

**UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Anna Laslettová

**University of Pardubice
Faculty of Art and Philosophy**

Individual Learning Plan for Teaching English to Learners with Dyslexia

Anna Laslettová

Bachelor Paper

2016

Prohlášení:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 30. 3. 2016

.....

Anna Laslettová

Acknowledgement:

I would like to express my gratitude to all who help learners with dyslexia to overcome the demanding analysis of learning.

I would also like to thank to PaedDr. Monika Černá, Ph.D. for her understanding.

Abstrakt:

Bakalářská práce je zaměřena na tvorbu a využití individuálního studijního plánu pro výuku anglického jazyka u žáků s dyslexií. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou upřesněny pojmy a definice týkající se specifických poruch učení a zejména dyslexie. Je zde zmíněna historie výzkumu dyslexie a také různé přístupy a metody využívané k překonávání potíží s dyslexií spojených. Dále tato část práce rozkrývá jednotlivé díly mozaiky, která by jako celek měla tvořit základ podpory pro dyslektického žáka. V závěru teoretické části jsou zkoumány kurikulární dokumenty v souvislosti s tvorbou individuálního vzdělávacího plánu. Druhá část bakalářské práce je zaměřena na možnosti práce s individuálním vzdělávacím plánem. Cílem práce bylo zjistit, zda je podpora při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu dostatečná jak pro žáka, tak i pro učitele, a zda individuální vzdělávací plán plní funkci nástroje nebo pouze formálního dokumentu bez praktického využití.

Klíčová slova: Individuální vzdělávací plán, dyslexie

Abstract:

The bachelor thesis is focused on the creation and use of the Individual Learning Plan for the teaching English to a learner with dyslexia. The thesis is divided into two parts. Problems of dyslexia, its definitions, history and research, approaches and methods to overcome it, are analysed in the theoretical part which ends with the main focus on the Curriculum and the documents belonging to it in the connection with the Individual Learning Plan. The second part of the bachelor thesis is focused on the practical possibilities in use of the Individual Learning Plan in the real school environment. The aim is to ascertain if the backup given to both, the learner and the teacher is sufficient and what is the real function of the Individual Learning Plan in practice.

Key words: Individual Learning Plan, dyslexia

TABLE OF CONTENT:

| | |
|--|----|
| Introduction | 9 |
| I. THEORETICAL PART | |
| 1. CHARACTERIZATION OF SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES | 11 |
| 1.1. Defining Dyslexia..... | 12 |
| 1.2. Summary..... | 16 |
| 2. THE BRIEF HISTORY OF DYSLEXIA RESEARCH | 17 |
| 3. DYSLEXIA AND THE LANGUAGE | 19 |
| 3.1. Selected Theories of the Language Acquisition and Learning..... | 19 |
| 3.2. Some Factors Influencing the Language Learning Process..... | 22 |
| 4. LEARNING A FOREIGN LANGUAGE – THE CHALLENGE FOR A DYSLEXIC LEARNER | 24 |
| 4.1. Does a Dyslexic Learner Really Need to Learn the Foreign Language?..... | 24 |
| 4.2. The Impact of the Dyslexia on the Foreign Language Learning | 25 |
| 4.3. Home Climate – the Role of the Family | 27 |
| 4.4. Early diagnoses..... | 30 |
| 5. INTEGRATING A DYSLEXIC LEARNER – THE CHALLENGE FOR TEACHERS | 32 |
| 5.1. Integrate – What Does it Mean?..... | 32 |
| 5.2. The Role of the Teacher’s Attitudes | 33 |
| 5.3. Selected Samples of Teaching Techniques and Methods | 34 |
| 6. THE ROLE OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL COUNSELLING CENTRES | 38 |
| 7. INDIVIDUAL LEARNING PLAN – A CURRICULUM DOCUMENT | 39 |
| 7.1. The Current Legislative Framework and Policy..... | 39 |
| 7.2. Methodological Support | 41 |
| 7.3. A Function of an Individual Learning Plan | 42 |
| 7.4. The Structure of an ILP | 44 |
| 8. CONCLUSION OF THE THEORETICAL PART | 45 |
| II. PRACTICAL PART | |
| 9. THE SUBJECT MATTER AND THE AIM OF RESEARCH | 46 |
| 9.1. Research Question and Assumption..... | 46 |
| 11. RESEARCH METHODOLOGY | 48 |
| 11.1. Applied Methods | 48 |
| 11.2. Sampling Criteria..... | 49 |

| | |
|---|----|
| 12. REALIZATION OF RESEARCH | 50 |
| 12.1. Pre-phase of Research | 50 |
| 12.2. Research | 50 |
| 12.3. Collected Data | 51 |
| 13. RESEARCH FINDINGS | 52 |
| 13.1. Data Evaluation | 52 |
| 13.2. Evaluation of the Pedagogical Documentation..... | 52 |
| 13.3. Analysis of Interviews and Data Evaluation..... | 55 |
| 13.4. The Function of an ILP and the Communication..... | 55 |
| 13.5. Consequent Research Outcomes..... | 59 |
| 13.6. Summary | 61 |
| 14. CONCLUSION OF THE PRACTICAL PART | 62 |
| III. CONCLUSION | 63 |
| IV. RESUMÉ | 64 |
| V. ANNOTATED BIBLIOGRAPHY | 70 |
| Bibliography | 70 |
| Internet References | 73 |
| VII. APPENDICES | 75 |

LIST OF FIGURES

| | | |
|-----------------|--|----|
| Figure 1 | The algorithm representing a communication model needed for the development of the functional ILP..... | 47 |
| Figure2 | The algorithm representing a model of the weakened links considering the written based communication between all participant involved in the process of development of the functional ILP..... | 55 |
| Figure 3 | Participants' awareness of the functional communication concerning an ILP... | 58 |
| Figure 4 | The algorithm representing a model of the communication as it comes out of the analysed interview data | 59 |

LIST OF APPENDICES

| | |
|-------------------|---|
| Appendix A | Individual Learning Plan – Sample Form |
| Appendix B | Informed Consent |
| Appendix C | Pedagogical documentation |
| Appendix D | Interview |
| Appendix E | Sample of Interview Analysis |

ABBREVIATIONS AND TERMS

| | |
|--------|---|
| ADD | Attention Deficit Disorder |
| ADHD | Attention Deficit Hyperactivity Disorder |
| BDA | British Dyslexia Association |
| CEC | Centres of Educational Care |
| CEFR | Common European Framework of References |
| FEP BE | The Framework Education Programme for Basic Education |
| IDA | The International Dyslexia Association |
| IDA | International Dyslexia Association |
| ILP | Individual Learning Plan |
| IQ | Intelligence Quotient |
| L1 | Mother Tongue or First Language |
| L2 | Foreign or Second Language |
| MEYS | The Ministry of Education, Youth and Sports |
| NÚV | National Institute of Education |
| PPCC | Pedagogical-Psychological Counselling Centre |
| SEN | Special Educational Needs |
| SEP | School's Educational Programme |
| SLI | Special Language Impairment |
| SPC | Special Pedagogical Centres |
| SpLD | Specific Learning Difficulties/Disorders/Disabilities/Differences |
| TPR | Total Physical Response |
| WFN | World Federation of Neurology |
| ZPD | Zone of the Proximal Development |

Introduction

Teaching is not an ordinary work. It is more like a mission. The mission that, despite the effort, is not always successful and satisfactory. A teacher is a person whose job is to master an enormous amount of knowledge, skills and aptitudes for being able to teach. Many times it is also the problem with diagnoses of potential difficulties, whether relating to studying results or behaviour, which the teacher has to manage. And furthermore, he or she should be able to know how to deal with it. There are temporary and long-term problems. The topic I have chosen and tried to look into more deeply is the issue of the second one.

Dyslexia is anything but temporary. None of the Specific Learning Difficulties is a matter of temporary remedy. It is not possible to cure dyslexia and people who are dyslexic, either diagnosed or not, deal with a perpetual state of fear from failing. At least, those who do not acquire appropriate assistance. For the most dyslexic learners, it is practically impossible to achieve the same outcome as their average peers without sufficient support. The role of the teachers becomes fundamental here as well as the role of cooperating learners and their surrounding environment including the families and peers.

