

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

PŘÍSTUP K ŽÁKŮM S DYSLEXIÍ NA 1. STUPNI ZŠ
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Michaela Seidertová

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.

Plzeň, 2024

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne

.....
vlastnoruční podpis

Zde bych ráda poděkovala PhDr. Martině Komzákové, PhD. za cenné rady, odborné vedení při realizaci mé diplomové práce. Hlavně také za trpělivost, čas a ochotu. Dále bych ráda poděkovala všem osloveným pedagogům za poskytnutí užitečných informací pro realizaci praktické části práce. Velké poděkování také patří mé psycholožce Mgr. Zuzaně Paucové, která mi nejvíce pomáhala, podporovala při studiích na střední škole a následně i zde na vysoké škole.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD	3
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	4
2 DYSLEXIE	6
2.1 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE	6
2.2 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	7
3 POHLED NA DYSLEXII Z HISTORICKÉHO HLEDISKA	8
4 REEDUKACE DYSLEXIE	11
5 ŽÁK S DYSLEXIÍ V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU	14
6 DESIGN VÝZKUMU	15
6.1 CÍLE VÝZKUMU	15
6.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	15
6.3 METODA SBĚRU A ANALÝZA DAT	15
6.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	16
6.5 INTERPRETACE DAT	17
6.5.1 Diagnostika specifických poruch učení v předškolním věku	17
6.5.2 Diagnostika dyslexie	20
6.5.3 Komunikace s PPP a realizace PO	23
6.5.4 Využití asistenta pedagoga	29
6.5.5 Vybavenost třídy s žáky s SPU	31
6.5.6 Žák s dyslexií v třídním kolektivu	34
6.5.7 Komunikace a spolupráce s rodiči	36
6.6 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ	40
6.7 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	42
7 DISKUZE	44
8 ZÁVĚR	46
RESUMÉ	48
SEZNAM LITERATURY	49
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	52
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

SPU = Specifické poruchy učení

OBE = The Most Excelent Order of the British Empire (britské vyznamenání)

PPP = Pedagogicko-psychologická poradna

ZŠ = Základní škola

ÚVOD

Dyslexie je nejčastější poruchou učení ze skupiny specifických poruch učení, o které se vědělo již ve starověkém Řecku. Postupem času se měnil pohled i přístup k této problematice. Dnes je dyslexie široce rozšířená v podvědomí ne jen pedagogů. Téměř každý jedinec minimálně o problematice dyslexie slyšel. Stále se ale najdou lidé, kteří dyslexii spojují s nízkou inteligencí člověka, apod.

Toto téma jsem si vybrala proto, že jsem sama dyslektik a za celé roky studia jsem si prošla různými přístupy. Celá léta jsem věděla pouze to, že dyslexie je porucha čtení. Až ke konci střední školy, kdy mi byla tato porucha učení skutečně diagnostikována, a dostala jsem potvrzení od klinického psychologa, jsem se začala o tuto problematiku více zajímat. Přečetla jsem spoustu článků na internetu, či časopisech. S nástupem na ZČU jsem získala přístup přímo i k odborné literatuře, která mi pomohla pochopit, proč se mi děje to, co se mi děje. Na základě své osobní zkušenosti a prostudování odporné literatury, bych ráda ve své třídě vytvořila takové prostředí, aby se lépe učilo dětem ne jen s dyslexií, ale s jakoukoliv jinou poruchou učení.

V teoretické části se krátce zaměřím na problematiku specifických poruch učení obecně. Potom se budu podrobněji věnovat přímo dyslexii, vymezení pojmu dyslexie, diagnostice. Dále pohledu na dyslexii z historického hlediska, reedukaci dyslexie a postavení žáka s dyslexií v třídním kolektivu.

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Specifická porucha učení je neschopnost naučit se číst, psát a počítat za běžných výukových metod při průměrné a nadprůměrné inteligenci. Žáci se specifickými poruchami učení jsou také označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož je nutné použít jiné výukové metody, speciální pomůcky, ale i způsoby hodnocení.

SPU dělíme dle příčiny vzniku (etiologie) a dle projevů. Mohou být vrozené, ale i získané v období před narozením, při porodu, či těsně po narození dítěte. Nejsou tedy způsobeny sníženým intelektem. U žáků s SPU jsou oslabeny kognitivní funkce (poznávací), při kterých bývá špatná koncentrace pozornosti, paměti, řeči, matematických představ, apod. Dále jsou to motorické funkce (zhoršená jemná i hrubá motorika, oční pohyby a mluvidla), motorická koordinace a rytmicity, intersenzorických a senzorio-motorických funkcí.

Dysfunkce, je deformovaná funkce. Předpona dys- představuje deformaci. Afunkce je ztráta vyvinuté funkce, kdežto dysfunkce představuje funkci, která nebyla úplně vyvinutá. Druhá část názvu je řecké označení dovednosti, která zůstala nevyvinutou.

K základním typům SPU patří **dyslexie**, která je nejčastější. Jedná se o specifickou poruchu čtení. **Dysgrafie**, která se vyznačuje poruchou psaní a **dysortografie**, čili specifická porucha pravopisu. Mezi další poruchy učení řadíme **dyskalkulii** (porucha matematických dovedností), kterou dělíme do šesti podskupin.

- 1. Praktognostická dyskalkulie** = porucha matematické manipulace s konkrétními nebo znázorněnými předměty, neschopnost řadit dle velikosti a porovnávat.
- 2. Verbální dyskalkulie** = neschopnost slovně označit množství a počet, číslovky, operační znaky, jmenovat číselnou řadu apod.
- 3. Lexická dyskalkulie** (numerická dyslexie) = neschopnost číst matematické symboly.
- 4. Grafická dyskalkulie** (numerická dysgrafie) = neschopnost psát matematické znaky, odlišovat při psaní číselné řady, výrazné narušení pravolevé orientace.
- 5. Operační (operacionální) dyskalkulie** = neschopnost provádět matematické operace.
- 6. Ideognostická dyskalkulie** = neschopnosti chápat matematické pojmy a vztahy.

Kromě těchto SPU máme také specifickou poruchu hudebních dovedností, čili **dysmúzií**, která se dělí na expresivní (neschopnost rozpoznat a reprodukovat melodii) a totální

(absolutní absence hudebního sluchu a citu pro hudbu). Další je **dyspinxie**, specifická porucha výtvarných dovedností a **dyspraxie**, specifická porucha motorických dovedností.

2 DYSLEXIE

Jedná se o neurovývojovou poruchu ovlivňující schopnost naučit se číst, psát a ovládat pravopis při průměrné i nadprůměrné inteligenci. Přibližný výskyt této poruchy učení jsou 3 %, častěji však u chlapců než u dívek. Pro žáky s dyslexií je obtížné dekodovat slova, porozumět textu. Dyslexie se spojuje se specifickými rozdíly v oblastech mozku podílející se na jazykových procesech a čtení.

U každého žáka se symptomy dyslexie mohou lišit. Žák obvykle čte pomalu, obtížně rozpozná slova, ve slovech chybje. Nebo naopak čte rychle, ale s výrazně častou chybovostí. Tato porucha učení může mít značný dopad na jeho akademický výkon a sebevědomí. Žáci s dyslexií mívají výrazný talent a schopnosti v jiných oblastech, například v matematice, vědách, či výtvarné výchově, hudební výchově apod. Dyslektického žáka je potřeba podporovat pomocí vhodných strategií a prostředků pro dosažení svého potenciálu.

2.1 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE

Cílem diagnostiky je identifikace a vyhodnocení příznaků u žáka. První krok při diagnostice je **anamnéza a hodnocení symptomů**. Jedná se o sběr informací o vývoji a symptomech daného žáka. V jaké míře a jak dlouho má žák obtíže se čtením, psaním, apod., zjistíme z rozhovoru přímo se žákem nebo jeho zákonným zástupcem. Následují **standardizované testy čtení a jazykového zpracování**, které obsahují testy čtení, psaní, fonologických dovedností a dalších jazykových procesů.

Na základě výsledků anamnézy a testů stanoví kvalifikovaný diagnostik diagnózu dyslexie. Měla by však být splněna kritéria pro dyslexii, jiné možné příčiny obtíží se čtením a psaním musí být vyloučeny. Dále se **vytvoří individuální plán podpory**, který zahrnuje speciální vzdělávací opatření, speciální vzdělávací materiály, terapii a jiné prostředky, které pomohou žákovi k dosažení svého potenciálu ve vzdělávání.

Je dobré se také zmínit o odlišném neuropsychickém vývoji dívek a chlapců, o kterém se zmiňuje Jiří Jošt ve své knize Oční pohyby, čtení a dyslexie, 2009. Zatímco mozkové hemisféry u dívek spolupracují lépe, čili vývoj je harmoničtější, u chlapců je lépe vyvinutá ta či ona hemisféra. Vzniká tak tzv. nepravá dyslexie, která časem vymizí. U dívek je tak více jasné, když se jedná o specifickou poruchu.

2.2 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V předškolním věku se dají sledovat rizikové projevy v chování nebo procesech učení vedoucí k rozvoji dyslexie v pozdějším věku. Přímo dyslexii před nástupem do základní školy tedy diagnostikovat nemůžeme. Existují i takové názory, že diagnostiku dyslexie nelze provést dokud žák neprojde prvními několika ročníky ZŠ. (Krejčová, 2019)

Ve Velké Británii se uskutečnil výzkum, kde na počátku školní docházky, což je v pěti letech dítěte, učitelé sledovali u žáků předčtenářské dovednosti. Výzkum ukázal, že projevy těchto dětí, čili v našem případě předškolních dětí, se shodovaly se čtenářskými dovednostmi, které vykazovali ve druhém ročníku ZŠ.

Pro diagnostiku možných obtíží v technice čtení v předškolním věku lze využít také testy rychlého automatického pojmenování spolu se zkouškou fonetického povědomí. Díky tomu se tak může začít se záměrnou intervencí, čili nápravou, pomocí které dochází ke zlepšení a efekt celého procesu se udrží dlouhodobě. (Krejčová, 2019)

Další možností diagnostiky v MŠ je metoda ACFS (Dynamická diagnostika kognitivních funkcí). V této metodě jsou propojeny metody založené na kurikulu a přístupy dynamického vyšetření. Metoda ACFS se dělí do šesti skupin. Čtyři z nich, základní, zkoumají vizuální a auditivní paměť, serialitu při vizuálních podnětech. Poslední dvě, doplňkové, zkoumají, zda je dítě schopno pohlížet na věc z pohledu druhé osoby a uspořádání s využitím slov, či přímo vět.

3 POHLED NA DYSLEXII Z HISTORICKÉHO HLEDISKA

Již ve starověkém Řecku a Římě byly popisovány případy odpovídající dyslexii. Odtud také pocházejí první zmínky o obtížích se čtením. Tyto obtíže byly pozorovány celá staletí, ale nebyly správně pochopeny a přikládaly se ke sníženému intelektu jedince. Až ke konci 19. století použil termín „dyslexie“ německý oftalmolog a profesor ve Stuttgartu Rudolf Berlínský.

Během své praxe se setkal s několika dospělými pacienty, u kterých zaznamenal potíže při čtení tištěného slova. Vzhledem k tomu, že u nich nenašel jiný problém, domníval se, že tyto potíže musí být způsobeny nějakou fyzickou změnou v mozku. Dále se touto poruchou učení zabýval Adolf Kussmaul, který ji nazval „Slovní slepota“. Na výzkum navázali další britští vědci – James Hinshelwood (oftamolog), James Kerr (odborný lékař), William Pringle Morgan (praktický lékař), kteří zjistili, že slovní slepota postihuje i děti. Což vyloučilo poranění nebo nemoci mozku jako příčinu slovní slepoty. Rozdělili tedy dyslexii na vrozenou a získanou. Spisy Morgana a Hinshelwooda o dětech se slovní slepotou byly klíčem k pozdějšímu pochopení dyslexie.

Pringle Morgan přímo popsal příběh 14letého chlapce Percyho F. Druhorozený syn inteligentních rodičů. Vždy to byl chytrý a inteligentní chlapec, rychle uvažující při hrách a nikdy nebyl horší, než jeho vrstevníci. Jediným jeho problémem byla neschopnost naučit se číst. Podle Morgana byla tato neschopnost tak výrazná a pozoruhodná, že již neměl pochybnosti, že se jedná o nějakou vrozenou vadu. Tento popis je téměř totožný s popisem 10letého chlapce, o kterém napsal Hinshelwood ve svém prvním článku o vrozené slovní slepotě.

