pokud už musí být delší, je lepší rozdělit jej do několika kroků. Žák s dyslexií potřebuje oboustrannou podporu, tj. ze strany učitele i z hlediska využití kompenzačních pomůcek – notebooku, elektronických slovníků a korektorů pravopisu.

Přestože je velmi důležité trénovat kontrolu zapsaného, může se stát, že žáci s dyslexií zvládnou najít chyby ve struktuře písemného projevu, ale nedají se jim rozpoznat pravopisné a gramatické chyby. Stejně tak žáci s dyslexií nemusí těžit z opravy chyb učitelem, pokud tato oprava není doprovázena okamžitým vysvětlením, proč nastala. Oprava písemného projevu by neměla být příliš viditelná. V tom slova smyslu, aby množství chyb žáka nedemotivovalo a neodradilo od další práce. Místo toho je daleko užitečnější, když se korektura soustředí pouze na některé aspekty dané slohové práce, např. na strukturu práce bez komentáře ke gramatickým chybám. Učitel může udělat několik kopíí jedné slohové práce a postupně se žákem probírat různé aspekty jeho práce.

Užitečný zdroj na zlepšení psaní je na:

<http://specialed.about.com/od/readingliteracy/a/Writing-and-Dyslexia-Hub.htm>

Shrnutí klíčových informací:

- Žákům se specifickými poruchami učení zcela jistě prospívá, pokud jsou jasné a srozumitelně seznámeni se všemi aspekty cizího jazyka - gramatikou, výslovností, pravopisem, tvorbou a porozuměním psanému textu nebo mluvenému projevu.
- Často se opakující a pestrá cvičení a jiné aktivity pomáhají žákům se specifickými poruchami učení upevnit základní jazykové prvky a uložit je do dlouhodobé paměti.
- Cvičení, úkoly a modelové příklady pomáhají v automatizaci gramatických jevů cizího jazyka a přispívají k rozvoji dovedností při psaní i mluveném projevu.
- Pomalejší pokrok v jednotlivých fázích poskytuje žákům se specifickými poruchami učení dostatečné množství zkušeností a dává jim dobrý pocit z vykonané práce. Velký význam má důsledné strukturování a rozdělování jednotlivých oblastí mluveného projevu, psaní, čtení a poslechu.
- Aktivity předcházející samotným úkolům, kdy se připravujeme na téma či problém, který budou muset řešit, pomáhají žákům se specifickými poruchami učení poradit si s poslechem a čtením textů i s dalšími situacemi, kdy mohou při ústním nebo psaném projevu čelit obtížím.
- Modelování a procvičování používání učebních strategií pomáhá žákům objevovat techniky, které mohou použít pro překonávání obtíží při výuce cizích jazyků⁸⁵.

⁸⁵ Kormos and Smith (2012: 143)

Použitá literatura

DysTEFL – *Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language*, [Online], Available: <http://www.dystefl.eu/index.php?id=65&L=-1%5C%27> [8 November 2015].

Ganschaw, L., Sparks, R. L. and Javorsky, J. (1998) ‘Foreign Language Learning Difficulties: An Historical Perspective’, *Journal of Learning Disabilities*, vol. 31, no. 3, s. 248–258.

Lancaster University online course. *Dyslexia and Foreign Language Teaching*, [Online], Available: <https://www.futurelearn.com/courses/dyslexia> [8 November 2015].

Kormos, J. and Smith, A. M. (2012) *Teaching Languages to Students with Specific Learning Difficulties*, Bristol: Multilingual Matters.

Reid, G. (2003) *Dyslexia. A Practitioner’s Hanbook*. 3rd edition. West Sussex: Wiley.

Schneider, E. and Evers, T. (2009) ‘Linguistic intervention techniques for at risk English language learners’, *Foreign Language Annals*, no. 42, s. 55–76.

7. VYUŽITÍ ICT (INFORMAČNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ) V SOUVISLOSTI S DYSLEXIÍ

Tato kapitola byla vytvořena ve spolupráci s dr. Olgou Petkovou, odbornicí na Informační systémy v managementu, profesorkou School of Business, Central Connecticut State University, U.S.A.

Informační a komunikační technologie (ICT) ve všech možných podobách dnes představují součást každodenního života. Využití ICT ovlivnilo obchod, finance, medicínu, sport, zábavu a vzdělávání. Používání těchto technologií proměnilo naše osobní, formální a sociální životy. Tyto proměny ovšem nelze srovnávat se změnami, které informační a komunikační techniky přinesly do života lidí se zdravotním postižením.

Využití technologií změnilo vzdělávací podmínky lidí s různými druhy postižení a zároveň změnilo jejich přístup ke vzdělávání (v pozitivním slova smyslu). Výpočetní technika má potenciál významně ovlivnit širokou škálu zdravotních postižení, včetně těch, která souvisejí s poznávacími procesy. Tato kapitola se zaměří především na podpůrné technologie a možnosti jejich využití při výuce žáků s dyslexií.

Dr. Olga Petkova

7.1 Co jsou podpůrné technologie?

Obecně lze za podpůrnou technologii považovat jakýkoliv přístroj, zařízení nebo systém, který pomáhá osobám se zdravotním postižením vyrovnat se s jejich obtížemi. Prostřednictvím těchto možností mohou lidé se zdravotním postižením komunikovat, učit se a řešit jakékoliv situace, které jim život předloží.

Podle zákona o podpůrných technologiích, který vyšel v USA v roce 2004, je za podpůrné technologie (nebo také adaptační technologie) považován „výrobek, zařízení nebo vybavení, které je pořízeno komerčně, jinak přizpůsobeno či upraveno nebo vyhotoven na zakázku a slouží k udržení, zvýšení nebo zlepšení funkčních schopností osob se zdravot-

*ním postižením*⁸⁶. Zákon tak podporuje větší nezávislost těchto lidí tím, že jim umožňuje plnit úkoly, které dříve nebyli schopni splnit nebo s tím měli značné potíže. Využitím technologií jsou tito lidé schopni takové činnosti úspěšně zvládat.

Britská asociace podpůrných technologií (British Assistive Technology Association – BATA) nabízí tuto definici: „...jakýkoliv produkt nebo služba, které udržují nebo zlepšují schopnosti jedinců se zdravotním postižením nebo ztíženou komunikační schopností takovým způsobem, aby se mohli učit a žít nezávislý, plnohodnotný a produktivní život“⁸⁷.

Podpůrné technologie se přímo nepoužívají ke zlepšení nebo rozšíření znalostí. Výukový program je navržen tak, aby uživateli poskytl určité informace. Poté co si je uživatel osvojí, může být software odložen. Podpůrné technologie usnadňují proces učení a mohou být používány s odlišnými výukovými obsahy. Pokud se osvědčí, mohou se používat i celoživotně.

Jednoduše řečeno lze podpůrné technologie popsat jako jakékoli přístroje, které pomáhají. Tento pojem bývá však někdy užíván i v odlišném významu, s ohledem na kontext dané situace. Proto ti, co mají potíže s pochybem, mohou odlišně vnímat pojem podpůrných technologií oproti těm, kteří mají obtíže související s dyslexií.

7.2 Podpůrné technologie – výhody pro žáky s dyslexií

Podpůrné technologie mají velký potenciál využití pro žáky s dyslexií, kteří jsou vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu v běžných třídách. Mezi výhody zcela jistě patří zvýšení školních úspěchů ve čtení, psaní a pravopise, v matematice, zdokonalení organizačních dovedností atd. Navíc žáci se specifickými poruchami učení dosahují lepších výkonů, pokud mohou využívat své silné stránky, kterými kompenzují své obtíže. Podpůrné technologie kombinují ve vhodné míře oboje. Podle Lewise⁸⁸

⁸⁶ Assistive Technology Act (2004)

⁸⁷ British Assistive Technology Association
<http://www.bataonline.org/furtherassistive-technology-definition>

⁸⁸ Lewis (1998:16–26)

mají podpůrné technologie dva hlavní účely: posílit individuální silné stránky jako protiváhu k projevům postižení a poskytnout alternativní způsoby, jak splnit zadáný úkol. Což znamená, že využitím těchto technologií lze kompenzovat žákovy obtíže, nebo je dokonce zcela obejít.

Současné počítačové operační systémy a softwary pomáhají žákům číst, psát, organizovat jejich myšlenky a nápady, získávat informace – což bylo v minulosti velmi obtížné, ne-li nemožné. Operační systémy Mac i Windows mají vestavěné nástroje, které pomáhají uživatelům s poruchami učení.

Mohou-li žáci využít možnosti, které kompenzují a zmírňují jejich obtíže ve čtení i psaní, mohou být ve škole daleko úspěšnější.

Výzkumná studie z roku 1991 ukázala, že pokud jsou počítače využívány společně s účinnou výukou a kontrolou práce, mohou být pro žáky s jazykovými obtížemi nesmírně užitečné⁸⁹.