When helping the dyslexic learners, different participants are to be partners at various levels and stages of the process. It is crucial that the child, the teacher, family and the Pedagogical and Psychological Counselling Centre become a heterogeneous but functional team willing to undergo this anabasis that will almost certainly lead in the long-term run. Accommodating dyslexic learners into the common classes requires the form of close, flexible and especially active cooperation.

For the purpose of help, there are also some tools, which can be used to back up the current situation. Among others, the Individual Learning Plan is the one that could serve more purposes than only as a part of pedagogical documentation through which the teaching-learning process becomes 'visible'. It could also help when assessing the dyslexic learner be it initial, formative or summative.

Apart from the specification of essential roles of the dyslexic learner and the teacher in the teaching-learning process, the aim of this papers is to examine the curricular documents and its contribution to supportive instruction to students with learning difficulties such as dyslexia represents, especially when the Individual Learning Plan is designed. Based on the theoretical part I would like to explore in more details what is the key role of already developed Individual Learning Plans in practice.

Two research methods are being used in the empiric part based on a multiple-case study as a most suitable approach. Analysing pedagogical documents and an interview as methods should have met the aim of the fundamental research approach. Intention is to ascertain, via the perspective of all six participants and analysis of available pedagogical documentation, whether or not an Individual Learning Plan is being applied due to expectations.

Inspired by my personal experience on both sides of the coin, I have selected the topic of dyslexia, and my personal concern is beyond the scope of this papers. I consider the issue as still neglected and the one that is supposed to be reminded and discussed on more occasions as much as possible.

I. THEORETICAL PART

1. CHARACTERIZATION OF SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES

There are many reasons why learning experiences may turn out to be difficult. For example, poor teaching practices or unsuitable learning methods could do so. However, for some learners diagnosed with Specific Learning Difficulties (SpLD), the learning process could turn into a total disaster even without such inputs. SpLD could affect the learning processes and the acquisition of knowledge in various ways such as acquiring the reading, writing, spelling and numeracy skills. (Zelinková, 2009, p. 41)

The most commonly used terms such as Specific Learning Difficulties, Specific Learning Disorders, Specific Learning Differences, Specific Learning Disabilities or simply Learning Disabilities (LD) indicate that there is not a universal definition. Even the term Dyslexia has been misused as the general term for describing learning problems. (Davis, 2010, p. 7) Nevertheless, they all identify the learners who have Special Educational Needs (SEN). Hence, it is possible to consider SEN as superordinate. In other words, each student with learning difficulties has special educational needs whereas not every pupil with SEN must be necessarily diagnosed with learning difficulties.

Since words 'difficulties' or 'disabilities' use the plural form, it leads to the conclusion that the areas affected by SpLD vary in number. In the Czech Republic, SpLD is further subdivided into particular categories. Such division includes dyslexia (a specific reading disorder affecting in various intensity and combination the basic reading skills such as speed, accuracy, technique, and comprehension), dysgraphia (affecting the graphical part of the writing), dysorthography (affecting perception of differences in spelling and grammar within the written language), dyspraxia (also called developmental coordination disorder), dyscalculia, attention deficit disorder (ADD) and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). (Zelinková, 2005, 2009) Thus, Specific Learning Difficulties function as an umbrella term.

Dyslexia, one of the most common diagnosed SpLD, occurs rather together with other difficulties such as dysgraphia or dysorthography than individually.

As a developmental language-based disorder, dyslexia affects the ability to learn and remember scripted language. The impairment in recognising and recalling words causes

difficulty for the learner in reading, dictation and spelling. Dyslexia is mostly a hereditary disorder and hence lifelong. (Matějček, 1995, p. 76-84)

Categories such as '*dyslexia*', '*reading disabled*' or '*poor reader*' are extremely demanding to distinguish, especially for a person who has insufficient or just superficial knowledge of the problem given. Even for someone with adequate knowledge about the issue discussed, it could sometimes represent the hardly achievable task. Dyslexia could be easily mistaken for other disorders of language and speech development. (Matějček, Vágnerová, 2006, p. 29, 31) As an example, the Specific Language Impairment (SLI – “diagnosed when oral language lags behind other areas of development for no apparent reason”) could be mentioned, especially in the case when some of the symptoms correspond exactly with the symptoms of dyslexia. (Bishop and Snowling, 2004, p. 860) David Crystal in his book *How Language Works* states that:

„It has come to be widely recognised that there are children who, after few years at school, are consistently seen to fail at the tasks of reading, writing, and spelling, despite normal intelligence, instruction, and opportunity to learn.“ (Crystal, 2006, p. 140)

These particular students might be incorrectly diagnosed with dyslexia although features of other disorders of language and speech development differ which subsequently causes the incorrect and often non-functional way of re-education. The right diagnoses might be such a release for those who experience vain effort in their attempts in reading achievement. Regarding the International Classification of Diseases, none of the SpLD is remediable. However, there are many methods, learning styles and strategies that enable the learner with such problems to manage the learning process and achieve excellent results.

1.1. Defining Dyslexia

The definition of the term “dyslexia” has been changed, replenished and explained over and over depending on new discoveries in the scope of activity of neurology, psychology, linguistics and other fields of science. It is difficult to define dyslexia because four different levels need to be considered in its definition: behavioural, cognitive, biological and environmental. (Frith, 1999)

The word ‘dyslexia’ is derived from the Greek. The stem *lexis* means “word” or “language” and the prefix *dys* – means “poor” or “inadequate.” Dyslexia can be characterized by

problems in processing words into meaningful information which is most strongly reflected in difficulty in learning to read. In simple words, dyslexia means reading disability.

Concerning definitions, there is the simple one presented by Oxford Advanced Learner's Dictionary which states that dyslexia is: *"a slight disorder of the brain that causes difficulty in reading and spelling, for example, but does not affect intelligence."* Despite the simplicity, this short definition expresses one important feature of dyslexia, which is separability. There is no direct link between intelligence and dyslexia. The person struggling with reading does not necessarily have to be labelled as illiterate or "not intelligent".

British Dyslexia Association (BDA) states on their web pages that dyslexia mainly affects the development of literacy and language related skills. It is to be: Life-long in its effects and characterized by difficulties with phonological processing, rapid naming, working memory, processing speed, and the natural development of skills that may not match up to an individual's other cognitive abilities. (BDA, 2016) This definition is rather giving the view on the impact of dyslexia on learning process than a full description of its origin. Definitions of dyslexia vary since more than one field of science including medicine, neurology, psychology, pedagogy, linguists, lingual-didactics and others study this issue. There are numerous explanations what dyslexia is and what impact it can make on learning achievement. It is also possible to find some differences in origins of this specific disorder. In general, it is possible to affirm that the negative impact on individuals' learning results has very often a devastating effect on the ability and motivation to learn. (Crystal, 2006, p. 141, Jucovičová, 2007, p. 4-19, Zelinková, 2005, Zelinková, Čedík, 2013, Matějček, Vágnerová, 2006, p. 41-51)

Conceptualization of dyslexia based on the discrepancy between students' aptitude primarily measured with the help of IQ tests and tests of achievement was dominating the international field of education up to the 1990s. (Zelinková, 2009, p. 16) Characteristic view of dyslexia as a disorder was commonly accepted due the medical discourse in the 1960s, and most definitions indirectly claim that dyslexia is an 'abnormal' condition. An example of such concept is the definition of the World Federation of Neurology (WFN) according to which dyslexia is "a disorder in children who, despite conventional classroom experience, fail to attain the language skills of reading, writing and spelling commensurate with their intellectual abilities." (Ott, 1997, p. 2, Matějček, 1995, p. 19)

The definition covers the essential features but does not provide much further information about dyslexia as such. In the course of time, further research focused on dyslexia has been

run and new outcomes recorded and, as a result, some researchers disagreed with an outdated and inaccurate definitions. For instance Uta Frith, German developmental psychologist, comments on WFN definition:

„To define dyslexia in terms of reading test performance is rather like defining measles as an increase in body temperature. Raised temperature, however, is merely a sign of the infection, not the illness itself. Decreasing the temperature is usually a good thing, but it does not cure the illness. All the knowledge accumulated in dyslexia research indicates that dyslexia is not a disease which comes with school and goes away with adulthood. It is not a temporary childhood affliction; it is a life-long burden.“ (Frith, 1999, p. 209)

It is quite clear that further research in the fields of neurology and genetics that helps to clarify causes of differential cognitive functioning is required. The question of accurate and timely diagnosis is of crucial importance for preventing the child experiencing failure that might bring further serious problems. The occurrence of the variety of learning difficulties could be found in Orton Dyslexia Society's Definition (1994) that starts with:

„Dyslexia is one of the several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological processing.“ (Operational definition of the Orton Dyslexia Society Research Committee, 18th April 1994)

Also, the definition of British Dyslexia Association (BDA) is much more explicit in the statement that:

„Dyslexia is a complex neurological condition which is constitutional in origin. The symptoms may affect many areas of learning and function, and may be described as a specific difficulty in reading, spelling and written language. One or more of these areas may be affected. Numeracy, notational skills (music), motor function and organizational skills may also be involved. However, it is particularly related to mastering written language, although the oral language may be affected to some degree.“ (Crisfield J., 1996 in Ott P., 1997, p. 17)

In the last two definitions, it is possible to identify the potential genetic origin, which was not sufficiently proved in the previous research.

