

Co může pro žáky s dyslexií udělat učitel

Klára Pirklová

Téma této eseje jsem nezvolila náhodně. Dyslexii, dysgrafii a dysortografii řešíme u nás doma každý den ve školní přípravě u dvou z našich dětí.

Starší dcera (4.třída) je se svými omezeními po dvou letech usilovné práce celkem sžitá. Je velmi vytrvalá. Vidí, že práce navíc se vyplácí. Má poměrně pokročilé sebeřízení v oblasti učení. Co aktuálně řešíme je, zda je vhodné ji připravovat na přijímací zkoušky na osmileté gymnázium a případně za jakých podmínek by je vůbec absolvovala.

Mladší syn (2.třída) má diagnózu čerstvě a sžitý s ní není. U něj je aktuálně zásadní problém motivace a s tím spojená (ne)kázeň jak ve škole, tak v domácí přípravě.

V jednotlivých kapitolách této práce řeším témata, jako je motivace, hodnocení, kázeň, komunikace ve třídě či klima třídy a primárně mě - zcela logicky - zajímá, co může pro žáky s dyslexií v těchto oblastech udělat učitel.

Diagnóza dyslexie

Dyslexie, dysgrafie a dysortografie jsou specifické poruchy učení. Žák odchází s touto diagnózou z pedagogicko-psychologické poradny po dvojím vyšetření.

Psychologická část vyšetření obvykle využívá test WISC III (Wechsler Intelligence Scale for Children).¹ Ten sleduje 5 kognitivních schopností, jež mají vliv na školní výkon žáka. Výsledkem tohoto testu je nejen IQ jako bod na škále. Jednotlivé podtesty dokáží určit, jaké v jakých kognitivních operacích je žák silný a v kterých naopak pokulhává.

Psychologickou část doplňuje speciálně pedagogické vyšetření. V rámci něj proběhne rozbor výsledků činnosti dítěte, které rodina do poradny přinese (sešity, písanky, portfolia apod.). Pokročilost dítěte v jednotlivých oblastech pak mapuje testy na zrakové a sluchové rozlišování, pravolevou orientaci, grafomotoriku, vizuomotoriku a další.

Diagnóza specifická porucha učení musí vyplynout z porovnání těchto dvou částí testování, resp. ze shody psychologa se speciálním pedagogem.

Pojem dyslexie často funguje jako souhrnný termín pro specifické poruchy učení. Nejen mezi učiteli a rodiči, ale i v odborné veřejnosti. Kormos a Smith² uvádějí, že dyslexie je porucha dekódování znaků, a ta se u jednotlivých studentů může manifestovat různě. Někdy

¹ Viz studie UPOL: <http://pfyziolmysl.upol.cz/?p=1746>

² KORMOS, Judith, SMITH, Anne Margaret. Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences. MM Textbooks. Channel View Publications. 2012. ISBN-13: 978-1-84769-619-9 (e-book).

více v oblasti čtení, jindy v psaní či pravopisu. Podle nich je tedy dyslexie podkladem pro další specifické poruchy učení spojené s dekodováním znaků.

Pokud v této práci hovoříme o dyslexii, používáme ji v tomto smyslu.

Problémy žáků s dyslexií

Uvádí se, že se specifickými poruchami učení se potýká 10% žáků a studentů. Dyslexie je nejčastější z nich. Dyslektici bojují s dekodováním jazykových znaků, jak v textové, tak v mluvené podobě. Nejde jim čtení, často mají problém i se psáním, a dokonce i s poslechem jazyka.

Nese to sebou ale celou řadu dalších problémů. Hůře se jim věci pamatují, mají problém s organizací svých učebních aktivit, s organizací času obecně. Vedle rozpoznávání napsaných slov mohou mít problém i v rozpoznávání zvuků. Třeba takové cizí jazyky nesou pro dyslektika nesou celou řadu výzev.³

Ovšem, jak říká Konyndyk⁴, každé dítě je jiné a rozhodně neplatí, že je potřeba dyslektiky náležitě onálepkovat a nabízet jim fixní řešení.