Technologie pomáhají žákům s dyslexií na mnoha úrovích. Mimo jiné jim mohou být užitečné ke zvládání následujících aktivit:

- **Porozumění obsahu textů na úrovni odpovídající stupni studia.** Techniky pomáhají prezentovat materiály v různých formách (zrakové, sluchové atd.)
- **Zlepšení písemných a organizačních dovedností.** Prostřednictvím technologií si žáci mohou před zpracováním referátu či seminární práce vytvořit pojmovou mapu, aby si naplánovali strukturu práce. V textu jsou pak schopni užívat slovní zásobu odpovídající oboru i stupni studia, kterou by bez počítače v důsledku obtíží se psaním nepoužili.
- **Pracovat na úrovni čtení, která odpovídá stupni studia.** Existují odlišné softwarové programy, které umí elektronický text přečíst nebo jej umí prezentovat na nižší úrovni pro žáky s obtížemi ve čtení.
- **Zlepšení zápisu poznámek.** Psaní poznámek je jednou z největších výzev pro žáky s dyslexií. Zejména ve vyšších ročnících střední školy, kde se značně navyšuje množství studijních materiálů. Mnoho žáků

⁸⁹ MacArthur, Graham and Schwartz (1991: 230–236)

s dyslexií má obtíže při zápisu poznámek rukou z důvodu oslabených dovedností v oblastech pravopisu, psaní a/nebo koordinace oko-ruka.

- **Porozumění složitým abstraktním pojmem.** Žáci mohou prostřednictvím technologií získat zkušenosť s abstraktními pojmy, jako je např. zrychlení nebo gravitace, ve formátu 3D animací.

Role techniky u lidí s dyslexií, zejména v oblasti vzdělávání, má zcela jasné přínos. Pokud mají žáci přístup k technologiím a zároveň se jim dostává odpovídající výuky, jejich celkový výkon se zlepší. Technologie nabízejí žákům s dyslexií srovnatelné výukové příležitosti, jako mají všichni ostatní žáci.

Výsledky výzkumu, který se konal v rámci projektu MoDyslexia, jehož cílovou skupinou byli učitelé, dospívající s obtížemi ve čtení a rodiče, jasné ukázal, jak důležitou roli mohou mít podpůrné technologie pro žáky s dyslexií. Na druhou stranu dodávají, že technologie nejsou ve školách dostatečně využívány. Což lze vysvětlit následujícími důvody:

- Učitelé nemají dostatečné informace a znalosti o tom, jaký potenciál mají moderní technologie a jak by je mohli využít jakožto podpůrných nástrojů pro žáky s dyslexií.

„Uvědomuji si, jak může technologie pomáhat žákům, zejména těm s poruchami učení, ale nemám dostatek znalostí o tom, jak ji používat. Učitelé by potřebovali školení.“ (E. K., učitel(ka) matematiky na střední škole)

- Dotazovaní učitelé připouštěli, že je v jejich třídách mnoho žáků, kteří mají potíže se čtením a/nebo psaním, ale počet dospívajících s oficiální diagnózou dyslexie je ve všech partnerských zemích relativně nízký. Určitou výjimku představuje pouze Česká republika. Učitelé se zdráhají používat podpůrná opatření pro žáky, kteří nemají oficiálně diagnostikovanou poruchu učení, neboť se bojí reakcí ostatních žáků a jejich rodičů.

„Pokaždé, když jsem se snažil/a nějakému žákovi se čtenářskými potížemi poskytnout zvláštní podporu (např. nechal/a jsem ho napsat

- domácí úkol na počítači), objevila se negativní reakce ze strany ostatních žáků a jejich rodičů.“ (T. N., učitel(ka) literatury na střední škole)*
- Pokud nemá žák oficiálně diagnostikovanou specifickou poruchu učení, on ani jeho rodiče nemohou trvat na tom, aby se mu ve škole dostalo podpůrných opatření a mohl technologie využívat. Na druhou stranu mnozí rodiče si nepřejí, aby bylo jejich dítě diagnostikováno.
„Můj syn má potíže se čtením delších textů. Snažím se mu pomoci využitím skenerů a čteček. Povzbuzuji ho, aby techniku využíval, ale může to dělat pouze doma, ve škole to nemá oficiálně povolené.“ (P.Tz., otec 18letého žáka)
 - Ačkoliv se technologie rozvíjejí velice rychle a existuje velké množství dostupných softwarů, stále nejsou všechny tyto pomůcky dostupné napříč různými jazyky (např. v češtině se program na převod hlasu na text teprve vyvíjí, není obecně dostupný).
„Používám program pro převod řeči na text při psaní domácích úkolů z angličtiny, ale v mé mateřském jazyce žádný podobný software není dostupný.“ (J. L., 16 let)

7.3 Specifické programy pro dospívající s dyslexií

Podle Levina a Scherfenberga jsou moderní technologie darem, který může naše generace dát mnohým dětem a dospívajícím s různými druhy postižením⁹⁰.

Využití techniky napomáhá intenzivnějšímu zapojení a interakci žáků se specifickými poruchami učení ve výuce běžné třídy⁹¹. Zvyšuje se tím množství dokončených úkolů a přispívá to k větší motivaci. V současné době v mnoha zemích existují výrazné snahy o inkluzivní vzdělávání. Je zřejmé, že využití podpůrných informačních a komunikačních technologií hraje důležitou roli v tomto procesu, neboť žáci se specifickými poruchami učení cítí sounáležitost se skupinou, mají šanci se aktivně účastnit všech činností a mají stejně příležitosti jako jejich spolužáci

⁹⁰ Levin and Scherfenberg (1990)

⁹¹ Bryant and Bryant (1998: 41–54)

a vrstevníci. Využití podpůrných technologií je pouze začátkem (nikoliv koncem) na dlouhé cestě k nezávislosti⁹². Kombinací několika jednoduchých nástrojů a strategií se dospívající žáci s dyslexií stávají aktivními účastníky v životě školy, doma, v práci i v rámci širší komunity⁹³.

7.3.1. Podpůrné softwary

Podpůrné softwary jsou speciální počítačové programy navržené tak, aby umožnily uživatelům překonávat jejich obtíže. Například programy pro zvětšení obrazovky, čtecí obrazovky, rozpoznávání řeči, hlasový výstup z počítače, tiskárny v Braillově písmu, skenery Braillova písma, dotykové obrazovky atd.

Níže jsou popsány tři druhy podpůrných softwarů, které považujeme za nejužitečnější pro žáky s dyslexií.

Hlasový výstup

Tištěné materiály, jako jsou knihy, přehledy učiva nebo testy mohou působit potíže žákům, kteří mají problémy se čtením. Používání eletronických dokumentů a hlasového výstupu může celý proces čtení významně zjednodušit (dokonce některé webové stránky mají tuto funkci také). Vědci⁹⁴ zjistili, že kombinace zrakového a sluchového vnímání textů:

- zlepšuje rozpoznávání jednotlivých slov;
- zkvalitňuje soustředění a zapamatování konkrétních informací;
- umožňuje posluchači soustředit se na porozumění místo na zvukovou stránku slov;
- zvyšuje výdrž čtenáře během čtení;
- pomáhá žákům rozpoznat a opravit si vlastní chyby v písemném projevu.

⁹² Fleisch (1989: 1–11)

⁹³ Wise (1997)

⁹⁴ Parr (2013: 2–4)

Hlasové výstupy (Text-to-speech – TTS) jsou podpůrnými softwarovými nástroji, jež pomáhají lidem, kteří mají potíže ve čtení. Zákon o vzdělávání jedinců s poruchami učení (The Individuals with Disabilities Education Act – IDEA)⁹⁵ říká, že žáci s poruchami učení a pozornosti by měli mít stejný přístup ke studijním materiálům jako ostatní žáci. Jednou z možností, aby se výše uvedené stalo skutečností, je například používání speciálního softwaru, který přemění psaný materiál do zvukové nahrávky.

Hlasové výstupy umožňují uživateli zároveň vidět a slyšet daný text. To, co je aktuálně promítáno na obrazovce, je současně předčítáno. Některé softwary používají počítačově vygenerovaný hlas. Jiné používají nahraný lidský hlas. Existují různé druhy softwarů, které umí předčítat text.

- **Screen readers (Čtení z obrazovky):** iPady, iPhony a mnohé další chytré telefony mají funkci předčítání textu. Software předčítá nejen textové soubory samotné, ale také názvy jednotlivých složek, na které uživatel klikne. Tento způsob je taktéž užitečný pro děti, které mají zrakové potíže.
- **Speak Selection (Výběr mluveného):** Je druhem softwaru, který předčítá text a umožňuje uživateli určit, jakou část textu chce telefonem přečíst nahlas. Uživatel si může podtrhnout nebo zvýraznit části textu a tyto části jsou pak nahlas předčteny. Tato funkce pomáhá čtenáři s jeho obtížemi.
- **Textreaders (Čtečky textu):** Tento software převádí psaný text do řeči. Nahlas čte některé typy souborů a dokumentů nebo webové stránky. Zároveň umí podtrhávat nebo zvýrazňovat již přečtený text v průběhu čtení, takže se uživatel neztrácí. Kombinace možností vidět a slyšet text zároveň působí na zrakové a sluchové vnímání.
- **POET:** Je nástrojem, který byl vytvořen v Benetech DIAGRAM Centru, umí vytvářet popisky k obrázkům pro tzv. DAISY knihy (Digitálně přístupný informační systém – Digital Accessible In-formation System). Pokud uživatel nahraje své vytvořené popisy k jednotlivým obrázkům,

⁹⁵ The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)

stanou se dostupnými pro další čtenáře, kteří stahují DAISY soubory.

Hlasové výstupy mohou být používány s rozdílnými druhy technologií, od počítačů až po mobilní zařízení. Často jsou tato zařízení doplněna o vizuální rozpoznávání znaků (OCR, viz níže).