Mezi světovými válkami se výzkum o dyslexii rozšířil do USA. Neurolog z The State University of Iowa Samuel T. Orton v roce 1925 na výročním zasedání Americké neurologické Asociace ve Washingtonu představil svůj první článek o dyslexii. Orton se v této práci odkazoval na původní výzkumy Kussmaula, Morgana a Hinshelwooda, ale na základě svých studií a klinických pozorování vyvodil jiné závěry, které přisuzovaly slovní slepotě nedostatek mozkové dominance. I přesto, že tato Ortonova teorie se ukázala jako nesprávná, byla klíčem k posunu etiologie dyslexie k teoriím kognitivního vývoje. Orton byl také jedním z prvních výzkumníků, kteří obhajovali fonetickou výuku pro jedince s dyslexií. Tato metoda je doporučována do dnes.

V 70. letech 20. století publikoval Critchley svou zprávu *The Dyslexic Child*, kde označil dyslexii za problém, který vyžaduje pozornost. Hned v roce 1972 Naidoo publikoval první zprávu o provedení srovnání dětí s dyslexií s dětmi bez dyslexie. Během první poloviny 70. let bylo založeno několik organizací, které se věnují dyslexii – V roce 1971 *The Helen Arkell Dyslexia Centre* a *The Dyslexia Clinic at Barts Hospital*, 1972 *The British Dyslexia Association* a *The Dyslexia Institute*, 1973 *The Language Development Unit at Aston University*. A v roce 1977 *The Bangor Dyslexia Unit*. Některé z těchto organizací existují do dnes. Tyto organizace pracovali s dalšími výzkumníky. Mezi nejvýznamnější v této době byli Bevé Hornsby (vedoucí kliniky dyslexie v Barts), Marion Welchman, Susan Hamshire (bývalá prezidentka institutu dyslexie), která sama trpí dyslexií. V roce 1995 získala ocenění OBE za svoji práci v obhajování práv a uznání lidí s dyslexií.

V roce 1978 byla vydána zpráva Mary Warnockové o speciálních vzdělávacích potřebách. Ministerstvo však nebylo příliš ochotné vynakládat prostředky pro realizaci, a tak bylo Warnockové sděleno, že by se neměla zmiňovat, že existuje zvláštní kategorie obtíží s učením – dyslexie. Přitom, dle tehdejších odhadů mohlo být postiženo až 10 % populace. Až v roce 1987 začalo ministerstvo uznávat dyslexii jako problém a uznalo, že pro pokrok ve vzdělávání žáků s dyslexií, je důležité, aby byla tato porucha učení identifikována v rané fázi.

V roce 2009 *Rose Review* definovala dyslexii takto – „Dyslexie je porucha učení, která primárně ovlivňuje dovednosti spojené s přesným a plynulým čtením slov a pravopisem. Charakteristickými rysy dyslexie jsou potíže ve fonologickém uvědomění, verbální paměti a rychlosti verbálního zpracování. Vyskytuje se napříč škálou intelektuálních schopností. Souběžně se vyskytující obtíže mohou být viděny v aspektech jazyka, motorické koordinaci, mentální kalkulace, koncentrace a osobní organizace, ale ty samy o sobě nejsou příznakem dyslexie.“

V České republice tomu bylo podobně. V průběhu 20. století se začaly zavádět různé diagnostické metody (testy, měřítka, apod.) pro identifikaci této poruchy učení. Zakládaly se specializované školy a třídy, speciální vzdělávací programy a materiály pro jedince trpící dyslexií, ale také vzdělávací programy pro učitele. Prováděly se výzkumy pro porozumění příčin a mechanismů dyslexie. Jedním z prvních odborníků u nás, kteří se zabývali studií nejen dyslexie, ale i ostatních poruch učení, byl psycholog Prof. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc. V posledních desetiletích se zlepšil přístup k této poruše učení, zakládaly se organizace a

sdružení zabývající se dyslexií, ale i ostatními poruchami učení. V dnešní době máme na našem území celkem dobrou infrastrukturu a podporu pro dyslektické žáky – specializované školy, terapeutická centra, atd. Nicméně, výzkumy v této problematice dyslexie a ostatních poruch učení stále pokračují.

4 REEDUKACE DYSLEXIE

Reedukace je forma nápravy či terapie, která se zaměřuje na zlepšování dovedností žáků s dyslexií ve čtení, psaní a jazykovém zpracování. Cílem je pomoci dyslektickým žákům se úspěšně zapojit do školního a pracovního prostředí a pomoci překonat výzvy spojené s poruchou učení.

Reedukace se zaměřuje na symptomy a potřeby žáků s dyslexií a na posílení dovedností pro překonání této poruchy učení. Obsahují širokou škálu terapeutických a vzdělávacích metod, které se zaměřují na posílení fonologických dovedností, strategie pro dekodování slov, porozumění textu a zlepšení pravopisu.

Reedukace je tedy postupný rozvoj, zlepšování úrovně porušených či nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení psaní, počítání. (D, Jucovičová a H, Žáčková 2008) Nemůžeme o reedukaci říci, že se jedná o doučování, nýbrž o soubor metod směřující k odstranění specifických obtíží a rozvoj motorických funkcí. Nelze ani použít jeden postup pro všechny žáky s dyslexií, jelikož každý žák je rozdílný, má rozdílný stupeň poruchy s rozdílnými projevy. Jak k jednotlivému žákovi přistupovat se dozvíme prostudováním zprávy z vyšetření z PPP.

Abychom žáka s dyslexií od učení hned neodradili, je dobré začít na nižší úrovni, kterou žák bez problémů zvládá a až potom postupně zvyšovat obtížnost. Důležitá je i pozitivní motivace. Během výuky by měl učitel brát ohled na dosaženou úroveň žáka při reedukaci. Žák by tedy neměl číst text na stejné úrovni, jako ostatní žáci. Pokud by učitel toto nerespektoval, bude si žák fixovat nesprávné postupy a tím se sníží efekt reedukace a zpomalí dosažení cíle. Prvním krokem při reedukaci je nácvik perцепčně motorických funkcí, kdy žáci manipulují s konkrétními předměty a postupně přecházejí k abstraktním obrazům. Je dobré také co nejvíce zapojovat smysly a kombinovat je s pohyby, rytmizací, slovy, apod. (tzv. multisenzorický přístup). Nutno podotknout, že aby byla reedukační činnost co nejefektivnější, neměl by počet žáků v jedné skupině překročit 3 – 5 žáků, jelikož ve větší skupině se ztrácí individuální přístup a žák nemá šanci se dostatečně uplatnit. Učitel by si měl zakládat práce žáků z reedukační činnosti a po nějaké době provést zhodnocení efektu reedukace a v případě neefektivity zvolit účinnější metody.

Po ukončení reedukace je dobré žáka stále sledovat, zda nedochází k dekompenzaci. Je třeba být stále tolerantní k pomalejšímu čtení, nevyžadovat rychlé odpovědi, apod. K dekompenzacím většinou dochází v období dospívání.

Činností při reedukaci dyslexie je opravdu hodně, například při osvojování písmen můžeme dané písmeno vytvořit z molitanu, krabice, nebo si jej může žák sám vymodelovat z modelíny. Žák si písmeno ohmatá, čímž si uvědomí jeho tvar. Dále jej vnímá zrakem a pojmenuje. Další možnou činností je obtahování písmene na velkém archu, či přímo „kreslení“ písmene na tabuli, či do písku, apod. Může písmeno dokreslovat, vytvářet obrázky z písmen, hledat ukrytá písmena v obrazech, skládat písmeno z dílků (puzzle), ve dvojici psát písmena jeden druhému na záda a hádat, co je to za písmeno. Existují i různé básničky, krátké příběhy, popěvky o daném písmenu. Při rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen je dobré je spojovat s obrázky. Například, při rozlišování „b“ a „d“ můžeme použít obrázek postavy z profilu, kde „b“ je břicho a „d“ je zadeček. Toto se dá znázornit i na vlastním těle. Písmena „m“ a „n“ můžeme spojit s obrázky míč – m a noha – n. Nebo nasazování bot písmenu – „m“ má tři nožičky, obujeme mu tři boty a „n“ má nožičky jen dvě, tedy obujeme mu dvě botičky. Dále, kartičky či modely písmen „m“ a „n“ přiřazujeme k různým obrázkům, nebo slovům. Také můžeme použít papírový model písmene „m“, který když přeložíme na půl, vznikne nám písmeno „n“.

Při spojování písmen a hlásek do slabik mají problém hlavně ti žáci, kteří postrádají dostatečnou schopnost analyticko-syntetické činnosti, to znamená, že je pro ně obtížné spojit písmena do slabik. Těmto žákům můžeme pomoci různými pomůckami, například kostky s písmeny, nebo kapsy z průhledné fólie, které připevníme na gumu. Roztažením a následným stažením gumy se písmena k sobě přibližují, až se spojí v slabiku. Dále mohou děti navlékat korálky s písmeny, kdy sestavují slabiky a pak je čtou. Můžeme také spojovat slabiky s různými obrázky či předměty, například „ko – kočka; ma – maminka; pa – papoušek, apod.“ Dobré je také „zpívání“ slabik, kdy druhou hlásku, čili samohlásku mírně protáhneme – „s – áá – sáá“. Při této činnosti můžeme připojit i pohyb – žák spolu s vyslovením souhlásky předpaží jednu ruku a při vyslovení samohlásky předpaží druhou, následně ruce spojí a vysloví slabiku. Další činností může být „rychlá expozice slabik“, čili postřehování slabik. K tomu můžeme použít kartičky se slabikami, či speciální počítačové programy. Činnost spočívá v tom, že se žákům rychle ukáže slabika a žáci se ji snaží postřehnout a přečíst.

U spojování slabik do slov můžeme využít pexeso nebo domino se slabikami, dřevěné kostky s písmeny, křížovky, speciální záložky, dyslektická okénka, apod. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

5 ŽÁK S DYSLEXIÍ V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU

Žáci s dyslexií se potýkají s několika potížemi v oblasti čtení, psaní, pravopisu, apod. Na tomto základě klesá i jejich sebevědomí, mají tendenci se vyhnout tomu, z čeho mají strach, což evokuje učitele k názoru, že je žák líný. Proto je důležité takovým žákům poskytnout podporu a úpravu vyučování.

Integrace dyslektických žáků do třídního kolektivu bývá spojena s různými výzvami a příležitostmi. Klíčem pro úspěšnou integraci těchto dětí, je využití různé vyučovací strategie, individuální podpory. Svoji roli mohou hrát i spolužáci dyslektického žáka. Na toho téma se autoři trochu liší v názorech. Jeden názor je takový, že ostatní žáci by vůbec neměli vědět, že mají ve třídě někoho kdo je ne jen dyslektikem, ale kdo má jakoukoliv poruchu učení. Důvodem je zabránění posměchu, nebo v horším případě šikaně. Jiný názor je naopak ten, že učitel by měl ostatní žáky seznámit s problematikou dyslexie, popřípadě i s ostatními poruchami učení a o jejich projevech, což by mělo pomoci ke snížení stigmatizaci a vytváření podpůrnějšího prostředí. Měl by tak třídu vést k respektu a podpoře těchto žáků i ze strany vrstevníků. Narůstá počet žáků, kteří mají představu o tom, co dyslexie je. Přehled mají ale spíše starší žáci. Ti mladší mají spíše více představu o tom, že dyslexii si jedinec způsobí sám tím, že je líný se učit. Dle nich jsou dyslektici celkově jen neúspěšní žáci, kteří mají problém s pamětí, pozorností a jsou pomalí. (Matějček a kol., 2006)

Aby tedy nedocházelo k tomu, že budou děti s poruchami učení, ne jen s dyslexií, považovány za hloupé a nesympatické, je dobré, aby učitel ostatní žáky ve třídě informoval o tom, co dyslexie (a ostatní SPU) je, v čem spočívá a jak mohou i oni takovému spolužákovi pomoci.

6 DESIGN VÝZKUMU

6.1 CÍLE VÝZKUMU

Cílem této práce je zjistit přístup k žákům s dyslexií na prvním stupni ZŠ přímo v praxi.