Zprv, specifické poruchy učení se vyvíjejí. Dítě, které s dyslexií bojuje v raném věku, nemusí mít v pubertě zásadní problém. Řadu omezení se dyslektik navíc naučí kompenzovat. A zadruhé, mezi dětmi ve třídě může být řada nediodnostikovaných, lehkých dyslektiků.

Podle Konyndyk je tedy v první řadě potřeba dyslektické žáky nepodceňovat. V druhé řadě je pak potřeba učinit taková opatření, abychom žákům s dyslexií a dalšími specifickými poruchami učení šli opravdu naproti.

Posilování motivace u žáků s dyslexií

Když mluví Konyndyk⁵ o nepodceňování žáků s dyslexií, mluví de facto o motivaci.

Jak uvádí, v Kanadě a USA občas probíhají diskuze, zda dítě se specifickými poruchami učení musí nutně absolvovat cizí jazyk jako povinný předmět. V některých státech USA například lze místo povinného cizího jazyka absolvovat mezinárodní znakový jazyk.

³ MOOC Dyslexia and Foreign Language Teaching - výsledky výzkumů Judith Kormos a Anne Margaret Smith.

⁴ KONYNDYK, Irene Brown. Foreign Languages for Everyone: How I Learned to Teach Second Languages to Students with Learning Disabilities. Edenridge Press LLC. 2012. ISBN 1937532909 (e-book).

⁵ Tamtéž..

V zemích Evropské unie jsou povinné dva jazyky pro každého (angličtina od třetí třídy a druhý cizí jazyk od sedmé třídy). Obecně se mezi odborníky v Evropské unii už vůbec nediskutuje otázka, zda dyslektik do jazykové třídy patří či nikoli. Spíš se diskutuje, jak zorganizovat výuku, aby z ní těžili i žáci se specifickými vzdělávacími potřebami.

Konyndyk jde ale ještě o krok dál. Ta vůbec nepochybuje. Ve stejnojmenné knize nepřestává stále dokola opakovat: "Cizí jazyky jsou pro každého". Klíčová jsou podle ní opatření a právě práce s motivací.

Konyndyk doporučuje například následující opatření:

Významná je práce se skupinovou dynamikou a budování kolektivu, roli hraje rozestavení lavic ve třídě, důležité jsou třídní rituály. Dyslektikům dále pomáhá názornost. Nápomocné mohou být tedy vizuální pomůcky rozvěšené po třídě.

Uvádí, že velmi užitečná je pro dyslektiky práce s mentální mapou, barevné kódování určitých gramatických jevů, zobrazování látky prostřednictvím plakátů či tabulek, viditelně zaznamenaná aktuální slovíčka k naučení, apod.

Poukazuje na to, že u dyslektiků hraje klíčovou roli názornost, a to pokud možno názornost nikoli pouze textová, nýbrž také názornost obrazová, zvuková, ale i hmatová, tělesná a zkušenostní.

Z hlediska organizace hodiny je pro dyslektika zásadní určité ukotvení. Je třeba učit explicitně. Na začátku hodiny je vhodné uvést cíle dané lekce, v průběhu zopakovat, co právě probíráme, na konci shrnout a načrtnout, co se bude dít dál.

Konyndyk vedle toho doporučuje neprobírat během hodiny příliš velké množství látky. Drilovat a automatizovat prostřednictvím rozličných a zajímavých aktivit. Nechat dítě prožít si úspěch. Poté si zaznamenat naučené vizuálně, např. prostřednictvím mentální mapy, kterou si sám žák vytvoří. A často se k látce vracet.

Krom toho je také velkou propagátorkou tzv. seberefektivního deníku, do kterého si žáci pravidelně zaznamenávají své úspěchy i neúspěchy. Učí se pojmenovávat své učební strategie i slepé uličky. Učí se jeho prostřednictvím přejímat odpovědnost za svoje učení. [Seberefektivní deník](#) je mimo to také formou osobní komunikace s učitelem.

K seberefektivnímu deníku se vrátíme v části této práce, která se bude věnovat hodnocení.