Některá zařízení, například iPad, mají dostupné aplikace, které umí číst digitální knihy. Uživatel si může a nemusí zvolit funkci čtení nahlas.

Další nastavení, která mohou pomoci, zahrnují:

- změnu velikosti písma a barvy,
- jas a kontrast,
- typ hlasu (mužský, ženský nebo vygenerovaný počítačem),
- rychlosť čtení.

Vhodnou alternativou mohou být Leap Frog books, pokud nemáte přístup k iPadu nebo iPhonu.

Příklad:

Danovi je šestnáct let a studuje střední odbornou školu cestovního ruchu. Někteří z učitelů konstatují, že má vážné potíže ve čtení a psaní, ale na druhou stranu má Dan velmi rozsáhlé znalosti v některých obořech (především v zeměpisu), které značně převyšují běžný rámec znalostí požadovaných ve škole. Zřetelně se jeho znalosti projevují především při ústním zkoušení. Výsledky jeho testů bývají naopak podprůměrné a nesplňují očekávání.

Z rozhovoru s jeho rodiči jasně vyplývá, že měl Dan na základní škole potíže s osvojením písmen a čtením, diktáty pro něj byly velkým problémem. Danova maminka mu pomáhá s přípravou do školy, předčítá mu delší texty, opravuje a kontroluje jeho písemný projev atd.

Chlapec rád sleduje dokumentární a populárně-naučné programy, jako jsou Discovery a National Geographic, které jsou současně zdrojem jeho nadprůměrných znalostí. Rád by pokračoval ve studiu na vysoké škole nebo univerzitě. Současně má však nízké sebevědomí a některé jeho

negativní zkušenosti se školou v něm vyvolávají pocit strachu z budoucího možného selhání.

Na základě všech shromážděných informací mu výchovný poradce doporučil, aby používal programy pro předčítání textu během domácí přípravy a ve škole v průběhu testů. Škola tato doporučení povolila a pro Dana se změnil svět. Stal se z něj mladý úspěšný žák, jehož pozitivních výsledků si všichni velmi brzy všimli.

Speech-to-text (Převod hlasu na text)

Techopedia uvádí (www.techopedia.com): „*Převaděče hlasu na text jsou typem softwaru, který efektivně přemění zvukový obsah a přepíše jej do psané podoby v textovém editoru, nebo na jinou zobrazovací platformu.*“⁹⁶

Hlasový výstup umožňuje lidem s dyslexií poslouchat to, co jiní lidé napali. Program pro převod hlasu na text naopak představuje příležitost, jak využít vlastní hlas pro psaní přímo do počítače. Prostřednictvím těchto nástrojů lze předcházet obtížím při psaní rukou nebo na počítači, vyvarovat se pravopisným chybám a zároveň pracovat přijatelnou rychlostí. Díky chytrým telefonům a tabletům se v posledních letech dostupnost těchto nástrojů velmi zvýšila.

Nepochybně jsou programy pro převod řeči na text významným podpůrným nástrojem pro každého studujícího s dyslexií. Nicméně předtím, než někomu poradíte, aby tyto nástroje používal, je vhodné zvážit následující.

- Z důvodu dosažení co nejlepšího přepisu je potřeba, aby uživatel trénoval software na svůj hlas, což znamená, že čte text z obrazovky. Pro některé jedince s dyslexií může být tento způsob práce dost problematický.
- V rámci korekce chyb je nabízeno několik možných alternativ. Uživatel

⁹⁶ Techopedia (Online, n.d.)

tak musí být schopen přečíst si nabízené možnosti a rozhodnout se pro tu správnou. Lze využít funkce, která uživateli nahlas přečte nabízená slova.

- Během používání těchto programů je potřeba práci průběžně ukládat, jinak se může stát, že uživatel omylem ztratí neuložená data.
- Pokud je převod hlasu na text používán na iPhonu, uživatel by měl vědět, že nemůže vidět text po celou dobu, ale pouze v okamžiku, kdy přestane mluvit.
- Hlasové příkazy mají lepší kvalitu na iPhonech a Androidech, zatímco stolní počítač má vyšší kvalitu diktovaných souvislých textů.

Aplikace jako Dragon Dictation nebo Google's VoiceNote umožňují žákům nahrát jejich hlas a následně ho přeformátovat do textové podoby. Pomáhá to zejména žákům s dyslexií, kteří mají potíže se psaním esejí, slohových prací a jiných delších textů.

Skener/OCR

OCR (optické rozpoznávání znaků) je technologie, která skenuje tištěný materiál do počítače nebo kapesního zařízení a převádí ho na elektronický text. Má tedy důležitou roli při transformaci tištěného materiálu do podoby elektronického textového souboru. Tyto digitální soubory mohou pomáhat dětem i dospělým, kteří mají potíže se čtením. Protože elektronické texty mohou být používány programy, jež různými způsoby podporují čtení.

Digitální texty jsou jedním z formátů, které zpřístupňují tištěné informace širšímu publiku uživatelů. Velmi pomáhají zejména těm jedincům, kteří mají potíže se čtením, nebo mají poruchy učení např. dyslexii. Digitální formát umožňuje čtenáři vidět slova na obrazovce současně s jejich hlasitým předčítáním. Zároveň lze tuto technologii využít i u menších dětí k rozvoji čtenářských dovedností.

Systém OCR byl poprvé předveden v 90. letech 20. století. V dnešní do-

bě je OCR součástí mnohých softwarů a dalších zařízení (počítače, tablety, chytré telefony atd.). Některá z těchto zařízení umí automaticky převést naskenovaný dokument nebo fotografii na elektronický text. Dokonce existují i přenosné OCR přístroje jako např. čtecí pero, které umí skenovat a číst zpětně daný text.

OCR umožňuje provádět změny v elektronickém textu. Záleží však na druhu používaného čtecího softwaru. Základní nastavení zahrnuje:

- zvýraznění slov, vět a odstavců,
- čtení slov prostřednictvím hlasového výstupu,
- změnu velikosti a/nebo barvy textu,
- umístění elektronických „záložek“, které uživateli umožňují pracovat a pohybovat se v rámci celého textu (např. přesunutí z obsahu rovnou ke čtvrté kapitole).

7.3.2 Výukový software

Výukové počítačové programy se používají pro zlepšení konkrétních dovedností. Zde si představíme dva druhy takových výukových programů.

Výukový software pro psaní na počítači

Jedním z hlavních zdrojů obtíží jedinců s dyslexií je psaní jako takové (neboť mají potíže v pravopise i při strukturování textů), ruku v ruce s tím jde také psaní poznámek. V tomto případě je využití podpůrných technologií velmi přínosné. Existuje mnoho volně dostupných nebo komerčních softwarových produktů, které uživatelům pomáhají se psaním poznámek (např. Evernote, Springpad, MS One Note). Podmínkou pro jejich využívání je, aby uživatel uměl velmi dobře psát na počítači.

Online cvičné programy na psaní na počítači jsou skvělým způsobem, jak se naučit psát lépe a zároveň si zlepšit přesnost a rychlosť psaní.

Většinou jsou tyto programy dostupné online na webu, což znamená, že si uživatel nemusí kupovat nebo instalovat žádný software. Absolvováním online kurzu pro psaní na počítači si uživatel zlepší přesnost i rych-

lost psaní, což mu následně pomůže pracovat efektivněji. Uživatel tak bude stále zdatnější v ovládání populárních softwarových aplikací, jakými jsou např. Microsoft Word, Excel, PowerPoint a další. Zlepšení rychlosti a přesnosti psaní přispěje také k menšímu výskytu chyb a překlepů při zadávání dokumentů. S přibývajícím množstvím zkušeností s psaním na počítači si uživatel také vylepší dovednosti související se psaním, čtením, pravopisem, použitím interpunkce i kontrolou psaného textu.

Nikdy není příliš pozdě naučit se správně psát. V každém jazyce existuje řada online dostupných kurzů, které se zaměřují na vylepšení dovedností v psaní na počítači. Jediné, co člověk musí udělat, je věnovat trochu času a úsilí, aby nalezl vhodný kurz. Naprostá většina kurzů je dostupných online na dané webové stránce. Jedinou podmínkou je přístup na internet a běžný internetový prohlížeč. V průběhu jednotlivých lekcí se postupně zdokonalují dovednosti související s užíváním klávesnice, resp. se psaním na počítači, což je jedna z významných dovedností, kterou se uživatel naučí ovládat, a může ji pak dennodenně využívat.

Software pro tvorbu myšlenkových map

Termín „myšlenková mapa“ se stal populární zásluhou britského psychologa Tonyho Buzana, který ho poprvé použil, když vystupoval v televizním seriálu BBC „Použij svou hlavu“⁹⁷ v roce 1974. Buzan představil svou koncepci myšlenkové mapy jako vzájemně propojených klíčových slov s užitím barevných, zářivých diagramů, které svou podobou připomínají stromy.

Nicméně se má za to, že tzv. vizuální mapy propojující jednotlivé informace používali již mnohem dříve učitelé, inženýři, psychologové a mnozí další při učení, při brainstormingu i při řešení problémů.