6.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V0 - hlavní výzkumná otázka: Jak pracují pedagogové se žáky s dyslexií na 1. st. ZŠ?

V1 - Jaká je spolupráce s PPP s pedagogem v případě řešení žáka s dyslexií?

V2 - Jaká je spolupráce s rodiči žáka s dyslexií?

V3 - Jak se daří naplňovat PO žáka s dyslexií v běžné výuce?

V4 - Jaké je postavení žáka s dyslexií v třídním kolektivu?

6.3 METODA SBĚRU A ANALÝZA DAT

Praktická část byla realizována kvalitativním výzkumem. Sběr dat se uskutečnil pomocí polostrukturovaného rozhovoru podle předem připraveného dotazníku, formou rozhovorů s pedagogy prvního stupně ZŠ. Dotazník je vložen v přílohách.

Dle některých metodologů je kvalitativní výzkum pouze doplňkem kvantitativní výzkumné strategie. Glaser a Corbinová (1989) považují kvalitativní výzkum za jakýkoliv výzkum, který nedosahuje výsledků statistickými metodami a dalších způsobů kvantifikace. S tímto tvrzením však jiní autoři nesouhlasí, jelikož jedinečnost v tomto výzkumu nespočívá jen v absenci čísel. Je to vlastně širší označení pro rozdílné přístupy. (Hendl, 2016, s. 49)

Definice kvalitativního výzkumu podle Creswela (1998, 12): „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách*“ (Hendl, 2016, s. 50)

Na začátku výzkumu vybereme téma, podle kterého určíme výzkumné otázky. Během rozhovorů s respondenty můžeme otázky různě prohazovat, modifikovat, či doplňovat podle toho, jak se rozhovor vyvíjí. Na tomto základě je kvalitativní výzkum nazývá pružný typ výzkumu. V průběhu výzkumu nám také vznikají hypotézy na výzkumné

otázky. Je to vlastně tzv. detektivní práce, protože se uskutečňuje přímo v terénu a jsou vyhledávány a analyzovány jakékoliv informace.

Polostrukturovaný rozhovor je metoda, při níž sbíráme data pomocí dotazníku s otevřenými otázkami, jejichž pořadí není nutné dodržovat. Otázky můžeme také modifikovat, doplňovat, nebo některé i vynechat.

Rozhovory byly nahrány pomocí diktafonu se souhlasem respondentů. Následně byly nahrávky převedeny na psaný text. Pořadí otázek se během rozhovorů nijak moc nezaměňovalo. Pouze, když měl dotazovaný pedagog hodně co říci, sám od sebe nevědomě přecházel k tématu jiné otázky, která byla v dotazníku obsažena. Dále, byly spíše některé odpovědi doplněny otázkou, která původně nebyla v dotazníku obsažena.

Rozhovory byly uskutečňovány s každým pedagogem zvlášť, buď u něho doma, na jeho pracovišti, či na jiném místě. Každý rozhovor trval přes hodinu, některé i skoro dvě hodiny, podle toho, jak byl respondent sdílný. Většina byla hodně sdílná a občas se i stávalo, že se „uhnulo“ od tématu.

6.4 VÝZKUMNÝ VZOREK

Pro realizaci výzkumné části práce bylo osloveno několik pedagogů prvního stupně z různých základních škol, kteří mají různě dlouhé zkušenosti s dětmi s poruchami učení na prvním stupni ZŠ. Délka praxe respondentů je od tří do čtyřiceti let. Průměrně tedy přibližně 17 let.

Výzkumný soubor tvoří pouze čtyři pedagogové. Dva pedagogové odmítli z důvodu nahrávání rozhovoru. Ostatní oslovení pedagogové se nevyjádřili.

V tabulce je uvedena délka praxe respondentů. Pro snazší přehled analýzy byli respondenti očíslováni. U každé odpovědi na otázku je uveden kód respondenta.

Tabulka – seznam respondentů

Kód respondenta	Délka praxe
Respondent 1	6 let
Respondent 2	3 roky
Respondent 3	40 let
Respondent 4	21 let

6.5 INTERPRETACE DAT

6.5.1 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Dá se poznat porucha učení již při zápisu? (Jak se pozná a jak se v takovém případě postupuje)

Respondent 1

„No, učitelky, které mají už letitou praxi, si myslím, to poznají.“

Respondentka si myslí, že by to mohli poznat učitelé, kteří mají již letitou praxi. Učitelé, kteří zatím nemají tolik praxe, to přímo u zápisu nepoznají. Jednou se jí však podařilo přímo u zápisu poznat u jednoho dítěte, že tam asi nějaká porucha učení bude, což se nakonec po nástupu do školy potvrdilo. Poznala to podle toho, že dítě bylo více vystresované a bázlivé, než ostatní děti, což mohlo být způsobeno i novým prostředím. Respondentka si vzala chlapce na stranu, aby kolem něho nebylo tolik lidí, ale i přesto byl chlapec vystrašený a nevěděl, co má dělat, najednou zapomněl, jak se drží tužka. Na tomto základě ji napadlo, že tam nějaký problém bude.

Respondent 2

„No, tak možná nějaké ADHD, porucha pozornosti bez té hyperaktivity.“

Přímo dyslexie se pozná spíše až po nástupu do školy. Při zápisu se dá poznat porucha sluchové analýzy a syntézy. Pokud se u zápisu pozná nějaká porucha, dělají se spíše jen poznámky k tomu dítěti.

Respondent 3

Respondentka uvedla, že při zápisu se primárně zkoumá školní zralost dítěte. *„Myslím si, že by se to dalo poznat, pokud by se na to ten zápis nějak zaměřil, což předpokládám, že není jeho cílem.“*

Respondent 4

„Tam si já tedy nejsem úplně jistá, ale nám se při zápisu stává, párkrát – jednou za dva roky, že už děti umí číst, takže u těchto dětí případně by ten odhad asi byl.“ U dětí, které neumí číst, se to poznat nedá. Děti, které se naučí číst ještě před nástupem do první třídy, bývají hodně inteligentní, takže se nepředpokládá, že by měly dyslexii.

Pokud by se to poznalo, budou rodiče odkázáni na PPP.

Chodí děti k zápisu již s diagnostikovanou SVP (speciální vzdělávací potřeby), případně SPU a kterou?

Respondent 1

„Takových 70 % dětí, už přicházejí na ten zápis s nějakou diagnostikou.“

Některé děti, které jsou posledním rokem v MŠ, docházejí různě na logopedie, některé již byly i v PPP a ti už k zápisu chodí s potvrzením o ADHD, se kterým se v poslední době setkávají velmi často. Co se týká přímo dyslexie, tam si respondentka myslí, že se nejlépe pozná až v té škole, ačkoli její maminka, též kantorka, se s tím setkala. Možná by se dala poznat v přípravné třídě.

Respondent 2

Respondentka uvedla, že k zápisu chodí děti s diagnostikovaným ADHD, ADD, dětský autismus, mutismus. S rozpoznáním dyslexie již v mateřské školce nemá respondentka zatím žádnou zkušenost a ani si nemyslí, že by se dala již v té MŠ poznat.

Respondent 3

„Mám spíše zkušenost, že z té mateřské školky je diagnostikována porucha chování.“

Podle respondentky by se možná dala poznat dysgrafie. Pokud dítě přijde již s odkladem, může mít již ve zprávě z PPP, že bude SPU možná. Co se týká přímo dyslexie, *„myslím si, že je na to čas.“* Respondentka se za svoji praxi nesetkala s tím, že by přímo dyslexie byla rozpoznána již v MŠ. *„Ani nevím, že by se v té MŠ na to dělaly nějaké speciální testy. Možná, že to rozpoznat jde, ale já o tom nevím a myslím si, že speciálně u té dyslexie mi to připadá zbytečně brzy.“*

Respondent 4

Respondentka uvedla, že některé děti docházejí do PPP již v mateřské školce, kuli lateralitě a chování, takže někteří již nějaké SVP mají. Většinou, když už rodiče s dětmi do té PPP jdou, žádají o odklad školní docházky. Po roce, před zápisem musí dítě do PPP znovu na kontrolní vyšetření. *„Takže, to znamená, že vlastně to, kuli čemu se dával odklad, se po tom roce přešetří a zjistí se, jak na tom to dítě je. A to ne každý rodič dělá.“*

Respondentka se za celou dobu své praxe nesetkala s tím, že by se dyslexie rozpoznala již v MŠ, ale myslí si, že to poznat lze. *„Určitě, protože předškoláci poznávají na začátku první písmeno, na konci poslední písmeno, dokážou poznat podle tvaru ta písmena. A tohle už by těm dyslektikům činilo obtíže.“* Respondentka uvedla, že MŠ se to sice procvičuje, ale neklade se na to takový důraz, aby se ještě před nástupem do první třídy posílalo do PPP.

Shrnutí

Porucha učení by se při zápisu asi poznat dala, ale dle většiny respondentů se pozná spíše až po nástupu do první třídy. K zápisu děti chodí spíše s diagnostikovanou poruchou

chování, než s poruchou učení. Co se týká přímo dyslexie, většina respondentů si myslí, že zkoumání této SPU v MŠ je zbytečné.

6.5.2 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE

Jak rozpoznáte, že by u žáka mohlo jít o dyslexii? Kdy a podle čeho?

Respondent 1

„Ono se to dá poznat různě, buď to dítě obecně se jako zakoktává, zadržává, pomalu čte. Je to tam poznat oproti třeba ostatním dětem.“

Z rozhovoru vyplynulo, že se to pozná již v začátku, ale nemá to zatím smysl zkoumat, protože pro dítě je všechno nové a může být jen vystresované. Poznává se to podle toho, že se dítě zakoktává, zadržává, čte pomalu, nebo naopak čte rychle, ale s vysokou chybovostí.

Respondent 2

Respondentka uvedla, že v té první třídě to začíná sluchovou analýzou a syntézou, kdy se špatně rozpoznává první hláska. *„Dítě by mělo už při nástupu umět první a poslední hlásku. Řekla bych, že 90 % dětí nepozná poslední hlásku při zápisu. A tak v půlce roku, té první třídě, by tam ta poslední hláska měla už naskakovat.“* Jedna její žákyně už dlouho není schopná spojit slabiky, pořád hláskuje (m – a – ma). U běžných žáků to samo přirozeně naskočí, že již nemají potřebu si to takto hláskovat. Pokud tedy žák není schopen v půlce první třídy spojit hlásky do slabik, slabiky do slov, podle respondentky často mají problémy s uzavřenými slabikami.

Respondent 3

Dle respondentky to začíná již v té první třídě při čtení a psaní. Hlavně tedy při tom čtení, kdy se dítěti pletou písmenka. I při normální a vyšší inteligenci mají specifické potíže se čtením. *„Já to dokážu poznat a mohu si to myslet, ale z mé zkušenosti je tomu v té první třídě, mluvím o sobě, z mé praxe a zkušenosti, zbytečné to zatím řešit dál přes PPP, protože se mohu i mýlit, nebo se to upraví. Je na to dost času, zbytečně se zahlcují poradny. Stačí až ta druhá třída.“*

Respondent 4

Respondentka uvedla, že v první třídě se děti učí různým návykům, jako jsou hygienické, pracovní, sociální návyky, apod., tudíž hned v té první třídě se to nedagnostikuje. Případná dyslexie se řeší až v druhé třídě, která je již pro žáky pernější a čtení na takové úrovni, že to učitel lépe pozná. *„Takže, první třída, tam se spíše respektuje začlenění, socializace a nebere se na to takový zřetel.“* V první třídě se žáci učí písmenka po písmenku a naučí se je všechny děti. Podle respondentky až tedy v té druhé třídě, kdy žáci začínají číst delší texty, začnou případnému dyslektikovi dělat některá písmenka potíže. *„Tam si myslím, že je na to víc času. Ať na chyby, na záměnu písmen, prostě to, co ta dyslexie sleduje.“*

Jak v takovém případě postupujete?

Respondent 1

Respondentka uvedla, že nejprve zadá dítěti úkol, aby doma s maminkou více četli. Na třídních schůzkách se potom ptá rodičů, zda si třeba něčeho nevšimli, nebo už přímo nebyli v PPP. Většinou se však setkává s tím, že si samy rodiče ničeho nevšimnou. Domluví se tedy s rodiči, že po dobu 14 dní budou doma každý den číst, jestli se to zlepší. Pokud se ani tak dítě ve čtení nezlepší, doporučí rodičům vyšetření v PPP.