Bloomova taxonomie u žáků s dyslexií

Bloomova taxonomie je klasifikační systém vzdělávacích cílů. Systém navrhl tým pod vedením Benjamin Blooma v roce 1956. Cílem bylo klasifikovat vzdělávací cíle – od těch, které vyžadují myšlenkové operace nižšího řádu – jako třeba zapamatování si něčeho nového až po vrchol, jímž je hodnocení informací a syntéza.

Bloomova taxonomie prošla řadou revizí a nejnověji se mluví Bloomově digitální taxonomii⁶, která myšlenkové operace promýšlí v kontextu digitálních kompetencí.

Podle Bloomovy digitální taxonomie mluvíme o 6 vrstvách:

- pamatování
- chápání
- aplikace
- analýza
- hodnocení
- tvorba

Myšlenka je taková, že nižší formy myšlenkové práce navazují na ty vyšší. Operace nižšího řádu jsou spojené s pamětí a dekodováním viděného a slyšeného. Teprve poté je možné problémy analyzovat či aplikovat. Hodnocení, porovnávání, kreativní práce s informacemi pak leží na pomyslném vrcholu.

Učitelům, kteří plánují a realizují hodiny ve škole, se doporučuje formulovat a realizovat aktivity napříč celým spektrem Bloomovy taxonomie.

Jak píší Kormos & Smith, dyslexie je záležitost dekodování viděného a slyšeného. Dekodování jednotlivých znaků (či zvuků) úzce souvisí s krátkodobou pamětí a automatizací rozpoznávání důvěrně známých znaků. Dyslektici se přitom potýkají se sníženou kapacitou krátkodobé paměti.⁷

Problémy jim tedy nečiní pouze čtení, jak by se mohlo na první pohled zdát, ale také si mohou hůře pamatovat fakta, mít o něco větší problém orientovat se v čase. Pro děti může být obtížnější pamatovat si násobilkou, řešit matematické úlohy, které vyžadují zapamatování si několika faktů naráz.

A toto jsou další nejazykové obtíže, se kterými se také podle Kormos a Smith, mohou potýkat dyslektici:

„Problémy s hrubou motorikou a koordinací. Problémy s udržením pozornosti. Obtíže s řízením času a organizací práce. Obtíže s automatizací nových dovedností.“⁸

V sekundární literatuře o dyslexii se obvykle dočteme, že dyslektici mají obtíže nejen se čtením, nýbrž i s myšlenkovými operacemi vyššího řádu.

Jak čteme u Kormos a Smith, za problémy dyslektiků stojí snížená kapacita krátkodobé paměti, která se manifestuje u různých lidí různými způsoby. Nejobvyklejší způsob manifestace dyslexie jsou skutečně problémy se čtením. To je také nejčastější příčina, která pomůže obtíže u dětí pojmenovat.

⁶ TULINSKÁ, Hana: Digitální Bloomova taxonomie pro volbu vzdělávací cíle. Zdroj: <https://kisk.phil.muni.cz/onlinetutoring/clanky/digitalni-bloomova-taxonomie-pro-volbu-vzdelavacich-cilu>

⁷ KORMOS, Judith, SMITH, Anne Margaret. Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences. MM Textbooks. Channel View Publications. 2012. ISBN-13: 978-1-84769-619-9 (e-book), s.32

⁸ Tamtéž, s.33.

Jak ale uvádějí dále nejen autorky Kormos a Smith, ale také Konyndyk, dyslektici nejen že jsou s pomocí schopni svá omezení kompenzovat, ale skutečně se podle těchto autorek mají s odvahou pouštět i do těch nejvyšších pater.

Kormos, Smith i Konyndyk jsou specialistkami na osvojování cizích jazyků u dětí a studentů s dyslexií a jinými poruchami učení. Své studie píší z perspektivy, v nichž není ani špetka pochybnosti, že by dyslektici neměli uspět. Všechny tři zkoumají a hledají cesty, jak jít dyslektikům naproti.

Za primární považují kompenzovat konkrétní individuální obtíže (zrakové rozlišování, sluchové rozlišování, krátkodobá paměť, pravolevá orientace, spolupráce ruka-oko...). Vedle toho dyslektikům a jejich učitelům ukazují cesty pro vlastní sebeřízené učení.