Používání myšlenkových map je pokládáno za velmi užitečný nástroj nejen pro žáky s dyslexií, ale také pro všechny ostatní žáky. Myšlenkové mapy pomáhají zdůraznit významné informace z textu, uspořádat je, za-

⁹⁷ Buzan (1974)

pamatovat si je a následně si je efektivně znova vybavit. Myšlenkové mapy mohou pomoci žákům s dyslexií rozvinout chytré myšlenky a nápadы do struktury, která se tak může rozšířit např. ve slohovou práci (což je považováno žáky s dyslexií za obtížné).

Proč jsou myšlenkové mapy užitečné pro žáky s dyslexií?

- Protože myšlenkové mapy používají obrázky, barvy, tvary, různé velikosti znaků a písmen a symboly, prostřednictvím kterých zpracovávají informace vizuálně a velmi strukturovaně, což žákům umožňuje údaje snáze pochopit a následně s nimi pracovat. Pokud porovnáte prostý text a myšlenkové mapy, je zcela jasné, jaký způsob je více prospěšný pro žáky s dyslexií.
- Žáci, zejména ti ve středních školách, na vysokých školách a univerzitách, mají za celou dobu svého studia předložit značně velké množství písemných prací a textů. To může být pro žáky s dyslexií někdy až nesplnitelným úkolem. Ale pokud si nakreslíte myšlenkovou mapu, daleko jasněji uvidíte své myšlenky, se kterými můžete různě pohybovat, organizovat je a vkládat je do vhodných myšlenkových struktur.
- Výhodou myšlenkových map je také skutečnost, že umí rozbourat velké informační celky do menších částí, které jsou pak snadněji viditelné a čitelné.

Na internetu jsou volně dostupné nebo komerční online nástroje pro myšlenkové mapy (viz seznam na konci této kapitoly), které jsou přístupné v různých jazycích.

7.4 Audioknihy

Audioknihy jsou druhem elektronických knih. Fakticky se jedná o umělecký nebo odborný text, který je čten hercem nebo čím dál častěji autorem samotným (zejména jedná-li se o současnou literaturu). Používání audioknih jako vzdělávací pomůcky šetří čas a je velmi efektivní, zejména pro žáky, kteří mají potíže se čtením.

Počátky audioknih nalezneme v prvním desetiletí 20. století. Okolo let

1920–1930 byly již k dispozici v mnohých veřejných knihovnách a školách ve Spojených státech a také v některých evropských zemích. V dnešní době jsou audioknihy běžnou součástí každodenního života mnoha lidí po celém světě.

Zpočátku byly audioknihy primárně určeny pro nevidomé nebo jinak zrakově postižené jedince, kteří neuměli číst Braillovo písmo. Nejdříve byly audioknihy nahrávány na desky, později na kazety. V dnešní době jsou dostupné ve formátu mp3 nebo na CD.

Jsou velmi dobře dostupné, mohou být poslouchány prostřednictvím počítače, mobilního telefonu, mp3 přehrávače nebo jiného mobilního zařízení.

Existuje mnoho webových stránek, které nabízejí volně dostupné nebo komerční přístupy k tisícům audioknih v mnoha jazycích (viz seznam na konci kapitoly).

Příklad

Každý rok obdrží žáci v Bulharsku seznam povinné literatury, kterou musí přečíst během letních prázdnin. Počet a rozsah jednotlivých knižních titulů narůstá se zvyšujícím se ročníkem. Některé knihy nejsou jednoduché ani pro žáky, kteří nemají žádné potíže se čtením. Jedná se především o díla, která byla napsána před mnoha lety a jejich styl a slovní zásoba již neodpovídají současné slovní zásobě a způsobu vyjadřování mladé generace. Ještě intenzivnější obtíže se pochopitelně objeví u žáků s dyslexií.

Ellie je 14 let. Právě ukončila osmou třídu. Je velmi chytrá a šikovná, ale její úroveň čtenářských dovedností není srovnatelná s průměrnou čtenářskou úrovní daného ročníku. Je velmi pracovitá a vynakládá velké množství úsilí. Její školní výsledky jsou tedy dobré. Mimo jiné i díky velké podpoře rodičů.

Každoročně se Ellie pokouší přečíst alespoň jednu knihu ze seznamu, a třebaže je na počátku čtení velmi nadšená, postupně se vzdává.

Stejně tomu bylo i letos, na konci osmé třídy. Poté co od paní učitelky

na literaturu dostala seznam povinné četby na letní prázdniny, který obsahoval více než dvacet titulů, cítila se velmi frustrovaná a byla si zcela jistá, že nebude schopna přečíst všechny uvedené knihy. Již před samotným začátkem chtěla vše vzdát.

Během surfování po internetu narazila na webovou stránku, která nabízela audioknihy. Jelikož má značné obtíže se čtením, zaujalo ji to. Vyzkoušela několik volně dostupných knih a zjistila, že poslech je oproti čtení daleko jednodušší. Protože nemusí věnovat přílišné úsilí čtení samotnému, lépe se soustředí na porozumění textu a vše ji mnohem více baví a zajímá.

Ellie začala vyhledávat a také nalézala mnoho knih, které byly na seznamu její povinné četby. Svůj objev sdělila rodičům. Vzhledem k tomu, že svoji dceru velmi dobře znali, nebyli přílišní optimisty. Na druhou stranu byli vždy podporujícími rodiči, proto souhlasili, aby si Ellie kupila několik knih, aby viděli, jak s nimi bude pracovat.

Ellie začala s nejkratšími knízkami. Nahrála si je do chytrého telefonu, takže mohla poslouchat, i když nebyla doma – např. když jela tramvají, nakupovala, procházela se v parku. Ze začátku to vše byla zábava, ostatně tak, jak to bývá, když člověk začíná s něčím novým. Ale velmi brzy se z poslouchání audioknížek stal opravdový zájem. Během několika dní knihu „přečetla“ a hned hledala a nahrávala další.

Na začátku školního roku byla paní učitelka i ostatní spolužáci velmi mile překvapeni, že Ellie „přečetla“ daleko více než ostatní. Největším překvapením pro Ellie samotnou byla skutečnost, že se již nikdy nebála „přečít“ opravdovou „knihu“.

7.5 E-knihy

„Elektronická kniha (případně: e-book, eBook, e-Book, ebook, digital book nebo e-edition/e-kniha, eKniha, e-Kniha, ekniha, elektornická kniha nebo e-vydání) je knižní publikace v elektronické formě, která obsahuje text, obrázky, nebo obojí a je čitelná prostřednictvím

elektronických zařízení.“⁹⁸

Elektronická kniha v sobě spojuje všechny dostupné informace, jakými jsou text, zvuková stopa a/nebo vizuální obsah, který umožňuje snadné skladování a distribuci.

V současné době jsou dostupné různé formáty e-knih. Mezi nejčastější klasické formáty e-knih patří:

EPUB – EPUB formát je pravděpodobně nejznámější běžně používaný formát e-knihy. Je podporován širokým spektrem různých operačních systému a čtečkami elektronických knih. Formáty .epub nebo OEBPS jsou dostupné pro standardní elektronické knihy, které jsou vytvořeny Mezinárodním elektronickým nakladatelským forem (International Digital Publishing Forum, IDPF)⁹⁹.

Kombinuje tři IDPF standardy:

- Open Publication Structure (OPS) 2.0¹⁰⁰, která popisuje obsah (buď XHTML nebo Daisy DTBook);
- Open Packaging Format (OPF) 2.0¹⁰¹, který popisuje strukturu .epub v XML;
- OEBPS Container Format (OCF) 1.0, který svazuje soubory dohromady (jako původní ZIP soubor)¹⁰².

Stojí za pozornost, že poslední verze nazvaná **EPUB3**¹⁰³ vznikla na základě mnohých kritických připomínek na adresu starších verzí, mezi nejvýznamnější patřily nevhodnost specializovaného formátování EPUP, nedostatek podpory pro MathML, spojení s EPU dokumenty a nedostatek anotací.

MOBI – Mobipocket elektronická kniha je pravděpodobně druhým nej-

⁹⁸ Oxford Dictionaries (2010)

⁹⁹ International Digital Publishing Forum

¹⁰⁰ International Digital Publishing Forum

¹⁰¹ International Digital Publishing Forum

¹⁰² Wikipedia

¹⁰³ International Digital Publishing Forum

známějším formátem e-knih. Je vlastněn společností Amazon. Má .prc nebo .mobi rozšíření a podporuje vysokou kvalitu indexování. Stejně jako EPUB 3, MOBI umí zobrazit obsah a upravit rámc textu.

7.6 Daisy knihy

DAISY (elektronicky přístupný informační systém, the Digital Accessible Information System) je nově vznikající standard pro elektronické „mluvící“ knihy. Původ této myšlenky pochází ze Švédska z roku 1994. Původně se jednalo o alternativní způsob možnosti číst pro osoby se zrakovým postižením nebo obtížemi ve čtení. Konsorcium DAISY (Digital Accessible Information System / DAISY Consortium¹⁰⁴⁾ bylo založeno v květnu roku 1996 s cílem realizovat celosvětový přechod od analogových k elektronickým „mluvícím“ knihám.

DAISY poskytuje uživateli téměř srovnatelnou flexibilitu jako běžné knihy: vyhledávání podle kapitol, dílů nebo stránek. Čtenář si může vybrat, zda bude, nebo nebude číst poznámky nebo jiné přidané informace určené pro ty, kteří využívají formát audioknihy.