Some of the new definitions are trying to incorporate new research outcomes in cognitive and neuro-psychological functioning. The International Dyslexia Association (IDA) in the United States formulated the new influential definition of dyslexia that comprises of the biological, behavioural, cognitive and environmental descriptions. It claims that:

„Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by

poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction.“ (Kormos, Smith, 2012)

The importance of distinguishing dyslexia from other learning difficulties is the new intent concept of viewing an SpLD. The term "difficulties" is gradually replaced by the term "differences" which fundamentally changes the way how dyslexia is perceived.

Another helpful explanation is to be found in the book written as a beginner's guide through the world of dyslexia by Nicola Brunswick. It provides definitions dividing dyslexia to acquired and developmental. Acquired dyslexia represents “a reading impairment resulting from brain injury (hence, the disorder is acquired). The most common forms of acquired dyslexia are deep dyslexia, surface dyslexia, and phonological dyslexia”. (Brunswick, 2012, p. 1)

Brunswick explains the meaning of these three terms with the use of reading disorders and phonological awareness in an English language and continues with giving a clarification of developmental dyslexia as “an impairment in the *development* of skilled reading and spelling”. (Brunswick, 2012, p. 2)

In the Czech Republic the child psychologist Z. Matějček, who dedicated his whole life to study the subject of an SpLD as well as to the psychology of pre-school and school children, preferred the term ‘developmental dyslexia’ as it clearly refers to real causes of this specific malfunction. (Matějček, 1995). He also highlighted the considerable simplification and unification of the key concepts concerning an SpLD, albeit, when speaking of definitions, it is far to the same point, as mentioned in the previous chapter.

Developmental dyslexia is a specific reading disability, conditioned by the deficiency in or disorder of some primary abilities forming the complex ability to learn to read with the use of the method given. This difficulties often appear at the beginning of the school education and are characterized primarily by severe difficulty in the mastery of reading despite average intelligence and adequate education (Matějček, 1975 in Matějček, Vágnerová 2006). Most definitions found in reference books and scientific magazines base their statements on problems of English speaking learners which significantly differs to the Czech ones since the phonological system of the English language appears to be difficult. Phonological awareness of the English language represents the problem that Czech dyslexic learner most likely identifies in the stage when the learned spelling of the English alphabet is applied on

translating words. No matter the definition, if diagnosed, dyslexia is a hindrance that should be overcome and not used as an excuse for failure.

1.2. Summary

There is a tremendous amount of erudite definitions, theses, and descriptions of dyslexia. Some of them describe it simply as the reading disability, and some are covering wider fields of learning difficulties. For example, the BDA's definition mentioned above uses the term dyslexia as equal to Specific Learning Difficulties. That is not the same in the Czech Republic. According to Matějček, the term SpLD is broader than Dyslexia. Moreover, what is not to be forgotten: dyslexia is always an individual case. It means that we cannot compare two dyslexic learners because their difficulties will differ in many ways. (Matějček, 1995). One more important thing should be mentioned considering terminology, definitions, diagnoses and other issues. All of it exists for one and only purpose, and that is to help a person with difficulties to achieve his or her learning aims. Each case differs in causation, manifestation and the impact of dyslexia on their lives and each shall acquire an adequate support.

Zelinková uses similar explanation when she declares that the word dyslexia is used as a general term for reading and writing disorders as such when there is no need to distinguish precisely as in the case of diagnosis or re-education. Only for targeted aims, as re-education is, specific learning difficulties are divided into particular disorders such as dysgraphia, dysorthography, dyspraxia, dyscalculia and certainly dyslexia. However, a connotation of the term dyslexia differs significantly in this case. It carries more precise meaning than just reading and writing disorder mentioned previously. The term dyslexia in such a case denotes the disorder that prevents the learner's attempt to decode and work with the written language. Due to vision impairment, weakened phonological awareness and other difficulties that could occur, it affects not only reading and writing but understanding written texts. Subsequently, it leads to disruption of the learning process that might result in the failure. (Zelinková, 2009, p. 50-52)

It is the matter of professional help, to prevent such situation. The role of the teacher is not negligible since it is often he or she who recognizes the first difficulties and provides the prediagnoses.

2. THE BRIEF HISTORY OF DYSLEXIA RESEARCH

Dyslexia likewise all other forms of Special Learning Difficulties have always been a kind of mystery. For many years, physicians, neurologists, neuropathologists, psychiatrists, psychologist, linguists, educators and other scientists try to identify exact causation of these disorders. Especially manifestation of dyslexia attracted researchers from different branches of science. Early research is not directly connected to dyslexia. However, they are worth mentioning for teachers, since they might help to understand potential difficulties. (Zelinková, 2005, p. 8)

The discovery of Broca's and later Wernicke's areas, both described as brain speech centres could be, according to Matějček, taken as a beginning of the history of actual research in dyslexia. (Matějček, 1995, p. 11) Nevertheless, it was German physicist R. Berlin (1887) who used the word "dyslexia" in such meaning as it has now. However, there is an earlier description of dyslexia found in *De Anima Brutorum* (1672) a book written by Thomas Willis, a classic early modern work of physiological psychology. (Critchey, 1996 in Ott P., 1997, p. 5) Since then, more descriptions and the terminology have been used. As an example, the term 'word – blindness' used by Adolf Kussmaul (1877), the German physician, could also be mentioned. He used this phrase to describe the situation of the stroke patients, who had lost the ability to distinguish and recognize written words although they had normal eyesight.

Later, James Hinshelwood, an ophthalmologist and an assistant surgeon described a case when a patient lost his visual memory for letters. Today, the condition described by Hinshelwood would be called '*acquired dyslexia*'. (Matějček, 1995, p. 12) On the other hand, we can place the foundation period of studying brain-behaviour relationships in children and adults with learning difficulties in the USA to early 20s of the last century. Researchers in the USA focused their efforts on language and reading disabilities and perceptual, perceptual-motor, and attention disabilities. The name to be highlighted above all is Samuel Torrey Orton. He was, undoubtedly, the most important person in setting the stage for the study of reading disabilities in the United States. He supported the theory that dyslexia is based on the malfunction brain laterality. His investigations brought a large number of explications and solutions and his speculations about correlation in between the IQ score and intellectual ability in students with reading disabilities was radical.

Orton died in 1948, but the group of his associates formed the Orton Society (the American

National Organization for Dyslexia) to continue in his work. It was later renamed to the Orton Dyslexia Society. (Ott, 1997)

About the same time as in the USA, Antonín Heveroch, a Czech psychiatrist and neurologist published, probably as the first continental author, the article about unilateral inability to achieve reading skills by large memory abilities. (Matějček, 1995, p. 13) He described the case of an eleven-years-old girl who was not able to reach the reading ability despite her good memory and relatively good school results in Maths.

In 1952, the first child was diagnosed with dyslexia by Matějček. Moreover, since 1963 the further research on dyslexia had been led by Otokar Kučera and Zdeněk Matějček. The research has continued thanks to experts as Věra Pokorná, Olga Zelinková, Marie M. Vágnerová, Anna Kucharská, Drahomíra Jucovičová and many others. The history of reeducation of learners with an SpLD has got a long tradition in the Czech Republic. Special reeducational classes and special schools have been established since 1962 when the first special class for dyslexic children was opened in cooperation with the Children's Hospital in Brno.