Konyndyk ve své knize vyzdvihuje roli multisenzorického učení a seberefektivního deníku. Kormos a Smith poukazují vedení dyslektiků k vlastnímu systému v učení a právě sebeřízení.

Ze zkušeností s vlastními dyslektickými dětmi mohu dodat, že velkou roli v učení – ať už jde o kompenzaci či hledání vlastních cest – hraje intenzivní interakce dítěte s učitelem, rodičem či specialistou. Jen z této interakce lze totiž pořádně zjistit, jak přesně se manifestují obtíže u daného dítěte a jen v ní lze hledat, jak dítěti pomoci si najít vlastní cesty.

Komunikace s žáky s dyslexií

Dyslexie, stejně jako dysgrafie či dysortografie jsou specifické poruchy učení, nikoli nálepka, kterou můžeme oštítkovat osobnost žáka.

Jak bylo řečeno, obtíže se u různých žáků manifestují různě. Důležité však je, že u těchto obtíží není nic statické, neměnné. Žáci se učí obtíže kompenzovat, hledají vlastní funkční strategie, učí se sebeřízení v učení.

Není tedy na místě označit je nálepkou “dyslektik”. Alespoň ne v tom smyslu, kdy by tato nálepka měla definovat neměnnost jeho školní práce či školního (ne)úspěchu.

V pedagogické literatuře narazíme na pojmy posuzující a popisný jazyk. Posuzující jazyk směřem k dyslektikům operuje s předpokladem neměnnosti specifických obtíží, strnulosti konkrétních opatření, nepředpokládá změnu.⁹

⁹ “Pedagog by neměl děti ‘nálepkovat’ [...] V praxi již mezi žáky existuje obecně přijatá nálepka: ‘Já jsem dyslektik, já tohle cvičení nemohu dělat.’ Přitom pro to často není objektivní důvod. Znamená to, že bychom neměli hodnotit žáka jako osobu, tedy používat tzv. posuzující jazyk. [...] Využíváme tedy popisující jazyk – hodnocení vztahujeme k úkolu, na rozdíl od jazyka posuzujícího, kdy je hodnocení vztahováno k osobnosti člověka samotného.”

Popisný jazyk naopak předpokládá vývoj specifické poruchy učení. Posuzuje tedy aktuální situaci. Dává žákovi jasnou zpětnou vazbu o tom, jak se mu daří obtíže kompenzovat. Pomáhá de facto žákovi rozvíjet funkční strategie směrem ke školnímu úspěchu.

Příklad praxe, v níž se využívá posuzující jazyk: “Děti, tento rok po vás budu chtít, abyste přečetly 10 knih. Každý měsíc jednu. U dyslektiků mi stačí, když jich přečtou pouze 7.”

Příklad dobré praxe, která je připravená na zpětnou vazbu za použití popisného jazyka: “Děti, tento rok po vás budu chtít, abyste přečetly 10 knih. Každý měsíc jednu. Tady mám seznam knih rozdělených podle obtížnosti. Ráda vám pomůžu s výběrem.”

Samotný popisný jazyk pak pracuje s konkrétními fakty – např. počty stránek v knize, rozbořem záznamu ve čtenářském deníku, porovnáním předchozích záznamů, poukazem na snahu apod.

Popisný jazyk – narozdíl od popisujícího jazyka – v kombinaci s vhodnými opatřeními, zdá se mi, je jedním ze stavebních kamenů na cestě ke školnímu úspěchu u dětí se specifickými poruchami učení.

Sociální klima třídy a dyslexie

Uvádí se, že dyslexie a jiné specifické poruchy učení se manifestují například špatnou orientací v čase, sociálních vztazích, obtížnějším plánováním aktivit. Žáci s dyslexií jsou – z charakteru svých obtíží – mnohem více ohroženi školním neúspěchem. To samozřejmě může mít vliv na jejich chování. Resp. na vznik nevhodného chování, nekázeň.

Konyndyk uvádí, že takové žáky je třeba učit explicitně. To je explicitně vyjadřovat nejen cíl hodiny a požadavky na žáka, ale také pravidla, a na všem pak neúprosně trvat.