Respondent 2

„Tak, určitě si sjednám konzultaci s rodiči. A jednou za tři měsíce se v té třídě dělá diagnostický test.“ Z rozhovoru vyplynulo, že na základě diagnostických testů, který u daného žáka ukazuje na možnou SPU, se učitel sejde s rodiči a domluví se návštěva v PPP.

Respondent 3

Podle respondentky se v posledních 10 letech v tomto ohledu příliš „tlačí na pilu“. Děti jsou posílány do poraden již v první třídě. *„Já to považuji za brzy.“* Respondentka uvedla, že pokud si je učitel jistý tím, že to poznal, stačí se zatím poradit jen se školním psychologem a může tomu dítěti pomoci i bez potvrzení z poradny. *„Shodly jsme se na*

tom i s ostatními kolegyněmi, které mají delší praxi. “ Dříve se v prvních třídách nediagnosticskovala dyslexie vůbec, řešilo se to až v druhé třídě.

Pokud tedy potíže setrvávají i v té druhé třídě, jsou děti posílány do PPP.

Respondent 4

Respondentka uvedla, že nejprve informuje rodiče o tom, že jejich dítě má potíže se čtením, jaké dělá chyby. *„Ptám se rodičů, jak u nich doma probíhá to pravidelné čtení.“* Respondentka si zavedla notýsky na čtení, kam rodiče každý týden zapisují, co děti četly a kolik toho přečetly. *„Třeba, od 7. ledna do 12. ledna četl pět stránek.“* Na třídních schůzkách pak zjišťuje, zda dělají chyby, vymýšlí si koncovky, zda rozumí tomu textu. Pokud má tedy žák potíže se čtením i doma, domluví se s rodiči, co dál. Zda bude dobré, aby více četl, pokud ale čte hodně i doma, zjišťuje, jak rodič podporuje to dítě ve čtení, zda dává návodné otázky, jestli ví, o čem čte. Pokud tyto potíže i tak přetrvávají, posílá žáka do poradny. *„Letos jsem jedné rodině dávala takovou knížečku. Je to čtení na procvičování, kde jsou nejdřív otevřené slabiky, pak uzavřené slabiky. A vlastně to dítě si doma procvičuje ty texty, které jsou přímo pro něj dané, aby se zlepšovalo, aby vidělo tu rychlost, aby vidělo tu správnost. A když to s ním rodiče budou pravidelně dělat, to dítě by se mělo posunout. Pokud se to dítě neposouvá, tak je jasné, že tam nějaký hendikep, defekt je. A pak poradna, samozřejmě.“*

Shrnutí

Respondenti popsali, že dyslexii poznají podle toho, že dítě čte buď příliš pomalu, hláskuje, nebo naopak čte rychle, ale s velkou chybovostí. Dále si pletou písmenka, nerozumí textu, apod. Dyslexie se dá poznat již v začátku čtení a psaní, ale je zbytečné žáka posílat do poradny hned v první třídě. Podle respondentů je tedy lepší dyslexii řešit až v druhé třídě, kdy žáci již znají všechna písmena a čtou delší texty.

Nejprve se učitel spojí s rodiči a oznámí jim, že má u jejich dítěte podezření na dyslexii. Požádá rodiče, aby s dítětem doma pravidelně četli. Pokud se po dvou týdnech dítě nezlepší, doporučí se rodičům vyšetření v PPP.

6.5.3 KOMUNIKACE S PPP A REALIZACE PO

Jak probíhá komunikace a spolupráce s PPP? (Co se daří, co ne a proč? Jak by měla komunikace a spolupráce s PPP fungovat? Plní se podpůrná opatření doporučená z PPP a jak? Pokud se neplní, proč? Jak si konkretizujete obecná opatření pro individuální přístup k danému žákovi (jak mu uzpůsobujete výuku)?)

Respondent 1

Respondentka uvedla, že to nejprve sdělí rodiči. Dále to řeší se speciálním učitelem, který má na starosti kontakt s PPP. „*Ten z té poradny přijde k nám do školy, takže žádný nový prostředí a dítě si vybere, kde chce být.*“ Dítě si tedy může vybrat prostředí, kde je mu nejlépe, což je většinou školní družina.

Co se týká plnění podpůrných opatření, podle respondentky se PO daří plnit. Nedaří se pouze v případě nedůvěry rodičů, kteří odmítají přijmout, že by jejich dítě mohlo mít poruchu učení. Respondentka uvedla, že PO se plní na základě zprávy z PPP, které je na jedno konkrétní dítě, „*já se tohle naopak snažím brát na tu celou třídu, protože je to lepší, nemám s tím dvojitou práci a děti si nevšimnou, že je něco jinak.*“

Pro konkretizaci obecné zprávy z PPP je podle respondentky dobré být v kontaktu s tou poradnou a na nejasnosti se doptávat tam.

Respondent 2

Respondentka uvedla, že s každou PPP je komunikace trochu jiná. Ve středočeském kraji – Kladno a Rakovník, jsou poradny hodně přehlcené, tudíž bývají i nepříjemní. Dobrou zkušenost má respondentka se Sluníčkem ve Stochově, kde komunikace probíhá nejlépe. „*Myslím si, že by víc měli jezdit do těch škol, že za dvě, tři hodiny nějakého vyšetření přijdou na poruchu, ale nevědí jaké to je ve třídě s pětadvaceti dětmi.*“ Podle respondentky by bylo dobré, kdyby byly povinné i průvodní dopisy spolu s těmi dotazníky pro PPP. Nebo aby ty dotazníky byly více otevřené. Dále by prý bylo dobré, aby ta poradna komunikovala se školou ihned po vyšetření, aby měl učitel alespoň přehled o tom, co má čekat. Samozřejmě je pochopitelné, že málo času a málo lidí. „*...řešit jsem to začala v prosinci a termín mi dali až na květen.*“

Dle respondentky se podpůrná opatření plní, neplnila by se, pouze pokud by žák měl učitele, který na to, tzv. kašle.

Respondentka uvedla, že pokud učitel nedokáže konkretizovat obecná opatření z poradny, bývá na každé škole speciální pedagog, na kterého se může obrátit. *„Funguji zde i jako speciální pedagog a jestli za tu dobu přišel jen jeden pedagog, že potřebuje vysvětlit jedno slovo.“*

Respondent 3

„My tohle řešíme s výchovným poradcem, který má styk s PPP na starosti.“ Domluví si schůzku s rodiči, kde rodičům oznámí, že by bylo dobré si to nechat potvrdit od PPP, aby mělo to dítě oficiálně nárok na podporu v podobě hodin navíc, apod. Výchovný poradce tedy zajistí styk s PPP, ale nejlepší je, když si rodiče vyřídí termín samy.

Podle respondentky je největším problémem pedagogicko-psychologických poraden to, že jsou přehlacené. Což způsobuje hlavně to, že se do poraden posílají děti moc brzy. *„Mně by se líbilo, kdybych mohla nějakou formou figurovat u toho vyšetření.“* Podle respondentky není realita školního života při tom vyšetření zohledněna. Zapomíná se, že to dítě je v kolektivu, takže sice je vše ve prospěch dítěte, ale už ne ve prospěch těch ostatních. *„Já bych to nepovažovala za ztracený čas. Oni jsou tam konfrontováni jenom těmi rodiči, co jim řeknou oni a co my jim napíšeme do celkem jednoduchého dotazníku.“* Ovšem by se to muselo časově promyslet.

Respondentka uvedla, že podpůrná opatření se v zásadě plní, ale záleží na tom, jak dalece je toho škola schopna. Kromě doporučení pro školu, obsahuje zpráva i doporučení pro rodinu, kde to plnění PO pedagog příliš neovlivní.

Respondentka uvedla, že když je učitel dostatečně zkušený, už ani neví, že jsou ta doporučení obecná. *„Já bych řekla, že to, co já jsem dostala, tam bylo dostatečně konkrétní.“* *„Možná něco, co jsem věděla, že je nereálné, naprosto, to jsem prostě už vynechala, automaticky.“* *„Tohle mě ani nějak nenapadlo, že je to hodně obecné.“*

Respondent 4

Respondentka uvedla, že učitel vyplní školní dotazník o dítěti, *„jestli je to pomalé čtení, překotné čtení a tak dále. Samozřejmě jsou tam i jiné složky než čtení.“* Seznámí s ním rodiče, kteří jej podepíší, a odešle té poradny. Na základě toho PPP kontaktuje rodiče a domluví si termín. Poradny často chtějí vidět i školní sešity daného žáka.

Po vyšetření žáka, je škola informována do druhého dne přes datovou schránku. *„Poradny zavolají třídnímu učiteli a ještě se na něco doptají, protože za tu dobu, co tam to dítě bylo, se ne všechno pozná. Případně se domluví, když je potřeba asistent, nebo peníze na pomůcky.“*

Respondentka uvedla, že podpůrná opatření se plní. Je pro to speciálně vyhrazená hodina, kdy probíhá přímo ta reedukace. Funguje ale spíše u mladších žáků. U starších už většinou ne, protože si rodiče stěžují, že jsou děti ve škole déle a přetěžují se.

Obecně formulovaná opatření si učitel konkretizuje zkušenostmi, či poradou. *„Tam je to sice obecně formulované, ať je tam paměť, pozornost a všechno, ten učitel ví v té češtině, v tom čtení kde ho podpořit, co mu dát.“*

Jak se daří PO zrealizovat v praxi?

Respondent 1

Respondentka uvedla, že PO se daří plnit. Nedaří se v případě, když jsou ve třídě žáci, kteří při výuce často vyrušují.

Respondent 2

„Myslím si, že daří.“ Jediné, co respondentka vidí jako úskalí, že pokud má žák ve zprávě z PPP napsáno, že pokud je třeba, že se může jít projít po chodbě, ale nemá k dispozici asistenta, nemůže žáka pustit samotného na chodbu. *„Nebo tam třeba napíšou, že je dobré, aby se pořídil do školy boxovací pytel a dát do nějaké místnosti, což také není jednoduché.“*

Respondent 3

„Zaleží na tom, jaké je složení třídy.“ Zda je tam těch dětí se SVP více, nebo jen jedno. Co se týká jen té dyslexie, tam se dle respondentky daří PO realizovat dobře, jelikož v tomto případě nejsou ty úlevy takové, že by to učitele příliš zatížilo v tom vyučovacím procesu.

Respondent 4

Podle respondentky se daří. Pro PO je vyhrazena hodina po obědě. „*Mívají to děti první, druhá, třetí třída.*“

Daří se naplňovat podpůrná opatření u žáka s dyslexií? (Pod ne, proč?)

(Co byste jako učitel potřeboval od poradny? Jak považujete pro potřeby učitele efektivní diagnostickou část zprávy a část věnovaná PO?)

Respondent 1

„*Já bych řekla, že ano. Tím, že je to, za mě, nejmenší vada, co je.*“ Dle respondentky musí spolupracovat i rodiče, aby se dařilo PO naplňovat.

Co se týká poraden, je jich podle respondentky údajně málo a jsou přehlceny. Respondentka uvedla, že kdyby bylo více poraden, podchytí se včas více problémů, získá se více času na vypracování „návodu“ na dítě a zkrátily by se čekací doby. Dále, jsou prý zprávy příliš obecné, takže aby byly více konkrétní.

Respondent 2

„*Ano.*“

„*Mně se třeba líbí, že ty soukromé poradny dělají poměrně podrobnou diagnostickou část. Popíšou, jak to dítě pracovalo při tom vyšetření. Jak na tom bylo na začátku, když tam přišlo, v jakém bylo stavu.*“

Respondent 3

„Mně by se líbilo, kdyby ta poradna o tom konkrétním žákovi mluvila přímo s tím učitelem.“ Podle respondentky by se tak lépe daly dohromady PO, které žák skutečně potřebuje. Pedagogicko-psychologické poradny jdou prý, tzv. na ruku těm rodičům, než té realitě. Bylo by tedy dobré, kdyby se z těch poraden přišli za těmi dětmi do školy podívat.

Pro praxi je vždycky důležitější, co s tím dítětem dělat. „Pro mě je důležitější ta část, kde jsou vymezena ta podpůrná opatření“. Ta diagnostická část je prý pouze potvrzující, či vyvracející toho, co jsme si mysleli, než jsme dítě do poradny poslali.