The problem of dyslexia has been studied and researched within three centuries and still, there is no explicit and consistent resolution of its origin and process. However, there are a large number of theories that might help to understand the issue, and if all of them are considered, a significant piece of knowledge can be emphasized.

It is necessary and almost fundamental for the individual with any form of an SpLD to be diagnosed as early as possible and furthermore, to be diagnosed accurately. It is known that some symptoms of disorders such as delayed development of productive speech could be detected during phases of the first language acquisition. (Zelinková, 2009) However, it does not have to prove the presence of dyslexia.

3. DYSLEXIA AND THE LANGUAGE

Dyslexia is connected to a language. To be precise, dyslexia is more likely connected to its written part since it is often affecting processes when the brain manipulates letters to create words, words to create phrases, clauses, sentence and so on. To be able to interpret these processes and understand the way how they influence the learning is crucial for the teacher who works with dyslexic students. Theories of the language acquisition and learning, provide the insight into the world of psychological, linguistics and educational processes that form the attitudes, motivation and also attained outcomes of the learner.

3.1. Selected Theories of the Language Acquisition and Learning

The study of languages is the process that always brings new, enriching, and furthermore characteristic information. Still, the available evidence seems to suggest that researchers in the fields of psycholinguistics, sociolinguistics, neurology, developmental psychology and others are rather ambiguous with their elucidations how precisely is the language acquired. Many theories develop the subject with no straight answers given. Moreover, some individuals do not correspond with expecting results in their achievements in the process of the language acquisition.

By the time children are a year old, they have learned a great deal about the way adults use sounds to express differences in meaning, but their ability to produce these sounds lags some way behind. (Crystal, 2007, p. 85) What Crystal describes is the fact that receptive language (the capability of understanding) usually develops faster than expressive language (the capability to communicate). The question is, how an individual acquires all these skills. How is it possible that some children can speak before they can walk? What is the input that must be received by children to become language users? Are steps or stages to acquire mother tongue the same for all children? Furthermore, one extra “what” question for psycholinguists to answer: what must be learned by children so as to master the native language? Explanation of previous questions helps to understand the development of the language skills and furthermore might help to detect any anomaly in the process of language acquisition. According to Piaget, a Swiss developmental psychologist and the author of *The Psychology of the Child*, the language of the child occurs after the phase of babbling (common to children of all cultures aged 6-11 months) and it is also preceded by the stage of distinguishing phonemes by imitation (aged approximately 11-12 months). (Piaget, 1997, p. 78)

Stern describes this very beginning of language as the stage of “one word – sentence”. (Stern in Levelt, 2014, p. 313, Stern in Piaget, 1997, p. 78) The child surrounded with the sufficient linguistic stimuli at this phase can evolve its language skills more efficiently than one without the possibility.

An average child, born with the ability to learn a language is quite a competent language user by the age of six. Language development and acquisition involves the process whereby children or adults acquire the ability to perceive and produce words so as to increase their communication skills. Language development and acquisition comprises the ability to learn syntax, phonics, and increase one's vocabulary.

Two influential names connected to the previous issue should be mentioned here. The first is an American psychologist, behaviourist and social philosopher Burrhus Frederic Skinner and the second is Noam Chomsky. Skinner's behavioural theory declares that the language acquisition is like any cognitive behaviour – it is learnt by reinforcement and shaping. In other words, trying and failing in using correct language is the way the child tries until succeeds. By contrast, there is a theory of Noam Chomsky, an American theoretical linguist who, patterned on the nativist theory, claims that the ability of the language acquisition is inborn; therefore taking a biological approach-stand (namely his *Transformational Generative Grammar or Universal Grammar*). The child will automatically acquire language by being exposed to it. There is no need for operant conditioning. (Ortega, 2006) He also argued that there does not exist the way of obtaining a language from only the ‘primary linguistic data’ that the child receives from its teachers and environment. He prescribes that we be born predisposed to acquire our mother tongue fluently, and since this predisposition is encased in our biological make-up, it is innate to all humans. (Hayes, 2005, p. 114-115)

Skinner and Chomsky represent different opinions, and their theories contradict each other by Skinner suggesting that the behaviour of language is learned like any other cognitive behaviour – and Chomsky holding a stand of the language being innate.

On the other hand, even though Chomsky's and Piaget's approaches to language acquisition are relatively similar in some points concentrating on child's internal factors, they are quite different concerning the nature of these factors. Chomsky takes an approach considering nativist theory (Ingram, 1989, p. 25) while Piaget takes an empiricist one.

These are the theories of acquiring the mother tongue and, to some extent, it is possible to use them when trying to understand the process of learning the second and foreign language.

Some particular conclusions could be drawn from it. The first is that the difficulties for the

dyslexic learner do not lay in the native language acquisition and the second, that they will most likely become evident at the time when written language and skills of reading start to be involved in the teaching-learning process. In simple terms, problems arise when literacy takes a place. Furthermore, when the process of the foreign language learning becomes actual, dyslexic learner finds himself in a strange situation caused by the deficiency in natural stimuli due to the non-native speaking environment.

The work of Lev Vygotsky, a Soviet psychologist and innovator in the fields of the interdisciplinary relation between psychology, pedagogy and linguistics, covers the theory of the language acquisition that involves not only exposure to language but also a reciprocal process of growth between thought and language. He argued that when the child reaches about two years “the separate areas of pre-linguistic thought and pre-intellectual language join together”. (Hayes, 2005, p. 104) He distinguishes two different function of the language from this time on, the internal and external – social functions.

Vygotsky's influential theory is known as the "Zone of the Proximal Development" (ZPD). It contributes to better understanding the teaching-learning process as it asserts that teachers should consider a sensitive period of the child development in particular before trying to expand the child's grasp of the language. The tasks that are given should meet the requirements of the approaching developmental phase of the child (i.e. the task must be more demanding than the one that has already been managed) and the child cannot be left with difficult assignments without sufficient assistance. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, p. 285, 286)

As Harmer points out, the Zone of Proximal Development as a key element of successful scaffolding is similar to another interesting hypothesis. It is called Input Hypothesis, and it was put forward by the American linguist Stephen Krashen. (Harmer, 2012, p. 59, 50) His theory distinguishes between subconscious (acquired) and conscious (learnt) language. The question of spontaneity is brought up here as well. Krashen regards the success in the language acquisition by students of non-native language as bound to comprehensible *input i + 1*. (Harmer, 2012, p. 59) The connection with Vygotsky's ZPD is evident. Vygotsky's constructivist language theory exists in opposition to Jean Piaget's theory of cognitive development. Vygotsky stresses the social nature of language learning, emphasizing the environment within which a child is raised and criticizes Piaget for examining thoughts entirely isolated from the reality. (Vygotsky, 2004, p. 49)

Continuity with the work of Vygotsky and Krashen could be found in the conceptual framework of so-called “the Learning Perspective”. According to Shaffer, ‘The Learning Perspective’ claims that children imitate what they see and hear and that they learn from punishment and reinforcement. (Shaffer, Wood and Willoughby, 2002)

As cited in the same book, the main theorist associated with the Learning Perspective is the already mentioned psychologist B. F. Skinner, who argued that adults shape the speech of children by reinforcing the babbling of infants that sound most like words. (Skinner, 1967 in Shaffer, 2002)

The progress of the language acquisition was and still is one of the unique and sometimes ambiguous processes in the human’s life. It certainly plays the one of the main roles in the mental development of the personality. Apparently this could be the reason it is in the focus of many scientific branches for such a long time.

3.2. Some Factors Influencing the Language Learning Process

Although language acquisition normally refers to a first language, it can involve the second or additional languages depending on the learner. There is apparently a difference between the terms ‘learning’ and ‘acquisition’. Whereas learning is a short-term process that results in ‘knowing about’ the language, the acquisition is a long-term, subconscious process which results in the knowledge of a language. (Harmer, 2001, p. 33)

The idea, that the primary language acquisition is related to aging, and there is an ideal period in the lifetime which ends at about the age of puberty and after it is no longer possible to do so, refers to the ‘Critical Period Hypothesis’. This hypothesis has also been applied to the second language acquisition thus; its application could be connected to the foreign language learning to some extension.