Zajímavým se v této souvislosti jeví přístup označovaný jako asertivní kázeň: “Jde o přístup k disciplíně založený především na odborné a sociální kompetenci, na pochopení a respektování specifík sociálních rolí učitele a žáka, na jednotě přirozené a statutární autority, na systému společně stanovených pravidel vzájemného kontaktu, souboru odměn a pochval, na rozumné kombinaci práv a povinností, ale i použití sankčních mechanismů.”¹⁰

Asertivní komunikace je v první řadě založena na respektující komunikaci. Už samotné nastavování pravidel je otevřený proces – žáci jsou vyzváni, aby pravidla pomohli formulovat.

(Dvořáková, Koláč, Váňová, Tvrzová. Základní učebnice pedagogiky. Praha, Grada, ISBN 978-80-247-5039-2, s.112)

¹⁰ VALIŠOVÁ, A. Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8. s. 145.

V samotném vymáhání pravidel je pak kladen důraz na uznání pocitů druhého, na empatii, avšak také respektování jasně daných rolí žáků a učitele.

Pro žáky s dyslexií může být úlevné, když někdo pojmenuje jejich pocity, ale zároveň jim ukáže jasnou hranici, za níž už nemohou jít. Asertivní komunikace může hrát roli i ve vyhledávání kompenzačních strategií pro školní úspěch.

Jak ale poukazuje Konyndyk, v práci s dyslektiky je stejně důležitá také sociální rovina.

Jak víme, škola je prostředím specifických sociálních interakcí, které se podílejí na jejím sociálním klimatu.

Úkolem učitele je být aktivním účastníkem sociálních interakcí ve třídě.

To krom jiného zahrnuje také práci s žáky, kteří jsou v kolektivu vnímáni jako „divní“. Ať už se jedná o žáky, kteří v kolektivu nemají kamarády, introverty nebo třeba žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

Na sociální klima třídy má vliv vše, co ve třídě děje – verbální i neverbální komunikace, způsob vedení hodin, aktivity žáků o přestávkách atd. Vliv na klima třídy mají ale také sociální role, které na sebe v kolektivu žáci berou či jejich sociální status (oblíbený žák, divný žák apod.)

Učitel, jak se zdá, může sehrát ve formování sociálního klimatu třídy významnou roli. Alespoň to akcentují různé programy primární prevence.

Ty zdůrazňují pozitivní funkci třídnických hodin, v nichž se využívají různé hry či zážitkové techniky.

Zvládnutá organizace vyučování může podle mého názoru mít na třídní klima stejně pozitivní vliv jako třeba zavedení popisného jazyka.

Do vyučování lze zařadit různé kooperativní aktivity – práce v hnízdech, kooperativní hry, společná práce na projektech apod.

Žákům, kteří se špatně začleňují, nemají dobrý prospěch či jsou introvertní lze ve skupinových aktivitách přidělit roli, která jim sedne a v níž budou moci ukázat, v čem jsou dobří.

Zajímavá situace z tohoto pohledu může nastávat v současné době – při střídání online a offline výuky. Někomu mohou mnohem více sedět online aktivity.

Z hlediska učitele je dobré třídní klima sledovat, reflektovat a intervenovat, kde je třeba.

Hodnocení žáků s dyslexií

Pokud se bavíme o výuce žáka se specifickými poruchami učení, nemůžeme vynechat hodnocení.

Jak uvádějí Zapletalová a Mrázková, učitelé poměrně často tápou, jak hodnocení u těchto žáků pojmout:

„Mezi pedagogy se nejčastěji objevuje představa o tolerantním nebo slovním hodnocení, méně často se pracuje s formativním hodnocením, s vytvářením schopnosti sebehodnocení u žáka. [...] Pro hodnocení je nezbytné pracovat s individuální hodnotící normou, založenou na kritériích, která využívají různých forem hodnocení, práci s kritérii hodnocení v závislosti na charakteru žákova problému, s důrazem na podporu motivace žáka k práci a současně v sobě zahrnují i skutečné porovnání s celkem.“¹¹

Jaké formy hodnocení jsou vhodné, pokud má být hodnocení žáka se specifickými poruchami učení objektivní, ale současně individualizované?