Existují tři typy DAISY knih:

- **Pouze audio DAISY** (označované jako DAISY 2.02¹⁰⁵⁾) jsou nejčastěji používané. Tento formát poskytuje krátký textový obsah a soubor jednotlivých nahrávek, který uživatel slyší během přehrávání knihy.
- **Pouze textové DAISY** knihy nemají zvukovou nahrávku. Jejich hlavní výhodou je malá velikost souborů; nevýhodou těchto knih je, že vyžadují vlastní hlasový výstup v zařízení, které pro čtení uživatel používá.
- **Celotextová, celozvuková DAISY kniha** – v tomto případě kniha obsahuje text i nahrávku, které mohou být synchronizovány tak, aby je čtenář viděl na obrazovce a slyšel současně.

¹⁰⁴ DAISY Consortium

¹⁰⁵ DAISY Consortium

DAISY není pouze nástrojem převádějícím texty na MP3 formát, ale umožňuje posluchači také orientovat se v malých i větších dokumentech, či dokonce ve velmi komplexních dokumentech, jako jsou encyklopedie nebo učebnice. To by za použití běžných audionahrávek nebylo možné¹⁰⁶.

7.7 Další online programy a materiály

Na předcházejících stránkách jsme uvedli některé podpůrné a výukové softwarové nástroje, které mohou být používány jako podpora pro dospívající s dyslexií jak doma, tak ve škole. Nicméně existuje mnoho dalších pomocných programů a materiálů. Níže jsou uvedeny jen některé z nich.

Online slovníky

Online slovníky jsou celkem populární a užitečné. O tom, že jsou slovníky velmi důležité, není zcela jistě pochyb. Samozřejmě stále můžete používat klasické slovníky v papírové vazbě, ale jednou z velkých výhod online slovníků je skutečnost, že pravidelně aktualizují význam a příklady jednotlivých pojmu s cílem pomoci uživateli vyřešit jazykové a významové problémy.

Například Dictionaries24¹⁰⁷ umožnuje používat slovník ve více než třiceti jazyčích a zdarma.

Kromě toho vám online slovníky ušetří mnoho peněz oproti běžným slovníkům, neboť si je nemusíte každý rok kupovat nové, abyste měli stále aktuální slovník zásobu a aktualizované významy konkrétních pojmu. Další výhodou online slovníků je, že jsou velmi praktické při používání. Nemusíte otáčet stovky stránek, abyste našli, co potřebujete. Pouze zadáte slovo do vyhledávače a okamžitě zjistíte jeho význam a příklady použití. To vše velmi zjednoduší.

¹⁰⁶ DAISY Digital Talking Book

¹⁰⁷ Dictionary24

Online encyklopedie

Elektronické encyklopedie lze využít podobně jako tištěné s tou výhodou, že si můžete jednotlivé materiály organizovat, třídit, kopírovat a tisknout.

Elektronické encyklopedie mají přidanou hodnotu v tom, že nabízejí více než obrázky a text samotný. Většina z nich má také video a audio ukázky. Kromě toho vyhledávače elektronických a online encyklopedií umožňují žákům (především těm, co mají potíže se čtením) snadno najít konkrétní slovo, aniž by museli procházet stovkami stránek papírové verze. Při online práci si žák pouze vybere potřebnou encyklopedii a zadá klíčová slova, která hledá.

Další výhodou encyklopedií, které jsou dostupné na webových stránkách, je skutečnost, že poskytují aktualizované informace. Pokud dojde ke změně nebo úpravě nějakého údaje, tyto encyklopedie snadněji a rychleji daný fakt upraví a pozmění, což není možné v krátkém časovém horizontu u běžných encyklopedií. Tištěné materiály nemají možnost změnit se, dokud nevyjdou v dalším vydání.

Melnick napsal:

„Proč by děti chtěly používat elektronické encyklopedie raději než běžné vázané? Nejjednodušší odpověď je motivace a snadnost použití. Pozoroval jsem, jak středoškolský knihovník vysvětluje žákovi (během pěti minut), jak se používá elektronická encyklopedie a během jeho instruktáže se kolem něj shromáždilo několik dalších dětí, které se dívaly, jak se v této encyklopedii vyhledává. Poté co knihovník svou instruktáž ukončil, jedno z dětí, John, který také poslouchal, usedl k počítači a začal vyhledávat informace o savcích. Během několika minut úspěšně nalezl, co hledal, a shromáždil zároveň několik článků, které jsou jinak v tištěných encyklopediích dostupné odděleně.

Další unikátní vlastností elektronické encyklopedie je tzv. hypertext. Pro lepší pochopení: John narazil na několik těžkých slov v textu... Pokud byla tato slova zvýrazněna, mohl si zvolit, aby je počítač nahlas přečetl

a doplnil je o stručnou definici. Pokud by tato slova nebyla zvýrazněna, mohl na ně kliknout kurzorem myši a vyhledat je ve slovníku.“¹⁰⁸

Online plánovače/kalendáře

Online kalendáře mají zejména pro žáky s dyslexií, kteří mívají často potíže s plánováním a organizováním času, velké výhody. První z nich je, že jsou online kalendáře dostupné na internetu z kteréhokoliv počítače, tabletu, iPadu nebo chytrého telefonu. Oproti běžnému diáři jej nemůžete zapomenout nebo ztratit. Dále si můžete nastavit, aby vám chodily upomínky z kalendáře na e-mail nebo jako textová zpráva na mobil.

„Poté co jsem začal používat Google kalendář¹⁰⁹, daří se mi daleko lépe plánovat čas. Nyní do něj vkládám termíny testů, odevzdání projektů, úkoly pro jednotlivé školní předměty. Je pro mě daleko snazší plnit jednotlivé povinnosti, pokud je vidím naplánované. Na mobil mi chodí textové upomínky, takže se nemůže stát, že bych zmeškal nějaký termín odevzdání nebo jinou povinnost. Nejlepší věc na Google kalendáři je, že nemusím vynakládat přílišné úsilí do psaní, které se mi pak obtížně čte.“ (Martin, 19 let; středoškolák s dyslexií)

Mluvící textový editor

Počítače usnadňují proces psaní, neboť umožňují rozvíjet a nahrávat myšlenky, editovat text, publikovat a sdílet jej s ostatními. Různé programy mohou být použity pro odlišné fáze psaní.

Mluvící textové editory (viz seznam na konci této kapitoly) dávají žákovi sluchovou zpětnou vazbu jako podporu v procesu psaní. Jednotlivá slova, věty, odstavce nebo celý text může být čten nahlas během toho, co žák píše. Konkrétní funkce lze uzpůsobit individuálním potřebám žáka tím, že si uživatel vybere různé funkce z nabídky. Dále si může nastavit barvu pozadí, barvu textu, velikost písma a také si může přidat další grafickou oporu. Většina mluvících textových editorů zahrnuje kontrolu

¹⁰⁸ Melnick (1991: 433)

¹⁰⁹ Google Calendar

pravopisu, která umožňuje žákům kontrolovat celý dokument nebo si zvýraznit slova se specifickým pravopisem. Všechny tyto charakteristiky nabízejí žákovi efektivní zrakové a sluchové strategie.

Dalším užitečným pomocným nástrojem je predikce slov, která umožňuje uživatelům vybírat a hledat slova, fráze nebo celé věty. Programy pro predikci slov navrhují slova v návaznosti na četnost použití a nejčastěji používaná slova v souladu se správným gramatickým použitím.

Uživatel může prostřednictvím podpůrných počítačových programů psát a editovat text daleko efektivněji¹¹⁰. Počítače zlepšují psaní z hlediska kvality i množství napsaného. Dovolují přesunout pozornost z mechanického psaní k obsahu a struktuře textu. Mimoto umožňují žákům, kteří mají potíže se psaním rukou, vypracovat a předložit úhledné domáci a jiné úkoly.

7.8 Co je dostupné v partnerských zemích

7.8.1 Lotyšsko

V Lotyšsku jsou dostupné pouze tyto nástroje:

- Standardní programy pro kontrolu pravopisu
- Hlasový výstup je velmi drahý a používá se pouze ve speciálních školách pro žáky se zrakovým postižením

7.8.2 Bulharsko

- Počítače s kontrolou pravopisu
- Screen Reader – čtečka obrazovky (Bulharština) zdarma dostupná na: <http://www.screenreader.net/index.php?pageid=15>
- Hlasový výstup:
 - SpeechLab 2.0 (zdarma pro osoby se zrakovým postižením, jinak je zpoplatněn). Zkušební verze je zdarma dostupná na: <http://www.bacl.org/speechlabbg.html>
 - Balabolka (Bulharština) – zdarma dostupná na: <http://www.cross-plus-a.com/bg/balabolka.htm>

¹¹⁰ Beukelman, Hunt-Berg and Rankin (1994: 169–178)