Why is it important in context with dyslexia? It acknowledges that if a person does not learn the first language in an adequate level until the age of puberty then, hypothetically presumed, it is impossible to achieve any acceptable level. It presumably doubles for a dyslexic learner. That is why the individual with dyslexia or any other disorders (differences) needs support much more than the average.

Not only cognitive abilities but also affective factors play a significant role in second language acquisition where language learning anxiety and self-confidence are generally listed within affective factors that might potentially influence language learning outcomes. (Kormos, Smith, 2012, p. 64)

Many other factors, internal and external, may affect the language learning process. Internal factors such as motivation (intrinsic), language aptitude, personality, learning strategies, cognitive styles, age or strength of the first language might influence the way and rate of learning a foreign language. External factors, characterising the language learning situation such as curriculum, instruction, and extrinsic motivation, the opportunity to interact with a native speaker or sociocultural context could also significantly influence the pattern of learning. (Groark, 2011, p. 175)

“Being labelled” is the state common to most dyslexic learners and it also means that their status within the social hierarchy of the classroom is not on the same level as the status others. Often it is lowered apparently together with self-esteem. (Kormos, Smith, 2012, p. 116) This particular situation might subsequently result in a deterioration of study results since lower self-esteem makes a direct impact on both the intrinsic and extrinsic motivation and the learning patterns. One of the key elements is to create the environment where the dyslexic student (and not only) feels free to use the language even with spelling mistakes and bad pronunciation. It enables the learner to become the real user. Among the infinite number of literature concerning teaching methods it is not necessary to search further than to our eminent pedagogue, philosopher and theologian Jan Ámos Komenský whose teaching principles, formulated in the general theory of education, still applies with minimal modification. (J. A. Komenský, M. W. Keatinge, 1967, p. 264-278)

Early research into the learning a foreign language suggested, that since dyslexic children normally manage to cope with spoken and audible aspects of their own language, there is no reason they would not cope with a foreign language. However, the environment in which dyslexic pupils learn their mother tongue is indisputable different from the classroom environment which most of them experience in the situation of the teaching and learning process.

4. LEARNING A FOREIGN LANGUAGE – THE CHALLENGE FOR A DYSLEXIC LEARNER

Regardless curriculum, the present situation requires, at least, the basic knowledge of the foreign language. The position of the learner has changed in years, and new methods, strategies, techniques, processes and aids are provided to help with the task of learning. Still, the most difficult part is on the learner himself, and the dyslexic learner is facing larger problems according to the fact that most of the curriculum call for the reading and writing skills at the advanced level.

4.1. Does a Dyslexic Learner Really Need to Learn the Foreign Language?

It is dyslexic tendencies, among the different types of an SpLD, which cause the most severe problems in language learning owing to the association with reduced phonological short-term memory capacity, slow and inaccurate word-recognition skills and difficulties with phoneme awareness. These are essential abilities in the successful acquisition of another language whatever the environment in which the language is learnt. (Kormos, Smith, 2012, Zelinková, 2005) The gift of mastering the language provides the possibility to learn things and understand the world. The benefits of learning a foreign language are relatively clear. Besides the communicative skills that enable the learner to take advantages of an extended range of employment in adulthood or the possibility of studying abroad, it offers benefits of achieving a closer understanding of other cultures.

Attitude, motivation, learning style, self-esteem, and determination are crucial for the learning process. The dyslexic learner needs more than that. Dyslexia could cause a broader range of difficulties than the problems with reading and writing represent. Unfortunately, learners with dyslexia are often perceived in the mostly negative connotation. In a simple explanation, the word “dyslexic” in frequent use, means “not smart.” The simplicity of this “diagnose” arises out of the common opinion that one who cannot read cannot achieve sufficient knowledge. The most apparent difficulty for the dyslexic learner is in learning to read. However, when speaking about dyslexia we consider not only reading difficulties but problems with the spoken language generally, which means spelling, writing and also phonological awareness. (Kormos, Smith, 2012, p. 65-77)

Because a wide variety of alternative cognitive skills form the basis of the language, learners with dyslexia can often compensate for deficits in one area by emphasizing their skills in another. Many educators, psychologists, speech therapists and others are involved in the

process of trying to facilitate dyslexic students in their common foreign language classes. Nevertheless, the task is not the easy one as claims Margaret Crombie, Scottish educational consultant specialising in dyslexia. Crombie states that:

„If we are to promote the idea of foreign language learning for all, we must question if it is really possible to give all our young people access to this area of the curriculum and if we can make the experience a worthwhile one which results in effective learning. If we can answer “*YES*” to this question, then the next question will inevitably be “*HOW*”? “ (Crombie, 1999)

Crombie's statement could function as a summary of this short part as well as an appeal for everyone who works with a dyslexic child in the field of educational reality.

4.2. The Impact of the Dyslexia on the Foreign Language Learning

It is supposed by many teachers and educators that dyslexic learners have difficulties only in acquiring spelling and reading, however, some research shows that in foreign language contexts students with severe symptoms of dyslexia seriously lag behind their non-dyslexic peers in almost every component of language proficiency. (Kormos, Smith, 2012, p. 67)

Acquiring any languages requires abilities and skills that even people without dyslexia could find difficult to master. According to results of many researchers in the field, each dyslexic learner is disabled to some extent in following parts of the mother tongue:

- Phonology
- Morphology
- Grammar
- Syntax
- Semantics

The more disabled the mother tongue is, the higher probability that the problem in foreign language arises. For the dyslexic learners, the similarity and distinction between the Czech and English are difficult to realize, despite sufficient intellectual abilities. (Zelinková, 2005, p. 26)

Also, there are problems with working memory and short-term memory, time processing, phonological impairment, lower self-esteem, visual-perceptual deficit and suchlike. English is an alphabetical language with non-transparent orthography, which means that different ways of spelling stand for the same sound, and a letter can be pronounced in different sounds. For a dyslexic learner with difficulties stated previously it represents the problem. Deficient in phonological awareness plays the significant role for students, who have to separate visually

perceived word forms into letters, transform it into sounds and combine them to form the phonological form of the word. The next task is to accomplish high levels of automaticity. In her influential theory of learning to read Frith claims that:

„As children with dyslexia experience difficulties in phonological processing, it is this stage of learning to read that is the most challenging for them. They need more exposure to explicit explanation, as well as more practise, to be able to successfully move on to the next stage of reading.“ (Frith in Kormos, Smith 2012)

Frith's theory is explaining the impact of dyslexia on learners' reading skills in their mother tongue, however, in the foreign language the problems increase. Especially the deep (irregular) languages such as English, of which the spelling has been euphemistically described as *'the world's most awesome mess'* (Brunswick, 2009, p. 85) might challenge the effort of a dyslexic learner to read. Dyslexic students frequently experience failures in language learning, and hence their motivation to learn foreign languages is at a risk of losing which leads, as mentioned above in the previous chapter, to develop symptoms of foreign language anxiety, low self-esteem and self-confidence. (Crombie, 2000, Kormos, Smith, 2012)

Altogether it leads to the conclusion that a dyslexic student faces an almost insuperable barrier to achieving the goals of language education. Here are selected information summarising some of the main points accompanying dyslexia. The following excerpt illustrates the possible reasons for failure in expected attainments of dyslexic learners. It has been chosen and used in full length in a practical reason. Firstly, it shows in a complete way, of how many items must be the teacher aware considering the learner with dyslexia. Secondaly, it enables to understand the complexity of the given issue which could be simplyfied by paraphrasing.

- Phonological short-term memory, phonemic awareness and verbal reasoning skills are key cognitive abilities for the successful acquisition of both L1 literacy skills and L2 competence. These abilities, however, often function differently in the case of students with an SpLD.
- Attention to linguistic input and for monitoring output is very important in L2 learning. Students with an SpLD often have problems with sustained attention, which might hinder the noticing of new linguistic information in the input.
- Dyslexic tendencies cause the most serious problems in language learning because many dyslexic students have phonological processing difficulties.
- Students with an SpLD have different ability profiles, and hence have varying degrees of difficulties in language learning.
- Languages with transparent orthography might be easier to learn for students with an SpLD, but in the selection of foreign language motivational factors also need to be considered.