Zapletalová a Mrázková uvádějí¹² jako příklady hodnocení žáků se SPU následující formy:

- 1) Formativní (tedy průběžné) hodnocení
- 2) Sumativní hodnocení (tedy periodické posuzování prospěchu)
- 3) Hodnocení znalostí vs. hodnocení úrovně spolupráce, zájmu.
- 4) Využívání modifikovaných forem ověřování znalostí (delší čas, ústní zkoušení, méně textu apod.)

Za klíčové považují, aby každé hodnocení bylo v modelu SIR, tedy aby obsahovalo složku sociální, informativní a reflektující.

Žák s dyslexií potřebuje vědět, v čem chyboval, jak může do příště chybu napravit, ale také co se mu povedlo.

Podle Zapletalové a Mrázkové může v tomto velkou roli sehrát pozorování a rozbor výsledků práce žáků, resp. portfolio.

U portfolií se zastavme.

Aby byla zachována hodnocení v souladu s normou postupného ročníku, školy, třídy, je třeba v hodnocení konkrétního žáka vždy vycházet z kritérií, jež jsou vytvořeny podle předem nastavených kritérií.

¹¹ Zapletalová, Mrázková. Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Praha, NÚV, 2016, s.33

¹² Tamtéž, s.34.

Jak ale uvádějí Zapletalová a Mrázková, u žáků se specifickými poruchami učení mohou nemalou roli hrát 1) výstupy z pozorování v kontextu učební situace, 2) interakce se vzdělávacím obsahem, 3) výstupy z práce, 4) střídání různých typů hodnocení a v neposlední řadě soubor výsledků práce žáků, tedy portfolio¹³.

Portfolio, jak se zdá, totiž umožňuje vše, co autorky zmiňují jako důležité elementy hodnocení žáků se specifickými poruchami učení. To je střídání formativního a sumativního hodnocení, pozorování vývoje interakcí se vzdělávacím obsahem, využívání hodnocení s různou vahou pro finální hodnocení, práce s motivací a další.

Standardizované testy u žáků s dyslexií

Hodnocení žáků či studentů lze rozlišit na hodnocení formativní a hodnocení sumativní. Formativní hodnocení má za cíl reflektovat uskutečněný progres a povzbudit k dalšímu učení. Sumativní hodnocení má za cíl objektivně zhodnotit dosažené znalosti a dovednosti.

V případě cizích jazyků může formativní hodnocení vypadat následovně. Učitel v průběhu hodiny reaguje na žáka: Well done. / Excellent. / Well said. V rámci formativního hodnocení může učitel rovněž poukázat, jak velký pokrok udělal student oproti minulým hodinám v konkrétním jevu či naopak dát zpětnou vazbu na neaktivitu.

Sumativní hodnocení se v případě cizích jazyků může realizovat například jako standardizovaný test určený k otestování úrovně konkrétní jazykové dovednosti či úrovně jazyka jako celku.

Pro hodnocení pokroku v cizích jazycích se v Evropě již po tři desetiletí používá Společný evropský referenční rámec pro jazyky (CEFR). Student podle tohoto rámce může nabýt úrovně od A1 po C2. Pro hodnocení konkrétní úrovně existují standardizované testy. Těmi nejznámějšími jsou Cambridge ESOL, TOEFL IBT či Pearson Educational Tests, jež testují znalost anglického jazyka.

Když chce člověk například při přechodu na jazykovou školu prokázat svou znalost či pokud chce studovat v zahraničí, obvykle potřebuje doklad o absolvování standardizovaného jazykového testu.

Kormos a Smith uvádí, že v současné době již instituce pro standardizované testy nevedou debatu, zda opatření pro studenty se specifickými potřebami činit či nikoli. Největší debata panuje kolem toho, jakou formu mají tato opatření mít.

Podle Kormos a Smith je zásadní dobře rozlišovat mezi tím, co je podpůrné opatření, z něhož těží pouze studenti se specifickými potřebami a co je už úplná změna, která by se dotkla i studentů bez specifických potřeb.

¹³ Tamtéž, s.34.

Rozdíl lze dobře ilustrovat na dílčím testu k hodnocení dovednosti čtení. Nabízelo by se podpořit dyslektika audionahrávkou textu.