Respondent 4

Respondentka uvedla, že pokud se jedná o žáka přímo s dyslexií, není prioritou, aby pořádkem jen četl. Jde také o to, aby takový žák spíše mluvil, třeba skrz obrázky, trénování těžších slov, vysvětlování slov. „Aby se hledaly možnosti jak podpořit.“

„Když je to čím více rozepsané, je to samozřejmě efektivnější, protože ne každý učitel má ty zkušenosti, má ty materiály. A když je to napsané obecně, ten učitel, podle mě, na těch prvních hodinách hledá, když to dítě nezná.“

Jak se vám jako učitelé daří naplňovat individualizované PO přímo ve výchovně-vzdělávacím procesu (ve výuce)? (Dostatek prostoru, čas, pomůcky, atd.? Co se daří realizovat, co ne a proč? Co byste potřebovali, aby se individualizované PO dařilo efektivněji naplňovat?)

Respondent 1

Respondentka uvedla, že na pomůcky se dostávají dotace, takže s pomůckami problém není. Problémem je spíše čas. „Budeme-li se bavit o té dyslexii, je to nejmenší zlo, takže to je v pohodě. Ale když přijde dítě, které má třeba ADHD, nebo dyskalkulii, nebo jakoukoliv větší, už je to velký zásah do výuky.“ Pokud má dítě horší poruchy učení, než jen dyslexii, s časem je podle respondentky největší problém. Ministerstvo školství se to prý snaží vyřešit asistenty pedagoga, ale ani to není řešení, protože i přesto, že asistent se dítěti věnuje individuálně, než mu něco vysvětlí, unikne mu spousta dalších informací. Takže by

dle respondentky bylo dobré zavést více vyučovacích hodin pro tyto žáky, třeba v odpoledních hodinách. Další možností je prý buď více asistentů, nebo úplné oddělení dětí s vyšším stupněm poruchy učení do speciální třídy. V takové třídě bude těch dětí méně, tím se zvýší individuální přístup a mohlo by tam být více asistentů.

Respondent 2

„Myslím si, že pomůcek máme dostatek. Když je nutné, přikoupí se.“ Ve zprávách z poraden bývá napsáno, kolik mají příspěvek na daný předmět.

Respondent 3

„O tom už jsme vlastně mluvili. Opravdu záleží na složení té třídy, řekla bych, že ani u tohohle ten asistent není potřeba.“ Respondentka uvedla, že pokud v té třídě těch dyslektiků není třeba pět, dá se to zvládnout při normálních dotací hodin.

Respondent 4

„U nás, tím, že je tu malotřídní škola, máme tu ty dvě oddělení, ještě individualizace dalších dětí je poměrně náročná.“ Děti se ztrácí v textu, takže aby se jim to lépe ulehčilo, čtou na začátku, nebo když se přeskočí na novou stránku. *„Text je pro ně dlouhý, nesrozumitelný.“* Respondentka uvedla, že pokud jde o čtení, například v matematice, kde se společně čtou zadání slovní úlohy, není vhodné, aby je četli zrovna dyslektici. Je lepší je zapojovat spíše do slovní komunikace.

Shrnutí

Komunikace s poradnami probíhá u všech respondentů v podstatě stejně, vyplní dotazník, který jim poradna poskytne. Některé respondentky uvedly, že komunikaci s poradnou přenechávají výchovnému poradci, školnímu psychologovi, či speciálnímu pedagogovi.

Respondentky se shodly na tom, že by mohla komunikace probíhat lépe. Jako největší úskalí v komunikaci vidí fakt, že jsou poradny přehlacené a, bohužel, nestíhají. Dále si myslí, že má poradna pro vyšetření málo informací o žákovi a kolektivu, ve kterém se ve

třídě nachází. Bylo by tedy dobré, kdyby se z té poradny přišli na ty děti podívat přímo do třídy. Jedna respondentka dokonce uvedla, že by bylo fajn, kdyby mohla u toho vyšetření nějakým způsobem figurovat, což by tedy bylo sice hodně časově náročné, ale prý by to pro ni nebyla ztráta času.

Podpůrná opatření se plní všude. Jediný problém v plnění PO respondentky vidí v tom, když rodiče nespolupracují tak, jak by měli.

Snad všechny respondentky zaskočila podotázka o obecné formulaci zpráv z poraden. Většinou je nenapadlo nad tím takto uvažovat. A však v případě nejasností je možné se obrátit na speciálního pedagoga, či přímo na PPP.

Co se týká realizace individualizované PO přímo ve výuce, respondentky se shodly na tom, že v případě žáka s dyslexií s tím není žádný veliký problém jako u dětí, které mají těžší SPU, či poruchy chování. Na pomůcky dostávají školy dotace, takže mohou kdykoliv nějaké dokoupit. U některých je akorát menší problém s časem.

6.5.4 VYUŽITÍ ASISTENTA PEDAGOGA

Využíváte asistenta pedagoga?

Respondent 1

„Ano.“

Respondent 2

„Pokud mi ho přidělí tak ano.“

Respondent 3

„Měla jsem, ale bylo to pro velmi specifické poruchy učení, kde to bylo tak specifické, že nakonec to dítě muselo odejít do speciální psychiatrické péče.“ Jednalo se prý o chlapce sociopata, kterému nepomohl ani ten asistent.

Respondent 4

„Já nemám asistenta, letos.“

Jakou spolupráci od asistenta pedagoga očekáváte?

Respondent 1

„Mně to ulehčuje práci v tom, že třeba rozdá pracovní sešity, vybere písemky.“

Respondentka uvedla, že asistent sedí u toho dítěte a to, co říká učitel, asistent žákovi opakuje pomaleji, aby to pochopil, nebo stíhal psát. Výrazně to prý ulehčuje práci učitele a nezdržuje ostatní žáky ve třídě. Dále je prý dobré, aby učitel s asistentem byli sehraní, uměli se domlouvat pomocí signálů. Dle respondentky by měl být schopen po očku sledovat žáka, který ještě pracuje a zároveň vnímat, co nového učitel vykládá.

Respondent 2

„Já nepotřebuji, aby mi vystřihával věci, naopak aby tam nebyl jen pro to dítě, ale pro všechny, protože ty děti potřebují tu péči stejně jako dítě s nějakou poruchou.“ Dle respondentky by měl Asistent pedagoga být ve třídě pro všechny děti, ne jen sedět u toho jednoho dítěte.

Respondent 3

„Žádnou, úplně nejraději. Ale bylo by fajn, kdyby to byl člověk, který je nějakým způsobem minimálně vzdělán, aby věděl, do čeho přichází, co se od něj očekává, aby respektoval to, co ten kantor chce a nestavěl se do role druhého pedagoga.“ Dle respondentky je důležité, aby asistent pedagoga v té třídě fungoval jako podpora pro žáka, ale ne v tom smyslu, že všechno za toho žáka udělá. Což někteří asistenti údajně nechápou. Další úskalí asistentů vidí respondentka v tom, že pro ni jako pro učitele, je asistent rušivým elementem.

Respondentka uvedla, že asistent pedagoga ve třídě je britský systém. V Britském školství byli asistenti vždycky. V každé třídě je jeden kantor, plus dva další lidé, čili asistenti, ale pro celou třídu, ne jen pro jednoho nebo dva žáky. U nás jsou asistenti pro konkrétní děti.

Respondent 4

„Budeme-li se bavit o dyslexii, samozřejmě může při tom čtení sedět u těch dětí, stojí, popochází, třeba klepne na rameno „hele, sleduj“, nebo „ted’ jsi na řadě“.“ Dle respondentky by měl asistent hlídat, zda žáci sledují text. *„Taková pomoc by úplně stačila.“*

Shrnutí

Z rozhovorů vyplynulo, že asistent pedagoga je využíván pouze tehdy, když je přidělen. Respondentky se shodly na tom, že asistent pedagoga by měl ve třídě fungovat jako určitá výpomoc tomu učiteli. Neměl by ho nahrazovat, pouze vypomáhat. Zároveň by tam měl být pro všechny žáky, ne jen pro toho jednoho určitého žáka. Při práci by měl kontrolovat, zda žáci pracují, hlídat, zda při čtení sledují text, apod. Rozhodně by neměl pouze sedět u jednoho žáka a vše za něj udělat, či mu vše nadiktovat, a tak dále.

6.5.5 VYBAVENOST TŘÍDY S ŽÁKY S SPU

Jaké materiály a pomůcky považujete/máte zkušenost, že žák s dyslexií potřebuje? (Máte je k dispozici, a které? Pokud je vytváříte sama, jaké? Pokud využíváte z distribuce nakladatelství, které?)

Respondent 1

Podle respondentky by to měly být přizpůsobené lavice, nejsou to klasické rovné lavice, ale sklopné lavice. Dále knížky s pracovními listy pro dyslektiky – obsahují více obrázků, jsou více hravější.

Respondentka využívá také z distribuce nakladatelství – Jiří Jošt (kniha s pracovními listy) a Dita Nastoupilová, Albatros, Luxor.

Respondent 2

Respondentka uvedla, že záleží na tom, v jaké třídě to je. Nyní využívá postřehovací slabiky od Bednářové, potom texty, které obsahují slova s tučně vyištěnou první slabikou, čtecí okénko, pracovní listy na sluchovou analýzu a syntézu od Bednářové, aktivity na motorické čtení. „*Mně ta Bednářová hodně vyhovuje, měla jsem s ní i dva webináře a je skvělá.*“ Další, které respondentka využívá, jsou – Eduzín, Edupraxe, Šimonovy pracovní listy, Logico piccolo. Některé si vytváří i sama, například to čtecí okénko, ale bohužel, není prý na vlastní tvorbu příliš mnoho času.

Respondent 3

Škola, kde respondentka učí, byla vybavena mnoho materiály, které si mohou kopírovat. „*Mně se hodně osvědčuje při nácviku čtení takové to okénko, dále realistické napodobeniny, jako jsou měkké houbičky, tvrdé kamínky, je toho strašná spousta.*“

Respondent 4

Respondentka uvedla, že materiálů existuje mnoho, záleží na praxi učitele, nebo možnostech školy. „*Využíváme čtecí okénko, děti si vyrábí v září pravidelně záložky, já jim je laminuji, aby měly v čítance, a ukazují si s ní.*“ Podle respondentky je dobré, aby záložky měly všechny děti, lépe se tak orientují v textu, nepřeskočí řádek, apod.

Jak by měla být vybavena třída, kde jsou žáci s SPU? (Je vaše třída takto vybavena?)

Respondent 1

Třída by podle respondentky měla být menší, protože těch dětí není zase tolik. „*Měla by být barevná, hodně obrázková, klidné barvy, vzdušná a pojmut to něco jako dětský pokojíček.*“

Respondentky třída je takto vybavena.

Respondent 2

Třída, kde jsou žáci s SPU by měla být podle respondentky dostatečně prostorná, měla by mít nějaký odpočinkový plac – koberec, polštáře, deskové hry. Respondentky třída je takto vybavena. „*Nemám tam polštářky, ale jinak koberec, velký prostor. Mám naštěstí třídu velikou.*“

Respondent 3

„*Tak hlavně, myslím si, že by měla mít přiměřený počet žáků.*“ Podle respondentky, pokud je ve třídě více žáků s SPU, veškeré vybavení a plány nejsou nic platné. Byla by prý také dobrá nějaká zvlášť místnost, kam by mohl v případě potřeby asistent s daným žákem odejít.

Respondent 4

„*Já si myslím, celá naše škola je vybavena, protože ty děti mohou být v jakékoliv třídě. Máme tady relaxační zónu, máme tady vybavenost počítačů. Nemáme počítačovou učebnu zvlášť, máme v každé třídě počítače. V každé třídě je interaktivní tabule, střed je bílý, křídla zelené popisovací, jsou magnetické, čili na kartičky, obrázky. Máme spoustu didaktických pomůcek.*“ Dále respondentka uvedla, že je škola vybavena pingpongovým stolem, boxovacím pytlím. Podle respondentky je i dobré mít ve třídě švihadlo, které je dobré pro rytmizaci, třeba na recitaci básniček, kde je potřeba rytmus. Zkrátka, jakákoliv aktivita, která trénuje rytmizaci, je skvělá.

Shrnutí

Všechny respondentky využívají čtecí okénko, které si vyrábějí samy. Jedna respondentka uvedla, že některé pomůcky si děti vyrábějí samy. Další pomůcky, jako jsou různé pracovní listy, mívají školy k dispozici, učitelé si je mohou kopírovat.