- The memorization of words is difficult for learners with an SpLD, and they need repeated encounters with words and conscious effort to successfully encode them in memory. Students with an SpLD frequently mix up similar sounding words and words with similar meaning.
- Learners with an SpLD find it difficult to understand grammatical concepts. Due to their problems in serial processing, these students tend to have difficulties in learning and applying word-order rules. For learners with an SpLD it is not only challenging to understand the rules of grammar but also to apply this knowledge in communicative situations.
- The reading speed of learners with an SpLD tends to be slow and they frequently experience word recognition problems in L2. Lack of automaticity in low level reading processes, insufficient vocabulary and grammatical knowledge also hinder text comprehension.
- Learners with an SpLD find it demanding to produce longer written texts in L2 because of their spelling problems and lack of sufficient L2 vocabulary. Due to their difficulties with serial processing, they have problems in ordering their ideas and applying word order rules.
- Learners with an SpLD whose auditory processing skills are not affected seem to have fewer problems in speaking and listening in L2. Students with speech perception problems, however, find it challenging to understand longer spoken texts and speak in an L2.

(Kormos, Smith, p. 80)

The difficulties seem to predominate the pleasure. Hence, small achievements should be awarded. Moreover, learners need to get all support and encouragement possible. It has been taken as granted that the self-evaluation of learners with dyslexia is influenced by many factors. (Matějček, Vágnerová, 2006, p. 56-109)

Czech research carried out on students of lower and upper special secondary school's learners diagnosed with an SpLD account for low self-esteem, negative evaluation of their achievement and underestimating of their abilities. (Matějček, Vágnerová, 2006, p. 110-116) Indeed, it is evident that the support and understanding, provided to these students, is not just an act of sympathy, on the contrary, it plays the crucial role in their right development and progress.

To summarise the topic, considering the common English classes, the dyslexic learner is disadvantaged in almost all spheres considering the communicative competencies achievement in English.

4.3. Home Climate – the Role of the Family

The learner with dyslexia falls into the category of learners with SEN, thus, when diagnosed, the necessary measures are taken including the creation of the suitable Individual Learning

Plan (ILP). Brunswick explains in a plain way that ILP is framed as a tool determining the actions to be agreed and taken by the school, the pupil, and the parents. (Brunswick, 2012, p. 150)

The ILP for the learner with dyslexia must include the cooperation with the parents since the burden of responsibility for their children remain on them to a large extent. The core of preparation is mentioned to be done at home, therefore developing the new ILP should have been done with the cooperating help from parents. It is necessary to establish the rules how to carry out the school's preparation, activities done out of school and the leisure time of the learner. (Zelinková, 2006, p. 61) Similarly states Gavin Reid, an educational psychologist, experienced teacher, university lecturer, author and researcher but primarily the parent of the child with SEN, in the preface of his book *'Dyslexia: A Complete Guide for Parents'*:

„Parents have a key role in supporting children with dyslexia. This role can be more influential than that played by the school. Although the school has a major responsibility for meeting the needs of children with dyslexia, the emotional strength needed to cope with dyslexia and the motivation to succeed can often come from home.“ (Reid, 2004)

In the same text, Reid mentions the parent's role in helping to foster and maintain constructive communication with the school. When referring to the introduction of this papers, it is possible to say that the idea of cooperation among all participants is supported by Reid's statement.

There is nothing to be solved if the school results of the child come up to parents' expectations. However, sometimes might happen that parents are disappointed by the school outcomes. The child might start to struggle, and a succession of failures brings up the doubts. Dyslexia is specific in its effect that slowly appears at the beginning of the school attendance since, predominantly, it mainly affect the reading/writing skills. Labouring under the misapprehension that the child is lazy or so-called "slow learner", parents (and the teacher) experience the frustration of not being able to help while the immature child, still without critical thinking thus easily influenced by others' opinions, might go through the feelings of disaster and insufficiency. Sometimes the use of punishment, whether the house arrest is placed or the laptop confiscated, comes up as a solution. The early identification of the genuine core of the problem changes the situation completely.

Parents who find out their child has dyslexia naturally seek for advice and further information to confirm or disprove their suspicions. The Internet is granted by many as a 'fount of wisdom'; nevertheless, not all information could be understood for the simple reason that it is

too academic or, as dyslexia differs from case to case, it does not fit. However, personal consultation with a specialist in the field gives a better view of the issue providing the possibility to ask questions that emerge. Not only the teacher but the Pedagogical and Psychological Counselling Centres and others offer this particular help to support parents in their new role.

The close cooperation of parents and school requires the backup of the home-done activities such as revision or homework. As Jucovičová advises, the first step in this process should be to train parents and children in the skills of organizing things. They should set down the unchanging rules and fixed time for each particular activity and be strict in fulfilment of these principles. It helps children (just as their parents) to keep working continuously. (Jucovičová, 2007, p. 35) Parents should also be aware of the advantage of the shorter intervals used in the learning process of dyslexic students although the short period is not the only essential element, since changing activities, the place, the movement, aids used, and others are certainly influential as well.

It is not necessary to look far away for the help, as the first educational (didactic) principles by Komenský provide sufficient explanation how to proceed in such cases. Especially the principles of visualization and the demonstrativeness. His philosophical axiom stating that we should 'teach everything in-depth to everyone' (Didactica Magna, XI, 49, internet source) supports the idea of the equal education for everyone as it is taken in the current European society. Furthermore, his statement that everything should flow on its impulse and violence shall be afar (*far away*) from the things points out the relevance of enjoyable and inspiring learning environment. Komenský was also an advocate of the teaching methods involving the active participation of the learner since he prioritized doing and demonstration over the verbal instruction. All these principles are matching the multi-sensory teaching approach as one of the optimal methods how to teach the dyslexic learner. Together with family support, these methods encourage "the desire to know and to learn". (Komenský, Keatinge, 1967, p. 282) According to outcomes of research, the home climate and the parents' attitude have a huge influence on learners' achievements. Whether supporting of self-confidence or increasing self-esteem, the parents' role is important. However, they must be sufficiently familiarised with possible difficulties accompanying dyslexia and the impact on the learning of their children. Parents and children alike need to understand, the sooner, the better, to be able to process it and find out the solution how to overcome dyslexia.

4.4. Early diagnoses

It is possible to agree that the education and literacy are based on ability to read and write. Reading and writing skills are crucial, even though the modern methods used in education offer more styles and strategies and the access to new technologies changes the approach to learning.

Keith E. Stanovich, the Canadian psychologist whose research area is, among others, the language disorders, wrote an article on the Matthew effect. It is fairly appropriate to mention it, as it has been cited ever since by experts in an SpLD thanks to its apt description of the situation of the people who struggle in reading. The name of it was derived from a passage in the New Testament:

“For unto every one that hath shall be given, and he shall have abundance: but from him that hath not shall be taken away even that which he hath.” (Matthew 25:29, King James Version)

Using this statement Stanovich describes a phenomenon of acquiring the reading skills. He declares that early success in acquiring reading skills positively affects later successes in reading while failing to learn reading in early years may indicate a lifelong challenge to acquire a new knowledge and other skills. (Stanovich, 2000, p. 153-157, Nijakowska, 2010, p. 67) The reason is obvious since children facing reading difficulties read less, and the gap between them and their peers increases as they grow.

For the learner with any form of an SpLD, it is hard to achieve the same results as the normal population. Not without an adequate and competent help. However, there are plenty of ways how to overcome dyslexia if this malfunction of the brain is recognized and diagnosed early. According to some researchers, it is possible to identify areas of weakness and difficulty approximately from the age of three to four years. At this age, it can indicate children who, when beginning reading, will experience problems. To be more precise about age is difficult since the development of each child differs and the person who diagnoses must pay attention to the "unexpected failure" in an otherwise normal child. (Ott, 1997, p. 18)

Zelinková declares the first grade of primary education as a key period of child's individual development and its will to achieve knowledge. (Zelinková, 2003, 2009, p. 58) Identifying the learning difficulties at this stage is crucial. It can prevent later fatal problems with learning and helps the learner's attitudes. Similarly Šigutová, in her contribution *Výuka cizích jazyků u dětí s dyslexií*, states that the early diagnoses appear as “the basis for the effective intervention into the learning processes of the foreign language learner.” She also points out the need for

teachers' sufficient information about the typical manifestation of dyslexia to be qualified for being a diagnostician. (Šigutová, 2004, p. 169, my translation)

Early identification of dyslexia plays an important role. (Crombie in Reid, 2004, p. 203-215)

The teacher could easily suppose that the student is lazy or a slow reader. By the time of specialist remediation, the child could often have lost motivation and even become disruptive or difficult. If pedagogical diagnosis functions sufficiently, some of the precursors of dyslexia could be estimated in pre-school children before beginning to learn to read.