Jak ale poukazuje Kormos a Smith, zde dochází k podstatné změně, která de facto cíl testu posouvá úplně jinam. S podporou audia již test netestuje úroveň čtení, nýbrž úroveň poslechu.

Uvedené standardizované testy Cambridge ESOL, TOEFL IBT či Pearson Educational Tests se studenty s dyslexií počítají.

Obvyklými opatřeními v oblasti zaznamenávání odpovědi jsou: zvětšovací tabulka, možnost odpovídat přímo do testu (nikoli na oddělený formulář), barevné fólie, zařízení, které pomáhá s pravopisem apod.

V oblasti načasování zkoušky jsou to: častější přestávky, testování rozdělené do několika dní, prodloužený čas.

Mezi další opatření patří: testování v oddělené místnosti (pro odfiltrování zbytečných vzruchů) či v menších skupinách.¹⁴

Řadu opatření si lze vyžádat v rámci výše uvedených standardizovaných testů pro hodnocení úrovně angličtiny.

Podle Kormos je ale praxe taková, že o nich studenti s dyslexií nevědí. Anebo - z druhé strany - o ně nestojí, protože chtějí sami sobě dokázat, že to zvládnou i bez nich.

Závěr

Co tedy může pro žáky s dyslexií udělat učitel?

Jak jsem se snažila ukázat v této práci, dyslexie u žáků zasahuje napříč všemi oblastmi, které je potřeba ve škole brát v úvahu.

Samotný proces diagnostikování nezřídka vyžaduje zásah učitele. Poměrně zásadní může být včasné odhalení nápadností ve vývoji žáka, spolupráce s rodinou a případná spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou.

Poté co žák získává na dyslexii "papír", nastává pro učitele práce v oblasti motivace, komunikace a nastavování pravidel pro školní práci i hodnocení.

¹⁴ KORMOS, Judith, SMITH, Anne Margaret. Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences. MM Textbooks. Channel View Publications. 2012. ISBN-13: 978-1-84769-619-9 (e-book).

Jako důležité se může jevit celkové nastavení učitele vůči specifickým poruchám učení - chápe omezení žáků jako proměnlivá. Je si vědom, že u každého žáka se specifická porucha učení manifestuje jinak a především - že se tato omezení v čase vyvíjejí.

Pokud žák i přes učitelovu intervenci odpovídá stagnací či nekázní, učitel sahá po dobré praxi respektující komunikace a asertivní kázně.

Pokud se objeví problémy v oblasti sociálního klimatu třídy, může napomoci aktivitami na podporu kooperace, aktivitami primární prevence apod.

Jak poukazují Kormos, Smith i Konyndyk, zásadní pro úspěch žáka je pomoc ve vyhledávání kompenzačních strategií. To je - práce se sebereflexí, střídání stylů učení, práce s portfolii, nabídka a efektivní využívání opatření pro dyslektiky.

Zdá se tedy, že učitel může mít výrazný vliv na to, jak se žák se svými omezeními vyrovnává, jak se je učí kompenzovat, jak se mu daří sebeřízení v učení a nakonec - zda ve školním prostředí nakonec uspěje.

Použitá literatura

DVOŘÁKOVÁ, KOLÁŘ, VÁŇOVÁ, TVRZOVÁ. Základní učebnice pedagogiky. Praha, Grada, ISBN 978-80-247-5039-2.

KONYNDYK, Irene Brown. Foreign Languages for Everyone: How I Learned to Teach Second Languages to Students with Learning Disabilities. Edenridge Press LLC. 2012. ISBN 1937532909 (e-book).

KORMOS, Judith, SMITH, Anne Margaret. Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences. MM Textbooks. Channel View Publications. 2012. ISBN-13: 978-1-84769-619-9 (e-book).

TULINSKÁ, Hana: Digitální Bloomova taxonomie pro volbu vzdělávací cíle. Zdroj: <https://kisk.phil.muni.cz/onlinetutoring/clanky/digitalni-bloomova-taxonomie-pro-volbu-vzdela-vacich-cilu>

VALIŠOVÁ, A. Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8.

ZAPLETALOVÁ, MRÁZKOVÁ. Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách v spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Praha, NÚV, 2016.