- OCR skenovací software:
 - FineReader (Bulharština) zdarma dostupný na:
<http://finereader.bg.softonic.com/>
 - OCR CuneiForm 12 (Bulharština) zdarma dostupný na:
<http://www.download.bg/?cls=program&id=456656>
- Výuka psaní na počítači:
 - V bulharštině – zdarma a online. Dostupný na:
<http://www.sense-lang.org/typing/tutor/keyboardBG.php>
 - V angličtině – zdarma a online. Dostupný na:
<https://www.typingclub.com/typing-qwerty-en.html> (Lze jej použít pro psaní v bulharštině s použitím tzv. fonetické klávesnice)
- Myšlenkové mapy:
 - FreeMind (v bulharštině) zdarma dostupný na:
<http://sourceforge.net/projects/freemind/>
 - XMind (v bulharštině) zdarma dostupný na:
<https://www.xmind.net/>
- Audioknihy (dostupné online, některé z nich jsou zdarma)
 - <http://www.avtori.com/>
 - <http://www.audioknigi.bg/>
- E-knihy (dostupné online, mnohé z nich jsou zdarma)
 - <http://chitanka.info/>
 - <http://virtualnabiblioteka.com/>
 - <http://readbg.com/>
 - <http://www.booksbg.org/>
 - http://www.cielo.com/cielo_ebooks/bezplatni-knigi/bezplatni-knigi-na-b-lgarski-ezik.html?p=5
 - <http://www.slovo.bg/>
- RoboBraille – e-mailová a webová služba, která automaticky transformuje dokumenty do různých podob, včetně audio formátů, e-knih, DAISY knih atd. Je dostupná v šestnácti jazycích včetně bulharštiny. Je zdarma. Odkaz: www.robobraille.org

7.8.3 Česká republika

- Počítače s kontrolou pravopisu
- Hlasový výstup:
 - Balabolka (český jazyk) – volně dostupný
 - Claro Read (česká verze) – komerční program
- Psaní na počítači:
 - www.slunecnice.cz/sw/psani-susta/ – volně dostupný program (je třeba ho instalovat do počítače)
 - různé druhy komerčních programů
 - www.nedatluj.cz – online program
- Online cvičné programy:
 - www.tablexia.cz – pro žáky na druhém stupni základní školy
 - www.kaminet.cz – pro žáky na druhém stupni základní školy
 - www.dys2.org
 - www.jazyky-bez-barier.cz – program pro výuku angličtiny pro žáky s dyslexií
- Počítačové cvičné programy:
 - ABC do škol (program nutno instalovat do počítače) – pro začínající čtenáře
 - DysCom (program nutno instalovat do počítače) – pro začínající čtenáře
 - Včelka – zcela nově vzniklý online program pro začínající čtenáře
- Převod řeči na text:
 - Newton Dictate (česká verze)
- Online audioknihy:
 - www.zvukoveknihy.cz
 - www.rozhlas.cz/ctenarskydenik/portal/
 - www.kralovstvimluvenehoslova.cz
 - mnohé lze také zakoupit v knihkupectvích
- Diktafon (Olympus – upravený ve spolupráci s Britskou dyslektickou společností, BDA – dostupný v České republice)
- E-knihy – dostupné v obchodech

7.8.4 Turecko

Podpůrné technologie používané v Turecku pro žáky s dyslexií:

Tyto programy lze používat v mobilních zařízeních, na tabletech a interaktivních tabulích.

- Hlasový výstup:
 - „Teknoses“
 - „Google Translate“, umožnuje měnit zvukovou nahrávku do textu a naopak text přehrát jako zvukovou nahrávku.
- „Dotkni se a piš“ – program na výuku písmen, čísel a také slov v turečtině; umožnuje měnit velikost písma a má 28 různých pozadí.
- „Letter Shaker“ – zejména pro výuky cizích jazyků
- „Open dyslexic“ – druh písma v office programech
- „Freeplane – program pro tvorbu myšlenkových map“; je zdarma a uživatelsky přátelský.
- „Google Chrome“ – Použití Google Chrome jako prohlížeče je další podpůrnou technologií, která je velmi užitečná pro jedince s dyslexií. Při kliknutí na záložku „extensions“ se v prohlížeči Google chrome objeví tři další funkce:
 - Open Dyslexic
 - Dyslexia Friendly
 - Dyslexia Reader Chrome
- Všechny uvedené jsou navrženy pro individuální potřeby lidí s dyslexií tak, aby jim usnadnily čtení.
- „Microsoft Word“ s využitím vlastností a nástrojů usnadňujících čtení
- „Sticky Notes“ – upomínky v systému Windows
- „Wise Reminder“ – software pro osobní připomínky

7.8.5 Online zdroje

Myšlenkové mapy

MindView – <http://www.matchware.com/en/default.htm>

Mindjet – <https://www.mindjet.com/>

MindGenius – <http://www.mindgenius.com/>

iMindMap – <http://imindmap.com/>

Spark Space – <http://www.spark-space.com/>

Inspiration – <http://www.inspiration.com/>

Claro Ideas – <https://www.clarosoftware.com>

Xmind – <http://www.xmind.net/> (zdarma)

Freemind – <http://sourceforge.net/projects/freemind/> (zdarma)

Online slovníky

<http://www.thefreedictionary.com/>

<http://dictionary.reference.com/>

<http://www.eurodict.com/>

Nejlepší online encyklopedie

<http://www.refseek.com/directory/encyclopedias.html>

Programy pro mluvené slovo

<http://www.donjohnston.com>

<http://www.intellitools.com>

<http://www.readingmadeeasy.com>

<http://www.wordtalk.org.uk>

<https://www.enablemart.com/talking-word-processor>

<https://www.texthelp.com/en-gb>

<http://www.premierathome.com/products/TalkingWordProcessor.php>

Online kalendáře

https://calendar.google.com/calendar/render?pli=1#main_7

<https://www.zoho.com/calendar/>

<http://whichtime.com/>

<https://www.keepandshare.com/>

<https://doodle.com/online-calendar>

Použitá literatura

Assistive Technology Act (2004) *To amend the Assistive Technology Act of 1998 to support programs of grants to States to address the assistive technology needs of individuals with disabilities, and for other purposes* (Online) Dostupné na: [http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-108publ364.htm](http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-108publ364/html/PLAW-108publ364.htm) (accessed November 10, 2015)

Bahr, C. M., Nelson, N. W., & VanMeter, A. M. (1996) 'The effects of text-based and graphics-based software tools on planning and organizing of stories', *Journal of Learning Disabilities*, vol. 29, s. 355-370.

Beukelman, D. R., Hunt-Berg, M. and Rankin, J. L. (1994) Ponder the possibilities: Computersupported writing for struggling writers. *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 9, s. 169-178

British Assistive Technology Association (Online) Dostupné na: <http://www.bataonline.org/further-assistive-technology-definition> (accessed October 21, 2015)

Bryant, D. P. & Bryant, B. R. (1998) 'Using assistive technology adaptations to include students with learning disabilities in cooperative learning activities', *Journal of Learning Disabilities*, vol. 31, s. 41-54

Buzan, T. (1974). 'Use your head'. London: BBC Books.

DAISY Consortium (Online) Dostupné na: <http://www.daisy.org> (accessed October 9, 2015)

DAISY Digital Talking Book (Online) Dostupné na: http://www.ask-it.org/documents/best_practices/bp_daisy_digital.doc (accessed October 9, 2015)

Dictionary24. Free online dictionary. (Online) Dostupné na: www.dictionaries24.com (accessed November 5, 2015)

Fleisch, J. (1989) 'Assistive Technology: A Parent's Perspective', *Nichy News Digest*, No. 13, s. 1-11.

Google Calendar (Online) Dostupné na: https://calendar.google.com/calendar/render?pli=1#main_7

International Digital Publishing Forum (Online) <http://idpf.org/>
(accessed September 16, 2015)

Lewis, L. B. (1998) 'Assistive technology and learning disabilities: Today's realities and tomorrow's promises', *Journal of Learning Disabilities*, vol. 31, s. 16–26

Levin, J., & Scherfenberg, L. (1990). *Breaking barriers: How children and adults with severe disabilities can access the world through simple technology*. Ablenet: Minneapolis, MN.

MacArthur, C. A., Graham, S., & Schwartz, S. S. (1991). A model for writing instruction: Integrating word processing and strategy instruction into a process approach to writing. *Learning Disabilities Research & Practice*, 6, s. 230–236.

Melnick, S. A. (1991) 'Electronic Encyclopedias on Compact Disk Reading Technology', *Reading Teacher*, vol. 44, no. 6, s. 433.

Oxford Dictionaries. April 2010. Oxford Dictionaries. April 2010. Oxford University Press. (Online) Dostupné na: http://www.oxforddictionaries.com/us/definition/american_english/e-book
(accessed September 2, 2015).

Parr, M. (2013) 'Text-to-speech technology as inclusive reading practice: *Changing perspectives, overcoming barriers, Learning Landscapes*', *Living in the Digital World: Possibilities and Challenges*, vol. 6, no. 2, s. 303–322, Dostupné na: <http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no12/parr.pdf> (accessed December 29, 2015)

Techopedia (Online) Dostupné na: <https://www.techopedia.com/definition/23767/speech-to-text-software> (accessed October 21, 2015)

The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (Online) Dostupné na: <http://idea.ed.gov/> (accessed December 28, 2015)

Wise, M. (1997) '*Participating in High School and Beyond: AT Strategies for Learners with Significant Disabilities*', Paper presented at Charting the C's, Brainerd, MN.

Wikipedia. The Free Encyclopedia (Online) Dostupné na:
https://en.wikipedia.org/wiki/Open_eBook
(accessed September 16, 2015).

8. PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

8.1 Značka Dyslexia Friendly Quality pro střední odborné školy (Bulharsko)

Jedním z výstupů projektu financovaného EU (Transfer of Innovation Programme) bylo udělení značky Dyslexia Friendly Quality třem středním odborným školám ve městě Ruse (v Bulharsku), kterou si drží od roku 2011.