5. INTEGRATING A DYSLEXIC LEARNER – THE CHALLENGE FOR TEACHERS

5.1. Integrate – What Does it Mean?

The easiest way how to find the explanation of unknown words is to look them up in the monolingual dictionary. The Oxford Advanced Learner's Dictionary offers this interpretation: "Integrate" means "to combine two or more things so that they work together or to combine with something else in this way."

As a matter of fact, the core of the integration is not just fusion or adaptation of those with any kind of difficulties. The life together, the cooperation of the heterogeneous group of individuals, coexistence, built up on respect, and mutual understanding should be the goal of the integration. Stein declares that integration of the dyslexic learner is not only sympathetic acceptability but searching of the new ways to point out that pupils with SEN are capable of good results. (Stein, 2001 in Zelinková, 2009, p. 14, my translation)

Dyslexic students are already integrated into common classes, yet, the way of integrating may differ. Since the early 1990s, the processes of integrating learners with an SpLD into the common classes instead of segregating them in the special schools have taken a place. There are many alternatives for integrating and many reasons why to design an ILP. All of this is up to a teacher as he or she must be able to put it into practice. It requires to focus teacher's attention on possible interventions in forms, methods, and organization of teaching, assessment and appropriate aid used. Also, expert knowledge in pedagogical diagnosis is required as well.

Teachers, who are not sure about the quality or sufficiency of their intervention, can find support in the Pedagogical-Psychological Counselling Centre (PPCC), where experts in given problem should provide an adequate backup. Further, the on-line backup is provided by the portal administrated by the National Institute of Education (NÚV).

In part A, the Framework Education Programme for Basic Education (FEP BE with amendments as at 1. 9. 2013) states the principles of FEP BE and consequential tendencies in education. Among others, it states that FEP BE promotes the comprehensive approach to a realization of the content of education including its possible appropriate interconnection. The Framework also presumes the option of choosing different methods, techniques, and forms of education as well as utilization of all supporting means in accordance with individual needs of learners. It enables the modification of the educational content to meet special educational needs of individual learners.

It is possible to admit that educational trends defined further in FEP BE present how to provide the integration, since, except one point, the content corresponds the principles. For a better specification, FEP BE states that educational tendencies:

- Take into consideration learners' needs and abilities when attaining the basic education objectives.
- Apply variable organization and individualization of the educational process considering potential and needs of learners; use of internal differentiation of teaching.
- Establish a positive working, emotional, and social atmosphere based on efficient motivation, cooperation and on stimulating methods of education.
- Enforce changes in the assessment of the learners toward regular appraisals, individual assessment of learners' achievements and a wider use of verbal assessment.
- As long as possible maintain naturally heterogeneous groups of pupils and weaken the reasons for separating learners in specialized classes and schools.
- Put emphasis on effective cooperation with parents. (FEP BE with amendments as at 1. 9. 2013, internet source, my translation)

The third point is not relevant concerning the dyslexic learner, therefore, is not mentioned here. The second point is mentioning differentiation. It is a demanding task for teacher since every individual learner needs a different approach. (Kormos, Smith, 2012, p. 114)

5.2. The Role of the Teacher's Attitudes

The role of the teacher varies in many ways during the time of teaching-learning process. It naturally changes according to the particular stage of the teaching-learning process, age and maturity of the learner, personal attitudes of both – the learner and the teacher. To a large extent the home background plays the significant role here too, and as a final point, elements that should be mentioned here are school environment and subjects matter.

When teaching the foreign language to dyslexic students, some aspect must be ensured ahead. For instance overloading the learner with an unbearable burden that could result in subsequent failure, demotivation and subsequent behaviour problems. To include a dyslexic learner to the class of English is much more about the careful preparation of the lesson plan than his or her exposure to a foreign language by being present. It includes the process of making the learner involved and accepted. The teacher should find the way how to provide the rewarding

learning experience in the level that can be achieved. (Lojová, Vlčková, 2011, 93-104, 175-191)

Four basic linguistic skills are necessary to acquire the language competence: oral comprehension, oral production, written comprehension and written production. Furthermore, the interaction, according to the Common European Framework of References (CEFR 2001, P. 14), becomes an additional, fundamental language skill that should have been developed. As it has been already mentioned, dyslexia affects the way of acquiring these skills to a considerable extent.

A teacher who struggles with teaching methods to a learner with dyslexia might experience the feeling of insufficiency. According to Davis, it seems inadequate since “if you are literate and sincerely want to help someone overcome reading, writing and study problems” you are qualified to do so. (Davis, 2013, p. 136)

5.3. Selected Samples of Teaching Techniques and Methods

As several types of research show, and as it was pointed out in one of the previous chapters, it is not easy for the teacher to find the differences between pupils with learning disabilities and those with learning difficulties (sometimes called “slow learners”). However, the teachers have many possibilities how to support dyslexic learner by changing teaching techniques and methods.

The most commonly used approach that brings benefits is multi-sensory techniques. (Nijakowska, 2010, p. 122-127, Kormos, Smith, 2012, p. 126-141) These techniques focus on teaching students through all sensory channels (auditory, visual and tactile/kinaesthetic), which helps to support their weaker channels by using their stronger ones. This method is sensible for teaching reading, spelling, pronunciation and other skills. Besides, the multisensory technique enables young learners to memorise consciously and retrieve information.

Ott (1997) announced that every practising teacher who has tried to teach reading to a dyslexic pupil has a favourite theory about how to do so. Nevertheless, multi-sensory teaching partially includes them all. Some practical examples of multi-sensory teaching techniques are simultaneous oral spelling, tracing sandpaper numbers/letters, finger writing on someone’s back or in the sand and variety of others.

In some features, there is a similarity between multisensory approaches and the language teaching method created by James Asher. It is called Total Physical Response (TRP), and the

basis of his observation was the process of the children's language development and acquisition. This method uses the natural way of acquiring the language through the responses to given commands. Harmer adds that in TPR students are not forced to give instructions themselves until they are ready. (Harmer, 2012, p. 68) This approach meets the requirements of teaching the dyslexic student. One of the TPR instructors, who is also licenced as Davis Dyslexia Correction® provider, clarifies the goal of the process like this: "When we use TPR strategies to teach, our goal is truly to be able to understand, speak, read and write the language, not "about" the language". (Laura Zink de Diaz, 2005)

Total Physical Response is a method primarily intended for learning English as the second language, however, for its potential it is also possible to adopt it for teaching English as a foreign language to learners with dyslexia. It relies on the assumption that when learning a second or additional language, that language is internalised through a process of code breaking similar to first language development. Students attending TPR courses respond to commands that require physical movement which implies that more kinaesthetic learners will be satisfied. (Harmer, 2012, p. 68-69)

The pace of Step-by-Step Programme, another beneficial method, depends on many circumstances. For example the age of learners, the degree of disability or the time available, it can all affect the rate at which it is taught. (Broomfield, Combley, 1997, p. 121.) The programme takes the teacher and the learner step-by-step through a series of sound-letter links. It is practical, and if followed and carefully adapted to individual needs, the learner should be able to build automatic links for recognition and recall as necessary for achieving language skills.

According to many Internet sources, the essential condition for effective teaching methodologies are the multisensory structured principles and content-based language programmes promoted by International Dyslexia Association. (IDA, 2016) This association also provides support in promoting different effective teaching approaches and related clinical intervention strategies for children. It corresponds with the belief of the overwhelming majority of experts in dyslexia.

Mentioned above, Czech educational portal rvp.cz suggests more approaches to be recommended together with methods of acquiring each single skills. Apart from the TRP and the multisensory approach, it is good to mention following six principles with the concise explanation:

- communicative approach – the main aim of the language teaching-learning process is to achieve the communicative competencies,
- sequential approach
- structured approach
- repetition, stereotyping, and re-learning
- respecting the individuality of the child
- practice of metacognitive strategies.