Třída by měla být prostorná s odpočinkovým koutkem, případně menší místnost zvlášť. Jen jedna respondentka uvedla, že by ráda třídu menší kuli malému počtu žáků.

6.5.6 ŽÁK S DYSLEXIÍ V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU

Jak učitel pracuje s celým kolektivem, ve kterém je jedno či více žáků s SPU?

Respondent 1

„Učitel si musí udělat takový návod té hodiny.“

Respondentka uvedla, záleží na tom, co je to za vadu, ale pokud dobře funguje asistent pedagoga a dítě se snaží, dá se s ním pracovat stejně jako s každým jiným dítětem.

Respondent 2

„Já se snažím je hodně spojovat do skupin.“ Do skupin žáky rozděluje náhodně, ale občas dle uvážení učitele, protože je dle respondentky důležité, aby ti běžní žáci vypomohli žákům s SPU. respondentka žáky s SPU neodděluje, ale zapojuje je do práce s ostatními žáky. Oddělí je pouze v případě, že má k dispozici asistenta pedagoga, který se jim věnuje zvlášť.

Respondent 3

„Pracuje tak, že se musí věnovat všem dětem a samozřejmě bere ohled na specifické potřeby těch konkrétních žáků. Nějak jinak se ani pracovat nedá.“

Respondent 4

Respondentka s celým kolektivem se pracuje úplně stejně. Dle respondentky by se nemělo ostatním žákům ve třídě říkat, že je mezi nimi někdo s jakoukoliv poruchou učení. Mělo by se s nimi pracovat tak, jako kdyby měli daný problém všichni. *„Udělat to třeba jednodušší, a když se to zvládne na té úrovni a zvládnou to všichni, pak jít o ten level dál.“*

Respondentka uvedla příklad, jako v hodinách pracovních činností, kdy žáci mají manipulovat s nůžkami, ne každý žák umí dobře stříhat. Proto učitel zadá lehčí úkol. A tak by to mělo fungovat i při čtení, raději zvolit jednodušší texty. Respondentka se svými žáky trénuje slova při hře *„Jedu na výlet a do batohu si vezmu...“*. U starších žáků používají i sousloví, s tím, že pokud si jej žák nezapamatuje, může použít slovo, které to dané sousloví

vystihuje. V pátém ročníku zkoušeli i celé věty. A tak to praktikuje i při recitaci básničky. Pro respondentku je důležité, že se žák básničku naučil a nevádí, když použije jiné slovo, než v básničce skutečně je.

Jaké je postavení žáka s dyslexií v třídním kolektivu?

Respondent 1

Respondentka uvedla, že je dítě většinou takové odstrčenější, připadá si, že je jiné. Některé děti to berou i tak, jakože má nějakou nemoc a propadá i do mírné deprese, takže je i rádo, že je samo. Dost často se prý stává, že se mu ostatní žáci posmívají, pokud si toho všimnou, nebo jim to učitel řekne. „*Ostatní děti by to tedy neměly vůbec vědět.*“ Ve třídě, kde je dyslektický žák, či žák s jinou SPU, jsou podle respondentky žáci, kteří mají tendenci k šikaně těchto žáků, ale naopak i ti, kteří mají zájem těmto žákům pomáhat. Ta šikana je prý ale, bohužel, častější.

Respondent 2

„*Šikana, podle mě, vznikne pouze tehdy, když to dovolí učitel.*“ Respondentka uvedla, že pokud učitel žákovi bude v hodinách říkat, že mu to nejde, že doma nic nedělá, ostatní žáci si to přeberou podle sebe a pak se mu budou posmívat. Respondentka má ve své třídě spíše žáky, kteří žákům s SPU rádi pomáhají. Například, jedna žákyně měla veliké problémy se čtením, pořád hláskovala a teď naposledy se jí podařilo přečíst krátkou větu bez hláskování po slabikách, z čehož neměla radost jen respondentka, ale i ostatní žáci, kteří jí zatleskali.

Respondent 3

„*Já si myslím, že by ta třída ani neměla vědět, že je tam nějaké dítě s dyslexií, který má specifické potřeby.*“ V tomto případě prý hodně záleží na učiteli, co připustí. Podle respondentky je dyslexie taková specifická porucha, která není tak zásadní, aby kuli tomu vznikala šikana. Záleží ale také, co je to za žáka. Pokud je to i zároveň problematický žák, který rád ostatní provokuje, tam už by ten důvod nějakého posměchu byl jiný, než dyslexie. „*A že si pomáháme, to je samozřejmé.*“

Respondent 3

Respondentka uvedla, že děti se sobě navzájem posmívají za různé věci, než jen za to, že má někdo poruchu učení. *„Důležité je, nerozjet to dál.“* *„Že by se někomu posmívali, že je nejloupejší, to jsme tady nikdy neměli.“* Co se týká starších žáků, ti již o sobě navzájem vědí, kdo má jaký hendikep. Některým žákům nedělá problém to o sobě i říci.

Shrnutí

Co se týká žáků jen s dyslexií, dá se s celým kolektivem pracovat stejně, jako kdyby tam žádný takový žák nebyl. Pokud je ve třídě takových žáků víc a mají i jiné SPU než jen dyslexii, je dobré je zapojovat do práce s ostatními žáky, kteří tem s SPU mohou vypomoci.

Podle většiny respondentek je lepší, když ostatní žáci ve třídě vůbec nevědí, že mají mezi sebou někoho se SVP, aby právě nedocházelo k posměchu. Co se týká přímo šikany, některé respondentky se shodly na tom, že z velké části to záleží na učiteli, co ve své třídě dovolí. Většinou se snaží, aby si žáci vzájemně pomáhali.

6.5.7 KOMUNIKACE A SPOLUPRÁCE S RODIČI

Jak komunikujete s rodiči žáka s dyslexií?

(Jak se rodiče staví k tomu, když se od vás dozví, že je dítě dyslektik? Jak si myslíte, že by měla probíhat spolupráce s rodiči žáka s dyslexií? Co považujete a proč za důležité při komunikaci a spolupráci s rodiči dyslektika?)

Respondent 1

Dle respondentky je lepší s rodiči komunikovat opatrně, jelikož jsou rodiče, kteří jsou schopní si ihned na cokoli stěžovat. Ve většině případů to ale berou v pohodě. Většinou ta komunikace probíhá v soukromí, po předchozí domluvě a bez dítěte. Respondentka si myslí, že by to dítě u toho nemělo být. *„Jsou rodiče, kteří jsou rádi, že se na něco přišlo a třeba už i něco tušili, a pak jsou rodiče, kteří se naštvou na vás takovým stylem, že no, vy z mého dítěte děláte „dementa“, přitom to není pravda...“*

Respondent 2

Dle respondentky se k tomu většinou rodiče staví kladně. Vysvětlí rodičům, o co přesně jde a že je dobré, aby to potvrzení měli i kuli budoucímu vzdělávání. *„Já si kolikrát říkám, že ten papír ani nepotřebuji, ale do budoucna prostě člověk neví, na koho narazí.“* Respondentka uvedla, že je důležité, aby rodiče četli vzkazy v notýsku a reagovali na ně. Dále, aby plnili to, co je potřeba, jelikož je nezbytné, aby takové dítě opravdu denně četlo, i když stačí kratší dobu, třeba deset minut. Spolupráce školy s rodiči je opravdu velice důležitá.

Respondent 3

Podle respondentky je komunikace s rodiči velice důležitá. *„Je třeba si rodiče vychovat.“* *„Má zásada je taková, že vždycky je lepší, když jsou lepší rodiče než děti, protože když jsou horší děti, můžete se spojit s těmi fajn rodiči. Ale když jsou horší rodiče než děti, tak to nejde.“* Respondentka uvedla, že vždy je důležité vysvětlit rodičům, že SPU není žádná tragédie, že se s tím dá pracovat a jak jsme schopni tomu dítěti pomoci. Respondentka si myslí, že nejlepší je chvíli počkat, jestli si toho rodiče všimnou samy. Většinou se k tomu pak staví kladně, *„já jsem se nesetkala nikdy, že by to někdo odmítal nebo nějak bojkotoval.“* Spíše se prý občas stane, že se toho snaží zneužít. Myslí si, že bude mít žák maximální úlevy a nemusí nic dělat.

Respondent 4

Respondentka s rodiči komunikuje spíše na třídních schůzkách, ale pokud je potřeba, mohou přijít kdykoliv do školy.

„Ode mě se to nedozví, dozví se to z výsledků z poradny. Já jim řeknu, že si myslím, že je problém ve čtení, že dítě nečte standardním způsobem, nečte průměrným tempem, dělá takové a takové chyby. To se ode mě dozví. Ale tu diagnózu stanovuje poradna. Takže s nimi mluví speciální pedagog, nebo pedagog, kterého v té poradně mívají.“ Respondentka uvedla, že ne každý rodič unese diagnózu svého dítěte. Pokud se u dítěte nejedná přímo o SPU, ale nějakou poruchu chování, posílá ho nejprve na neurologii a potom do PPP.

Respondentka má zkušenost s maminkou, která neunesla diagnózu svého syna již z neurologie a „sesypala se“. V takové chvíli je prý důležité rodiče uklidňovat, že se neděje nic hrozného, že je to pořád jejich milovaný syn, jen se k němu bude přistupovat jiným způsobem.

Co potřebujete konkrétního ve spolupráci s rodiči? (Domácí příprava, materiály, pomůcky...)

(Jak potřebujete komunikovat s rodiči, jak pravidelně, jak často a jakou formou? (osobně, online – emaily, sms, WhatsApp, atd.)

Když se spolupráce a komunikace s rodiči nedaří, jak postupujete?)

Respondent 1

„Jednou se mi stalo, že přišel rodič, který si koupil nějakou knížku s pracovními listy a nabídl mi, jestli ji nechci použít i pro ostatní.“

Respondentka dává rodičům domu materiály na procvičování s dyslektickým dítětem a doporučí i nějakou literaturu. Většinou rodiče právě netuší, co to obnáší, takže je odkáže na nějaké internetové stránky, aby si o tom něco přečetli. Podle respondentky je to i o důvěře, kterou musí rodiče k učiteli mít, ale zároveň i učitel k tomu rodiči.

Respondentka uvedla, že komunikace s rodiči probíhá primárně přes aplikaci Teams, ale není problém, když se rodiče dostaví přímo do školy. Respondentka nerada řeší takové věci po telefonu, jelikož je to neosobní. Komunikace je prý ze začátku pravidelně dvakrát až třikrát za týden. Když jsou rodiče dostatečně seznámeny s touto problematikou a mají již „zajetý“ režim, schůzky bývají jednou za dva týdny, kde si s rodiči řeknou, zda během těch dvou týdnů nastal nějaký posun, nebo naopak, jestli se nevykytl nějaký problém. Na konec už potom stačí jen třídní schůzky.

Respondent 2

Respondentka uvedla, že je nutné, aby rodiče přesně dodržovali, co jim učitel zadá. Notýsky se prý dnes již moc nevyužívají, proto jim informace o jednotlivých činnostech a zadání

úkolů v ten den vkládá do aplikace Teams. „*Když je prostě třeba, napíšu jim speciálně do chatu, mrkněte na tohle, protože je potřeba, aby to procvičili. A očekávám stoprocentní spolupráci. Rodiče mi i posílají fotku, jak dítě sedí a čte.*“

Komunikace respondentky s rodiči probíhá přes Teams. Pokud je ale potřeba něco naléhavého, po telefonické domluvě se rodiče dostaví do školy osobně.

V případě, že se komunikace a spolupráce s rodiči nedaří, rodiče nereagují na vzkazy učitele online, ani v notýsku, zašle respondentka rodičům dopis přímo přes Poštu. V případě neúspěchu, předá případ metodiku prevence, který pokračuje v kontaktování rodičů. Je možné i pohrozit kontaktem na OSPOD, ale u respondentky ve škole to prý nedělají.

Respondent 3

„*Já věřím v komunikaci. Nevěřím v nějaké psaní, jako informace, co zrovna dítě dělá ve škole. Oni mi taky nepíšou, že Pepa po sobě nesplachuje.*“ Respondentka uvedla, že dítě je obrázkem rodičů, jak je do školy pošlou, s tím učitel už nic neudělá. Nejdůležitější je dle respondentky podpora ze strany rodičů. „*Nechci je zahltit domácími úkoly.*“ Pokud má dítě nějakou SPU, je ale potřeba, aby s ním pracovali i rodiče doma.