Značka Dyslexia Friendly Quality Mark (DFQM) je systém, který byl vytvořen britskou dyslektickou asociací (British Dyslexia Association – BDA). Ve Velké Británii se tento systém používá pro všechny vzdělávací instituce na všech úrovních. V Bulharsku je v tuto chvíli značka dostupná pouze pro střední odborné školy.

Program je zaměřen na poskytování podpory a porozumění mezi školou a žáky s dyslexií. Cílem je, aby si tito žáci zdokonalili své dovednosti a silné stránky a zároveň získávali dovednosti nové. Pokud je škola oceněna touto známkou (DFQM), znamená to, že každý pracovník školy (celý pedagogický sbor i nepedagogičtí pracovníci) rozumí potřebám žáků s dyslexií, kteří mají současně k dispozici postupy a nástroje, jež tyto potřeby naplňují.

Program poskytuje školám příležitost k efektivnějšímu řízení. Dále pomáhá zajišťovat identifikaci dyslektických obtíží u žáků, využívání dostupných zdrojů, poskytuje kontinuální profesní rozvoj pedagogických pracovníků a posiluje stabilní spolupráci se žáky, rodiči a externími pracovníky.

Tzv. dyslexia friendly školy jsou schopny identifikovat a adekvátně reagovat na nečekané obtíže, které se mohou u žáků s dyslexií objevit. Od vyučujících se očekává, že budou umět identifikovat a vhodně zareagovat na široké spektrum odlišných vzdělávacích potřeb v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Vhodná reakce a podpora může být pro jedince s dyslexií velkým přínosem, neboť mu může pomoci zajistit, aby rozvíjel svůj potenciál.

Odborné vzdělávání nabízí dospívajícím s dyslexií mnoho příležitostí. Někteří jedinci s dyslexií mohou mít negativní zkušenosti z předcházejícího vzdělávacího stupně. V odborném vzdělávání mohou spatřit příležitost, jak využít své silné stránky a rozvíjet talent, který mají. Někteří jedinci si ani nemusí být vědomi toho, že mají dyslexii. Což znamená stálou výzvu pro školy, aby se naučily dyslexii identifikovat. Například někteří žáci mohou mít v této souvislosti nižší úroveň základních dovedností, nižší sebevědomí a sebedůvěru, menší ochotu k učení atd.

Značka Dyslexia Friendly Quality Mark je postavena na pěti standardech, které zahrnují následující oblasti:

- účinné vedení,
- identifikaci dyslexie a dalších specifických poruch učení,
- efektivní zdroje (prostředí, výuka a učení),
- další profesní rozvoj učitelů,
- partnerství se žáky, rodiči a dalšími odborníky.

Pro každou výše uvedenou oblast jsou stanovena určitá kritéria, která musí škola splnit, aby mohla získat značku Dyslexia Friendly Quality Mark.

Přípravná fáze zahrnuje školení pro všechny učitele a administrativní pracovníky školy, které je seznamuje s tím, co je dyslexie, jaké jsou její symptomy v různém věku, jaké emocionální obtíže se mohou vyskytovat u jedinců s dyslexií, věnuje se také odlišným učebním stylům, radí, jak komunikovat s rodiči atd. Prostřednictvím tohoto školení učitelé pochopí nutnost podporovat žáky s dyslexií. Uvědomí si, že je důležité využívat různé výukové styly a přizpůsobit jejich charakter odlišným výukovým potřebám konkrétního žáka. Systém kvality této značky podporuje zlepšování dovedností učitelů, přispívá k jejich dalšímu profesnímu rozvoji a podporujícímu přístupu k žákům s dyslexií.

Aby školy získaly značku kvality, neměly by prokázat pouze ochotu reagovat na potřeby žáků s dyslexií, ale také by měly podniknout určité

kroky k zavedení a provádění postupů, které respektují rozmanitost jednotlivých žáků a zvyšují pozitivní zkušenost učitelů se žáky s dyslexií. Mezi tyto kroky patří poskytování dalších vzdělávacích opatření pro žáky s dyslexií (individuální poradenství, doučování, více času na zkoušení a testy, alternativní výukové materiály atd.).

Současně značka kvality poskytuje rodičům jistotu, že se jejich dětem dostane adekvátního porozumění a podpory, aby mohly zlepšit svoje dovednosti, získat více znalostí a byly schopny učit se samostatně. Rodiče jsou povzbuzováni v tom, aby měli hlubší znalosti a porozumění pro danou problematiku, aby byli aktivními účastníky v procesu vzdělávání svého dítěte a spolupracovali se školou.

8.2 „Já na to mám!“ – Komplexní program pro středoškolské žáky s dyslexií (Česká republika)

Program „Já na to mám!“ vznikl mezi lety 2009 a 2011 v DYS-centru Praha o. s. v rámci projektu financovaného z Operačního programu Praha adaptabilita s názvem „Studenti středních škol se specifickými poruchami učení a chování – vzdělávání středoškolských pedagogických pracovníků a tvorba rozvíjejícího programu pro posílení klíčových kompetencí studentů“. Autorkami programu jsou Lenka Krejčová a Zuzana Pospíšilová. Program se skládá z dvanácti lekcí. Cílovou skupinou jsou středoškolští žáci s dyslexií. Program je založen na principu tužka a papír.

Než byl program vytvořen, provedli jsme rozsáhlý průzkum dostupných zdrojů, jenž vytvořil teoretický základ programu. Hledali jsme nejtypičtější problémy dospívajících jedinců s dyslexií a také nejvhodnější metody intervence. Naším záměrem bylo vytvořit program založený na důkazech, jehož cílovou skupinou budou dospívající žáci s dyslexií. Mezi hlavní teoretické zdroje informací patří:

- stěžejní teorie dyslexie¹¹¹;
- teorie zkušenosti zprostředkovaného učení¹¹²;

¹¹¹ např. Shaywitz (2005); Snowling (2000); Vellutino, Fletcher and Scanlon (2004)

¹¹² Feuerstein, Feuerstein and Falik (2010); Kozulin (1998)

- teorie pojmového učení¹¹³;
- implicitní a explicitní zpracování informací a implicitní a explicitní teorie učení¹¹⁴;
- kognitivní styly a teorie učebních preferencí¹¹⁵.

Každá lekce programu začíná úkolem zaměřujícím se na čtení. Žáci se učí používat metakognitivní strategii SQ3R:

- S – prozkoumej text;
- Q – polož si otázky týkající se textu;
- R – přečti si text;
- R – odpověz na otázky, které sis položil/a před přečtením textu;
- R – zopakuj si, co jsi právě přečetl/a.

Zvolené texty jsou úryvky z odborných knih (obvykle jde o části kapitol nebo o celé kapitoly) a žáci se mají naučit, jak číst a porozumět těmto textům. Tato situace simuluje čtení učebnic a dalších oficiálních materiálů, které jsou používány na středních školách a dále také na univerzitách. Každé cvičení čtení je doplněno o dva úkoly, které zahrnují strukturování textu na odstavce, nácvik používání názvů kapitol a podkapitol, transformaci textu do jiného formátu (např. do tabulky, myšlenkové mapy, grafu, schématu), vyhledávání klíčových slov atd.

Každá lekce také obsahuje nějaký úkol, který se zaměřuje na různé oblasti, které mohou být ovlivněny přítomností dyslexie. Někdy nemusí být daná oblast oslabená, a tak žáci úspěšně dokončí úkol a jsou na sebe velmi pyšní. Někdy je naopak potřeba více cvičit. Cílem je porozumět práci samotné a zdárně ji zvládnout. Další téma zahrnují rozvoj verbálních dovedností, trénink techniky čtení, prostorové orientace, paměti, sociálních dovedností. Přesto je hlavní důraz vždy kladen na čtení. Každý úkol je propojen s aktivitami a zkušenostmi ze školy a běžného života. Vždy chceme, aby žáci získali vhled do toho, jak mohou použít to, co se

¹¹³ Sloutsky (2010)

¹¹⁴ Nicolson and Fawcett (2008)

¹¹⁵ Hargreaves (2007); Mortimore (2008); Reid (2005)

právě naučili během lekce. Jsou povzbuzováni, aby používali všechny své dovednosti a schopnosti a oni často naopak poukazují na to, jak se v učení zlepšili.

Program může být realizován individuálně, nebo v malé skupině. Nezbytnou součástí každé lekce je sdílení zkušeností a přenesení práce do běžného života. Vždy záleží na žácích, jak rychle se přesuneme na další téma a/nebo do další lekce. Prioritou je jejich porozumění, učení a zlepšení dovedností.

Použitá literatura

- Feuerstein, R., Feuerstein, Ra. S. and Falik, L. (2010) *Beyond Smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*, New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, S. (ed.) (2007) *Study Skills for Dyslexic Students*, London: Sage Publications.
- Kozulin, A. (1998) *Psychological tools: A Sociocultural Approach to Education*, London: Harvard University Press.
- Mortimore, T. (2008) *Dyslexia and Learning Style*, Chichester: John Wiley & Sons.
- Nicolson, R. I. and Fawcett, A. J. (2008) *Dyslexia, Learning, and the Brain*, Cambridge, London: Massachusetts Institute of Technology.
- Shaywitz, S. (2005) *Overcoming Dyslexia*, Toronto: Random House.
- Sloutsky, V. M. (2010) ‘From Perceptual Categories to Concepts: What Develops?’, *Cognitive Science*, vol. 34, s. 1244–1286.
- Snowling, M. J. (2000) *Dyslexia*, Oxford, Malden: Blackwell Publishers.
- Reid, G. (2005) *Learning Styles and Inclusion*, London: SAGE Publications Company.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. and Scanlon, D. M. (2004) ‘Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past

four decades?', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 45, no. 1, s. 2–40.