Komunikace s rodiči je podle respondentky nejlepší osobně. Záleží tedy, o jaký problém se jedná. Někdy stačí napsat vzkaz, ale pokud jde o něco vážnějšího, je lepší osobní setkání.

Respondent 4

„*Pomůcky, materiály doma nám asi rodiče nebudou vyrábět, ale na třídní schůzce jim poradím, co by si mohli pořídit, co by jim mohlo pomoci.*“ Dle respondentky je nutná domácí příprava, o které rodiče jednou za týden napíší do notýsku. Například, od kdy do kdy přečetli kolik stránek a co četli. „*Každý měsíc chceme čtenářský deník, takže i ti pomalejší čtou méně, napíšou ne obsah knihy, ale napíšou obsah pohádky.*“ Není třeba, aby dítě přečetlo celou knížku. Podle respondentky je lepší, když žák čte něco, co ho baví, než aby četl něco, co ho nebaví. Někteří její žáci rádi čtou časopisy o fotbalistech. „*Jednou mi napsal, že byl nějaký zápas, jak to dopadlo. Že se mu líbilo, jak to bylo napsané, jako kdyby na tom utkání byl.*“ Hlavní prý je, že něco přečetl a něco o tom napsal, což je dobré i pro slohové práce.

Pro komunikaci respondentky s rodiči jsou využívány sms, aplikace WhatsApp, „že bychom se spojili přes Teamsy, jsem nezažila od covidu.“ Dále, v případě hromadných informací využívá respondentka e-mail, nebo formou lístečků, které se dětem rozdají.

Respondentka uvedla, že když se nedařila spolupráce s rodiči, nechávali si děti ve škole po vyučování a udělali s nimi úkoly, které bylo potřeba splnit doma. Je snaha aspoň trochu nahradit dítěti tu pomoc, kterou od rodičů doma nedostává. Pokud je to ale ve fázi, kdy rodiče opravdu nekomunikují a je vidět i zanedbávání péče, kontaktuje škola OSPOD, či policii ČR.

Shrnutí

Dle většiny respondentek není nijak velký problém v komunikaci a spolupráci s rodiči. Většinou se rodiče staví kladně k informaci, že by dítě mohlo mít nějakou SPU, ačkoli jsou i rodiče, kteří těžko unášejí, pokud má jejich dítě nějaký těžší hendikep.

Všechny respondentky se shodly na tom, že spolupráce rodičů se školou je opravdu hodně důležitá a velmi zásadní při reedukaci dyslexie, ale i ostatních SPU.

Komunikace s rodiči probíhá různě, někteří preferují spíše osobní setkání, jiným nevadí komunikace online, či po sms, apod.

6.6 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

V předškolním věku se dá diagnostikovat porucha chování, možná i nějaká specifická porucha učení. Dyslexie se ale nejlépe pozná až po nástupu do první třídy, dříve to nemá smysl zkoumat. Stejně tak k zápisu děti chodí již s diagnostikovanou poruchou chování, v dnešní době je to nejčastěji ADHD. Co se týká SPU, u zápisu může učitel získat jisté podezření, ale skutečně se pozná až po nástupu do ZŠ.

Konkrétně dyslexie se dá poznat již v začátcích čtení, ačkoli je lepší jej řešit až v druhém ročníku, kdy žáci již znají všechna písmenka a čtou delší texty. V prvním ročníku je to zbytečné, protože pro žáky je vše nové, někteří jsou pomalejší a některé obtíže ve čtení mohou během roku vymizet. Pokud má žák potíže se čtením i v druhém ročníku, konzultuje

se tato skutečnost s rodiči, zda má tyto potíže i doma při čtení. Zadá se úkol, aby rodiče s dětmi denně četli, a když se do dvou týdnů nezlepší, kontaktuje se PPP.

Komunikaci s PPP mají na školách většinou na starost speciální pedagogové, či školní psycholog. Poradny posílají do škol dotazníky, které kantoři vyplní a pošlou zpět do poradny. Během pár dní PPP kontaktuje rodiče a domluví si termín vyšetření. Největším úskalím poraden je to, že jsou přehlcené, tudíž i čekací doba na termín bývá poměrně dlouhá. Dále, zpracování výsledků některým poradnám trvá déle, některé je posílají hned druhý den. Dle některých učitelů je dotazník příliš stručný na to, aby z něj mohli v té poradně udělat nějaký závěr. Pracují pouze s tím jedním žákem, ne s celým kolektivem.

Podpůrná opatření se daří plnit, podle dotazovaných učitelů, všude. Vzhledem k tomu, že právě dyslexie není příliš zatěžující porucha učení, není problém s tím pracovat. Školy mají k dispozici spoustu materiálů a pomůcek pro tyto žáky, dokonce na ně i dostávají dotace, tudíž lze i nějaké během školního roku dokoupit. Jediné úskalí kantoři vidí v nedostatku času. Žádný z kantorů nemá problém s konkretizací obecného podpůrného opatření. Při jakýchkoliv nejasnostech mají na škole k dispozici školního psychologa, či speciálního pedagoga, nebo se mohou obrátit přímo na PPP.

Pokud je do třídy přidělen asistent pedagoga, rádi jej kantoři využijí. Neradi je využívají starší učitelé, kteří asistenta ve třídě vnímají jako rušivý element. Od asistenta se očekává výpomoc učiteli, ale také všem žákům ve třídě, ne jen jednomu danému dítěti. Neměl by tedy pouze sedět u žáka se SVP a veškerou práci dělat za něj, měl by ho naopak kontrolovat a podporovat, stejně tak ostatní žáky.

Třída, kde jsou žáci ne jen s dyslexií, ale s jakoukoliv SPU, by měla být prostorná, měla by obsahovat odpočinkové místo s kobercem, polštářky, sedacími vaky a případně nějaké společenské hry. Dále interaktivní tabule a magnetická tabule, například pro práci s obrázky. Školy mají k dispozici velké množství pomůcek a pracovních listů, které si učitelé mohou kopírovat, některé pomůcky si učitelé vyrábí samy, ale není to moc časté. Nejoblíbenější pomůckou přímo pro dyslektiky je čtecí okénko.

Práce s celým kolektivem, kde se nachází žák pouze s dyslexií, není pro kantory nijak zvlášť zatěžující. Pokud je ve třídě více žáků, kteří mají ne jen dyslexii, ale i jinou SPU, je práce už trochu složitější. Většinou se učitelé snaží takové žáky zapojit do práce s ostatními žáky, oddělují je, pouze pokud je k dispozici asistent pedagoga. Učitel by neměl ostatním žákům říkat, že je mezi nimi někdo, kdo má nějaké SVP, aby ve třídě nedocházelo

k posměchu a nejhůř i k šikaně. Žáci mají tendenci upozorňovat na jakékoliv nedostatky, či jakoukoliv rozdílnost někoho jiného, proto je velmi důležité žáky vést k tomu, aby si vzájemně pomáhali. Všichni dotazovaní učitelé se shodli na tom, že v každé třídě jsou i ti žáci, kteří rádi pomáhají těm, kteří mají nějakou tu SPU.

Co se týká komunikace s rodiči, nebývají nějaké zásadní problémy, pouze občas se stane, že rodiče nekomunikují ani nespolupracují. Komunikace a spolupráce s rodiči je velice důležitá v reedukaci žáka s SPU. Je potřeba, aby se plnily veškeré úkoly, které učitel zadá. Většinou se rodiče staví kladně k informaci, že je jejich dítě dyslektik, naopak jsou rádi, že se na něco přišlo a že není jejich dítě hloupé. Je opravdu málo případů, kde by se k tomu rodiče stavěli negativně, či tuto skutečnost odmítali.

Komunikace s rodiči probíhá různě. Dotazovaní kantoři preferují spíše osobní setkání. Někteří dokonce nemají rádi komunikaci písemnou, či telefonickou, protože je to pro ně neosobní. Telefonicky a písemně se podle nich dá jen domluvit osobní schůzka. Pak jsou tu ale učitelé, kteří pro komunikaci s rodiči využívají Teamsy, či aplikaci WhatsApp, apod. Pokud se komunikace a spolupráce s rodiči nedaří, rodiče nereagují na vzkazy, nechodí na třídní schůzky, posílá se jim dopis přes poštu. V případě neúspěchu se škola obrací na OSPOD.

Z rozhovorů také vyplynulo, že dalším vzděláváním ohledně této problematiky procházejí spíše mladší učitelé, kteří zatím nemají tolik zkušeností, jako kantoři, kteří učí již desítky let. Navštěvují různé semináře, webináře, ale také pročítají literaturu na toho téma.

6.7 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Jak pracují pedagogové se žáky s dyslexií na 1. st. ZŠ?

Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že se žáky s dyslexií pracují v podstatě stejně jako s běžnými žáky, pouze musejí brát ohledy na pomalejší tempo, častější chybovost, apod. Žáci s dyslexií jsou zapojováni do práce s ostatními žáky, v případě skupinových prací, jsou dyslektičtí žáci začleňováni mezi běžné děti. Pokud je k dispozici asistent pedagoga, je možnost tyto žáky oddělit a zadat jim úkol, při kterém na ně asistent dohlédne.

Jaká je spolupráce s PPP s pedagogem v případě řešení žáka s dyslexií?

Spolupráce s každou PPP se trochu liší. Nejlépe se spolupracuje se soukromými poradnami, jelikož nejsou přehlcené, jako klasické poradny. V případě klasické poradny, jsou u některých dlouhé čekací lhůty na termín a následně trvá déle, než zpracují zprávu z vyšetření. Některé tedy posílají výsledky hned druhý den. Soukromé poradny více komunikují se školou. Po zaslání dotazníku se ještě spojí s kantorem pro doplnění informací o žákovi.

Jaká je spolupráce s rodiči žáka s dyslexií?

Ve spolupráci s rodiči dyslektika většinou nebyvají problémy. Rodiče se o tuto problematiku zajímají, někteří si i samy pořizují materiály, apod. Ačkoliv se občas stane, že toho chtějí zneužít, aby s dítětem nemuseli nic dělat. A v hodně málo případech se stane, že se k tomu rodiče staví laxně.

Jak se daří naplňovat PO žáka s dyslexií v běžné výuce?

Podle respondentek v naplňování PO u žáka s dyslexií není žádný větší problém. Dyslexie je jedna z těch lehčích hendikepů, takže to ani nijak zvlášť nepřidělavá práci tomu učiteli. Žák pracuje stejně, jako běžní žáci, pouze se bere ohled na pomalejší tempo, horší čtení, apod. Většinou bývají pro tyto žáky vyhrazené hodiny zvlášť, při kterých probíhá hlavně ta reedukace.

Jaké je postavení žáka s dyslexií v třídním kolektivu?

Postavení dyslektického žáka v třídním kolektivu je různé. Většinou o tom, že je dyslektik ostatní žáci neví. Pokud to zjistí, jsou žáci, kteří se jim rádi posmívají, což je na učiteli, aby včas zarazil. Pak jsou žáci, kteří mají zájem dyslektikům pomáhat. Kantoři se však snaží, aby si ve třídě všichni vzájemně vypomáhali.

7 DISKUZE

Cílem této práce bylo zjistit, jak učitelé přistupují k žákům s dyslexií na prvním stupni základní školy. Problematika dyslexie je velice známá ne jen mezi učiteli, ale i mezi rodiči žáků. Z výzkumů vyplývá, že jsou učitelé s dyslexií natolik seznámeni přímo v praxi, že již nevidí jako problém s takovými žáky pracovat v běžné výuce.

Limitem této práce je menší množství respondentů. S rozhovorem souhlasili pouze čtyři, což je pro lepší výsledky málo. Dva pedagogové odmítli z důvodu nahrávání rozhovoru, že je jim to velice nepříjemné. Ostatní oslovení pedagogové se nevyjádřili vůbec, nebo pouze odmítli bez uvedení důvodu. Otázkou tedy je, jak rozhovor uskutečnit, aby v respondentech nevyvolával nepříjemný pocit z nahrávání? Nebo, jak respondenty oslovit, aby rozhovor hned neodmítali?

Velké pozitivum této práce byl fakt, že ti učitelé, kteří s rozhovorem souhlasili, měli opravdu veliký zájem mi poskytnout co nejvíce informací. Některé respondentky byly sice méně sdílné, jiné více, ale vždy byly otevřené jakékoliv doplňující otázce, apod. Jediné úskalí, které rozhovory doprovázelo, bylo časté odklonění od tématu. Hlavně ty sdílnější, které řekli k tématu pár informací, a plynule přešly k úplně něčemu, co se rozhovoru netýkalo. V takovém případě jsem je nepřerušovala a nechala je mluvit dál, většinou to pořád byly informace týkající se práce s dětmi ve škole, které byly přínosem alespoň mně pro moji budoucí praxi. Jedna respondentka mi ukazovala některé její materiály, které používá v běžné výuce, potom i práce svých žáků, jak hodnotí čtení, apod. Rozhovory tak trvaly mnohem déle. Uvádím to jako úskalí, ale na druhou stranu je to vlastně také pozitivum, protože jsem se dozvěděla spoustu informací, které mě také zajímají a budou mi k prospěchu.

Další výzkumy by mohli navázat na podrobnější informace o postavení žáků s dyslexií v třídním kolektivu, ale i žáků s jinou poruchou učení, či poruchou chování, apod. Celkově na postavení žáků s jakoukoliv SVP v třídním kolektivu. Dále by se dalo podrobněji navázat na spolupráci pedagogicko-psychologické poradny se školou a jejich úskalí. Určitě by se také dala práce rozšířit o více respondentů, tudíž o více informací k jednotlivým otázkám.

Přínosem této práce může být začínajícím učitelům, kteří nemají příliš mnoho zkušeností s dětmi s SPU, především tedy s dyslexií. Může být ale přínosem i pedagogům,

kteří již zkušenosti s těmito žáky mají, jelikož spoustu informací vede i k zamyšlení, zda skutečně se svými žáky pracují správně, či informace, které poskytli respondenti, jsou správné, nebo mají nějaké odchylky. Dále byla tato práce velkým přínosem i mně samotné, jelikož mi respondenti předali i spoustu svých zkušeností a nápadů, které mohu využít ve své budoucí učitelské praxi.

8 ZÁVĚR

Tato práce byla zaměřená na práci učitele se žáky s dyslexií a jinými SPU. Hlavním cílem bylo zjistit, jaký je přístup k žákům s dyslexií na prvním stupni ZŠ.

Práce je rozdělena na dvě části – část teoretická a část praktická. Teoretická část byla zaměřena na problematiku specifických poruch učení - vyjmenování jednotlivých poruch učení a krátká definice. Podrobněji se však práce věnuje dyslexii, vymezení pojmu, její symptomy, diagnostice a reedukaci, kde jsou popsány různé aktivity, které pomáhají žákům při nápravě dyslexie. Dále je v této práci věnováno pohledu na dyslexii z hlediska historického – první zmínky o dyslexii, osobnosti, které se podílely na objevení a výzkumech dyslexie. A nakonec, postavení žáka s dyslexií v třídním kolektivu.

Praktická část byla realizována kvalitativním výzkumem. Na základě polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy prvního stupně ZŠ bylo zjištěno, jak učitelé přistupují k žákům s dyslexií. Jakým způsobem s nimi pracují v běžné výuce. Dále bylo zjišťováno, jak u žáka poznají, že se jedná o dyslexii, jak dál postupují, jak komunikují s pedagogico-psychologickou poradnou a jak následně aplikují doporučená podpůrná opatření ve vyučovacím procesu. Dále jak probíhá komunikace a spolupráce s rodiči těchto žáků, jak se postupuje, pokud spolupráce ze strany rodičů nefunguje. Jaké je postavení žáka s dyslexií v třídním kolektivu, zda ve třídě nedochází k posměchu, či naopak, zda jsou ve třídě žáci, kteří rádi těmto žákům pomáhají.

Práce by mohla být přínosem studentům pedagogického oboru, ale také začínajícím učitelům, kteří zatím nemají příliš zkušeností s prací s dyslektickými dětmi a dětmi s ostatními SPU.

RESUMÉ

Tato diplomová práce se zaměřuje na přístup k žákům s dyslexií na prvním stupni základní školy. Práce se dělí na dvě části. Teoretická část práce je zaměřená krátce na problematiku specifických poruch učení obecně. Dále je podrobněji zaměřena na dyslexii. Vymezení pojmu, diagnostika, reedukace, pohled na dyslexii z hlediska historického a postavení žáka s dyslexií v třídním kolektivu. V praktické části je obsažen výzkum, který byl zrealizován pomocí polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy z prvního stupně základní školy. Cílem bylo zjištění, jakým způsobem učitelé pracují s žáky s dyslexií, jak spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou a s rodiči těchto žáků. Dále postavení žáka s dyslexií v třídním kolektivu.

This thesis focuses on the approach to pupils with dyslexia in the first grade of primary school. The work is divided into two parts. The theoretical part of the work is focused briefly on the issue of specific learning disorders in general. It is also focused on dyslexia in more detail. Definition of the term, diagnosis, re-education, view of dyslexia from a historical point of view and the position of the student with dyslexia in the class group. The practical part contains research that was carried out using a semi-structured interview with teachers from the first grade of elementary school. The aim was to find out how teachers work with pupils with dyslexia, how they cooperate with the pedagogical-psychological consultancy and with the parents of these pupils. Furthermore, the position of the student with dyslexia in the class group.

SEZNAM LITERATURY

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

MATĚJČEK, Zdeněk, 1995. *Dyslexie - specifické poruchy učení*. 3. Praha: Sazba BEDA DTP. ISBN 80-85787-27-X.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dyslexie*. 2., upr. vyd. *Metody reedukace specifických poruch učení*. Praha: D + H, 2008. ISBN 978-80-903869-7-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3.

JOŠT, Jiří. *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna, 2009. ISBN 978-80-7373-055-0.

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

KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*, Sborník 2000. Praha: Portál, 2000
IBSN: 80-86633

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, Olga, 2012. *Dyslexie v předškolním věku?* Portál. ISBN 978-80-262-0194-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9

PÍRKOVÁ, Jarmila, 2008. *Dyslexie na základní škole a účinnost její nápravy*. Brno. Bakalářská práce. MASARYKOVA UNIVERZITA PEDAGOGICKÁ FAKULTA.

CAPOUŠKOVÁ, Tereza, 2023. *Podpora dětského čtenářství na 1. stupni ZŠ s ohledem na žáky se SPU*. Hradec Králové. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové Pedagogická fakulta.

The History of Dyslexia: A Brief History of Dyslexia. *University of Oxford* [online]. 2018, 8. 2. 2018 [cit. 2024-04-22]. Dostupné z: <https://dyslexiahistory.web.ox.ac.uk/brief-history-dyslexia>

Moll, K., Georgii, B. J., Tunder, R., & Schulte-Körne, G. (2023). Economic evaluation of dyslexia intervention. *Dyslexia*, 29(1), 4–21. <https://doi.org/10.1002/dys.1728>

The History of Dyslexia. *LDRFA* [online]. [cit. 2024-04-22]. Dostupné z: <https://www.ldrfa.org/the-history-of-dyslexia/>



SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

TABULKA – SEZNAM RESPONDENTŮ 17

PŘÍLOHY

Dotazník k polostrukturovanému rozhovoru:

1. Jak dlouhá je Vaše praxe na 1. stupni?
 - Jakou máte zkušenost s dětmi s SPU?
 - Máte zkušenost s dětmi s dyslexií?
2. Dá se poznat porucha učení již při zápisu?
 - (pokud ano)
 - Jak se to pozná?
 - Jak v takovém případě postupujete?
3. Chodí děti k zápisu již s diagnostikovanou SVP (speciální vzdělávací potřeby), případně SPU a kterou?
 - (pokud ano)
 - Máte zkušenost, že je dyslexie rozpoznána již v mateřské školce?
 - Myslíte si, že by se dala poznat již v MŠ a jak?
 - Jak často se s tím setkáváte?
4. Jak rozpoznáte, že by u žáka mohlo jít o dyslexii?
 - Kdy a podle čeho?
5. Jak v takovém případě postupujete?
 - jestliže u žáka pozorujete známky možné dyslexie, jak postupujete?
 - s kým komunikujete a jak?
6. Jak komunikujete s rodiči žáka s dyslexií?
 - Jak se rodiče staví k tomu, když se od vás dozví, že je dítě dyslektik?
 - Jak si myslíte, že by měla probíhat spolupráce s rodiči žáka s dyslexií?
 - Co považujete a proč za důležité při komunikaci a spolupráci s rodiči dyslektika?
7. Jak probíhá komunikace a spolupráce s PPP?
 - Zda je postup komunikace vždy stejný, jak funguje ochota/neochota ze strany PPP, ale i školy.*
 - Co se z vašeho pohledu učitele daří, co ne a proč?
 - Co si myslíte, jako učitel, jak by měla komunikace a spolupráce s PPP fungovat?
 - Zda se plní podpůrná opatření doporučená z PPP.
 - Pokud se neplní, proč se neplní?
 - Pokud se plní, jakým způsobem se plní?
 - PO z poraden bývají často formulované obecně.
 - Jak tato obecná opatření konkretizujete pro individuální přístup k danému žákovi (jak mu uzpůsobujete výuku)?
8. Jak se daří PO zrealizovat v praxi? (*pokud ne, proč? Pokud ano, jak?*)
 - Zda se učitelé SVP skutečně řídí, do jaké míry. Pokud ne, proč se jimi neřídí?*

9. Daří se naplňovat podpůrná opatření u žáka s dyslexií? (*Ne – proč?*)
Zda doporučená PO z poradny skutečně žákovi pomáhají z vašeho pohledu učitele.
- Pod ne, proč si učitel myslí, že se nedaří?
 - Co byste jako učitel potřeboval od poradny?
 - Jak považujete pro potřeby učitele efektivní diagnostickou část zprávy a část věnovaná PO?
10. Jak se vám jako učiteli daří naplňovat individualizované PO přímo ve výchovně-vzdělávacím procesu (ve výuce)?
- mate dostatečný prostor, čas, pomůcky, atd.?
 - co se daří realizovat, co ne a proč?
 - co byste potřebovali, aby se individualizované PO dařilo efektivněji naplňovat?
11. Využíváte asistenta pedagoga?
Asistent pedagoga je v poslední době hodně využíván, ale některým učitelům není příjemné mít ve třídě další osobu, čili o asistenta nemají zájem.
12. Jakou spolupráci od asistenta pedagoga očekáváte?
Pokud učitel asistenta využívá, co od něho očekává, aby byla spolupráce efektivní.
13. Jaké materiály a pomůcky považujete/máte zkušenost, že žák s dyslexií potřebuje?
- máte je k dispozici a které?
 - pokud je vytváříte sama, jaké?
 - pokud využíváte z distribuce nakladatelství, které?
14. Jak by měla být vybavena třída, kde jsou žáci s SPU?
Žáci s SPU fungují jinak, než běžní žáci, proto je potřeba i speciální vybavení pro tyto žáky a nás zajímá, jaké...
- Je vaše třída takto vybavena?
15. Jak učitel pracuje s celým kolektivem, ve kterém je jedno či více žáků s SPU?
Zda je poptávaný učitel schopen pracovat a jak s kolektivem, kde jsou žáci s SPU, jak je zapojuje do společné práce. Zda tyto žáky odděluje, nebo začleňuje mezi ostatní žáky.
16. Jaké je postavení žáka s dyslexií v třídním kolektivu?
Zda ve třídě nevzniká, třeba, šikana vůči žákovi, který je v něčem rozdílný. Nebo, naopak, zda jsou ve třídě žáci, kteří rádi pomáhají žákům s SPU.
17. Co potřebujete konkrétního ve spolupráci s rodiči?
- domácí příprava, materiály, pomůcky...
 - jak potřebujete komunikovat s rodiči, jak pravidelně, jak často a jakou formou? (osobně, online – emaily, sms, WhatsApp, atd.)
 - když se spolupráce a komunikace s rodiči nedaří, jak postupujete?

18. Zabýváte se vy sám/sama touto problematikou?

- navštěvujete různá školení ohledně dyslexie, ale i jiných SPU?
- čtete literaturu na toto téma?

Pozn. „Napadá vás, co k tomu ještě dodat, doplnit?“

„co důležitého, zajímavého vás ještě napadá k tématu dané otázky?“