8.3 Pedagogická intervence u žáků se čtenářskými obtížemi na švédských středních školách

Švédsko je zemí s velmi vysokou úrovní informovanosti o problematice čtenářských obtíží a také nejlepší podporou žáků, kteří se potýkají s těmito potížemi. Společně s Dánskem a Norskem se jedná o země, které pravidelně sledují žákovy čtenářské pokroky, mají spolehlivé nástroje pro diagnostiku dyslexie, poskytují vhodnou napravu čtení a používají široké a dostupné množství informačních a komunikačních technologií, aby podpořily žáky s dyslexií v každé škole, na každém stupni, včetně těch vyšších.

Jednou z výzev pro jedince s dyslexií je přechod ze základní školy na školu střední. Ve Švédsku nemají budoucí žáci středních škol (po ukončení základní školy) povinnost informovat střední školu, na kterou podávají přihlášku nebo na kterou nastupují, o svých obtížích se čtením. Z administrativního hlediska se tak střední škola nemusí dozvědět, že má konkrétní žák dyslexii. Všechny střední školy (gymnázia, odborné školy atd.) mají vlastní screeningové testy čtenářských a matematických dovedností, prostřednictvím kterých identifikují žáky s nějakými deficitami.

Čtenářský výkon je rozdělen do sedmi úrovní způsobilosti: 7. úroveň je nejvyšší a 1. nejnižší. Žákům, kteří se umístili na 1. nebo 2. úrovni, je nabídnuta jedna hodina švédštiny a jedna hodina angličtiny týdně navíc s jejich učitelem. Důvodem je skutečnost, že žáci s dyslexií nemají pouze problémy s osvojením čtení, ale vyskytují se u nich další přidružené potíže v oblasti pravopisu a gramatiky. Vyučovací hodina navíc jim tak pomůže překonat potíže, přeucít se konkrétní dovednosti a umožní jim častěji si opakovat a procvičovat daný předmět a přiblížit se tak srovnatelnému výkonu s jejich vrstevníky. To je zásadní při osvojování angličtiny nebo jiného cizího jazyka. Důraz je kladen na oslabenou schopnost fonematického povědomí a fonematické paměti, neboť tyto oblasti způsobují, že se jedinci s dyslexií hůře učí cizí jazyk.

Žáci a jejich rodiče jsou na začátku školního roku o této nabídce informováni a rodiče musí podepsat souhlas s tím, že jejich dítě bude pravidelně navštěvovat ony dvě hodiny navíc. Rodiče a žáci jsou také informováni o možnosti této nabídky nevyužít, ale pak musí být seznámeni s možnými důsledky. Minimální doba pro zařazení na extra výuku angličtiny a švédštiny je jedno pololetí. Pokud se žák za tuto dobu značně zlepší, nemusí tuto třídu navštěvovat i v dalším pololetí.

V případě, že vyučující angličtiny a švédštiny zaznamenají slabší výkony u žáka, který měl čtenářskou úroveň na 3. nebo 4. stupni, lze tomuto žákovi také navrhnut zařazení do extra třídy. Tato situace může samozřejmě běžně nastat, neboť někdy až každodenní práce ve výuce odhalí skutečnou úroveň znalostí daného žáka.

Pokud jsou výsledky testů v matematice nízké, je žákovi nabídnuta možnost navštěvovat jednou týdně extra výuku matematiky.

Kromě pravidelné a včasné školní intervence jsou dostupné také další možnosti: využití informačních a komunikačních technologií, podpůrné techniky, audio a elektronické knihy, které jsou pro žáky se čtenářskými obtížemi. Ve školách jsou také speciální učitelé, kteří pomáhají žákům naučit se používat tyto nástroje.

V některých zemích je rozhodnutí o poskytnutí modifikací průběhu státních maturitních zkoušek založeno na komplexní diagnostice, případně výsledcích jiných testů. Ve Švédsku tato rozhodnutí vychází z každodenních reakcí žáka na pedagogickou intervenci a poskytovaná podpůrná opatření. Volba podpůrných opatření tak automaticky opravňuje k jejich dalšímu používání na vyšším vzdělávacím stupni a i v průběhu státních zkoušek.

Mnoho žáků s obtížemi ve čtení je identifikováno právě pomocí screeningového testování ve školách. Relativně málo z nich se rozhodne pro diagnostiku v pedagogicko-psychologických poradnách. Někdy rodiče zvolí vyšetření mimo školu, neboť věří, že tím urychlí poskytnutí podpůrných opatření ve škole.

8.4 Příklad dobré praxe z Turecka

Tato studie představuje příklad dobré praxe na konkrétním příběhu dospívajícího chlapce v Turecku. Popisuje diagnostický proces a volbu podpůrných opatření na příběhu Merta, dospívajícího žáka střední školy. Mertův příběh začal ve druhé třídě základní školy. Po komplexním vyšetření mu byla poskytnuta terapeutická podpora a později také individuální hodiny. Později bylo celé vyšetření zopakováno a pokaždé byly symptomy dyslexie jasnější.

Podpůrný program primárně zahrnoval metody kognitivního tréninku s cílem zlepšit dovednosti v oblastech pozornosti a vnímání. Program obsahuje následující cvičení:

Cvičení na pozornost:

- Identifikace, třídění
- Zaměření pozornosti
- Vytrvalost pozornosti
- Opětovné zaměření pozornosti

Cvičení na zrakové vnímání:

- Vizuální diferenciace
- Identifikace figury a pozadí
- Vnímání trojrozměrného prostoru

Cvičení na sluchové vnímání:

- Sluchové rozlišování
- Identifikace figury a pozadí ve slyšených podnětech
- Serialita
- Fonematické povědomí

Cvičení na dotykové a pohybové dovednosti:

- Rozlišování
- Pohybové rozlišování

Cvičení na organizační dovednosti:

- Plánování
- Plánování učení

- Samostudium
- Efektivní využití času

Cvičení na rozvoj paměti:

- Zrakově-sluchová paměť
- Krátkodobá paměť
- Dlouhodobá paměť
- Pracovní paměť

Tato cvičení rozvíjejí žákovo sebevědomí tím, že se postupně zlepšuje v jednotlivých oblastech.

Žák je stále více nedočkavý na další cvičení a začne se přizpůsobovat naplánovanému programu jednotlivých lekcí a použitým studijním metodám.

V tomto okamžiku jsme požádali Mertovy učitele na turečtinu a matematiku o zhodnocení jeho výkonu. Výsledky ukázaly, že Mertovy pokroky jsou natolik významné, že jeho práce odpovídá stupni studia, který navštěvoval. Ačkoliv nebyl během prvních dnů příliš ochotný, postupně viděl efekt svého zlepšení a začalo se mu více dařit i při běžném vyučování.

Cvičení se zaměřovala především na percepce, posílení soustředění, reeduкаce z matematiky a turečtiny. Terapeutické rozhovory byly zaměřeny na žáka samotného. Témata rozhovorů se týkala sebepoznání (Jak se cítím? Co dělám?) a uvědomení si svých pocitů. Dále byly do terapeutických rozhovorů zařazeny i metody na zvládání agrese a pozitivní pokrok byl zaznamenán díky použití kognitivně-behaviorálních metod. Zpětná vazba byla pozitivní.

Když tento žák přešel do dalšího ročníku střední školy, cvičení na pozornost a konkrétní výukové předměty pokračovala. Jeho zájem o čtení se postupně zvyšoval, ačkoliv to nebylo snadné.

Použitím vhodných metod nácviku čtení, jako např. správné časování čtení, zopakování přečteného metodou vět, postup v malých a sebejistých krocích, se jeho odpor ke čtení postupně snižoval.

Stejně tak se rozvíjelo jeho porozumění textu a nalézání správných odpovědí v testech.

Mert se natolik zlepšil v testech, že se cvičení dále věnoval i metodám čtení, testovým technikám a práci s časem.

Ve třetím ročníku střední školy se četnost podpory pomalu snižovala. Což vedlo k větší zodpovědnosti žáka za sebe sama. Žák se musí kontrolovat sám, měl by být schopen aplikovat naučené techniky do běžného života, uvědomovat si své chyby a mít dostatečné úsilí je zvládnout.

MOBILITY OF EDUCATIONAL SERVICES FOR ADOLESCENTS WITH DYSLEXIA

(Podpůrná opatření pro dospívající s dyslexií)

STŘEDOŠKOLÁCI S DYSLEXIÍ jak je efektivně podpořit ve studiu

Vydalo © DYS-centrum® Praha z. ú.

Stejskalova 192/9

180 00 Praha 8

www.dyscenrum.cz

Ilustrace a grafický návrh obálky Tomáš Holub

Grafická úprava a sazba Martina Tesařová

Odpovědná redaktorka Šárka Krejčová

Počet stran: 132

Vydání 1., 2016

Vytiskl VS Tisk, VS PRAHA – PANKRÁC, Soudní 988/1, 140 57 Praha 4