The metacognitive approach, in particular, should be taken into consideration, and integrated into teaching not only the dyslexic learner but also other language learners. Metacognitive strategies help the student to understand the way, how he or she learn, in other words, to be aware of their particular learning styles. (Lojová, Vlčková, 2011, p. 99, Kormos, Smith, 2012, p. 120-123)

Also, diversification of education is required, as the differences between learners and their learning styles are logically increasing with dyslexia. Diversification enables the teacher to satisfy each student's specific needs which help to improve their communicative skills especially when the foreign language is learned. (Lojová, Vlčková, 2011, p. 98)

The ability to recognize the learning style of the student is very useful, particularly when working with the dyslexic learners since it determines the direction where to take aim. "The teacher is not responsible for the disposition and competence with which students come to his class, however, he is responsible for the extent to which he can create conditions so that they can learn the language in a way that maximally suits their learning style". (Lojová, Vlčková, 2011, p. 94)

Lastly, a very useful instructional technique, inspired by Vygotsky's work, should be mentioned. It is called "scaffolding", and it provides assisted performance or instruction. In connection with education, the term was first used by Wood, Bruner and Ross and stated that it is the "process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts". (Wood, Bruner and Ross in Block, Parris 2008, p. 161) Scaffolding may also include assistance with planning, organising, doing and/or reflecting on the given task. (Seelan, 2012) Such assistance is best made available promptly matched to the learning needs and interests of the learner which could render students with dyslexia very helpful tool.

The reason for introducing this tiny selection of the useful techniques was simply to show that the possibilities to implement new methods into the possibly invariable procedures of

classroom instructions exist. It is up to each teacher alone to find the most suitable way. The Internet may function here as a plentiful source of helpful tools including whole lesson plans.

6. THE ROLE OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL COUNSELLING CENTRES

The role of Pedagogical and Psychological Counselling Centres (PPCC) is to help with the diagnosis of any potential learning or behavioural problems in the educational process.

However, before the learner visits the Centre, the teacher or parents have to detect the anomaly in learning whether it is the outcome or behaviour. Sometimes it is hard to determine the causes of problems and make a decision to find professional help.

Together with Special Pedagogical Centres (SPC) and Centres of Educational Care (CEC), the PPCC functions as a part of the net of school facilities that provide help and support to children with special educational needs, behavioural problems, and disadvantaged children in general.

The child's assessment can only be accomplished with parent's permission thus it is parents who submit an application that fulfil the requirements of PPCC. For instance, the pedagogical documentation or teacher's explanation of persisting problems and the present methods of solving them, if possible. The process of special educational needs assessment is stated by European Agency for Special Needs and Inclusive Education as this:

„Pupil's special educational needs assessment are based on a holistic approach. Professionals – special pedagogues and/or psychologists – carry out the procedure in schools, Educational Psychological Counselling Centres and/or Special Education Centres, Class teachers, parents, pupils themselves, physicians or other people who come into contact with the pupil are the ones to recommend that assessment be carried out.“ (European Agency, 2013)

The need for the close cooperation is evident, however, parental approval is essential here. Furthermore, according to the Education Act, it is the same procedure in case the pupil is identified as the one with SEN. The recommendation for being integrated into a special school, class, or unit or being educated in mainstream education according to ILP, must be approved by parents first before carried out.

Also, the PPCC and SPC offers the professional help not only in diagnosing but methodical assistance for teachers, parents and pupils. (Zelinková, 2001, p. 172-174, Kaprálek, Bělecký, 2004, p. 25-29)

7. INDIVIDUAL LEARNING PLAN – A CURRICULUM DOCUMENT

Within the Czech educational system, the ILP hold an important role, particularly when integrating the learner with SEN. Albeit there has never been a unified form of developing the ILP, with new changes in the Framework Education Programme for Basic Education valid for the next school year 2016/2017 it will take a change. The new Decree No 27/2016 Coll. includes the new form of an ILP as well as explanatory notes on supporting measures concerning learners with SEN. In connection with the new legislative changes, the role of a current ILP may change in future. All documents needed could be find on the official webside of The Ministry of Education, Youth and Sports. (MEYS, 2016)

7.1. The Current Legislative Framework and Policy

The legislation in the Czech Republic enables nowadays schools to integrate learners with SpLD to normal classes. It is established in the Education Act No 561/2004 with amendments Decree No. 73/2005 Coll., Decree No.147/2011 Coll. and §16 in particular determine general conditions, the function of the counselling and supporting system as well as a system of long-term planning. According to the Education Act, all children should have had equal access to education. (Education Act, section 2, paragraph 1). When integrated (or included), they should have been taught according to an Individual Learning Plan (ILP).

It is mentioned in the Framework Education Programme for Basic Education (henceforth FEP BE with amendments as at 1. 9. 2013) part D, that for all organised forms of education, pupils must be provided with the conditions for their successful education and for satisfying their special educational needs (FEP BE, p. 122-123). Further information states that because of the pupils' health disabilities and physical disadvantages, their education must include a combination of special education and alternative methods along with modified methods used when teaching the general population. These methods are applied in particular for the development of cognitive abilities and orientation skills and improvement in learners' social communication and certain other skills. As stated in FEP BE:

„Basic education of pupils with health disabilities and physical disadvantages requires the professional preparation of the teaching staff, a stimulating and accommodating school environment which – with the contribution of all supportive measures – enables the development of the learners' inner potential, promotes lifelong learning and a corresponding level of career success, and thus facilitates their social integration.“ (FEP BE, p. 122)

The early recognition and diagnoses of the child with an SpLD are crucial here and an ILP functions as a further supportive tool within the teaching-learning process of a learner with SEN. Essential requirements needed for developing an ILP are stated in the Decree No.73/2005 Coll. that considers the education of children, pupils and students with SEN and those, exceptionally talented. Particularly §6 with nine items specifies how and in which cases to develop an ILP.

Based on the current legislation framework, an ILP must contain following data:

- Provision of the individual, special-educational or psychological care (information about the content, scope, progress and form of providing care)
- Educational aims of the individual learner (the time and content schedule of curriculum, chosen methods and techniques, evaluation criteria and methods of the assessment, the way of assigning and fulfilling tasks)
- States the need of an additional pedagogical help – the assistant or the teacher, who participates on the individual work with the pupil including the extent of this participation
- List of all teaching aids and tools needed (including the list of special schoolbooks and didactic material for education)
- The name of the responsible co-operator from the PPCC guaranteeing the special educational help
- The proposal of an increase in finances (if needed)
- An integral part of an ILP is the PPCC report, alternatively psychological examination results

However, to refer to information mentioned above, decree No.73/2005 Coll. will expire on August 30th 2016 and the new decree (Decree No 27/2016 Coll.) involves the blanket form of an ILP. (See Appendices)

The ILP is developed by teachers of subjects affected by the specific disorder together with the teacher providing re-education. As declared in the Decree No.73/2005 Coll., the headmaster is responsible for the implementing and processing an ILP. (Decree No.73/2005 Coll., p. 505, §6) It could be interpreted as a responsibility for developing and realization of an ILP.

None of the curricular documents specifies either the methods or the forms of developing the ILP for a teacher. Moreover, that the teacher should have to obtain any specific knowledge in the field of the SEN is not determined. (MEYS, 2016)

It is also determined in the §6 that an ILP should be preferably elaborated before the pupil starts the attendance, no later than one month after the commencement. It can be adjusted, complemented and changed during the school year due to educational needs of the learner. (paragraph 5)

7.2. Methodological Support

A teacher developing an ILP for the learner with dyslexia might experience difficulties if the field of SEN is not his or her primary specialization.

When concerning the methods of developing an ILP for learners with SEN within the Czech educational system, it is to say, that there are not so many current publications. There are two handbooks focused on the topic directly. However, both of them had been published before 2005 when the new Decree No.73/2005 was passed out. The first publication, *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program* (Pedagogical Diagnoses and the Individual Educational Programme) by Zelinková was published in 2001. Although some terms used in this book differ (such as an individual ‘programme’ instead of an individual ‘plan’), it is still actual and useful tool when trying to develop an ILP. Besides clarifying the procedure for developing an ILP, described at the end of the book, it also explains and provides useful examples of methods of the pedagogical diagnoses. (Zelinková, 2001) This book has been reprinted in 2011 with changes incorporated to be corresponding with the new FEP BE with amendments as at 1. 9. 2007.

The second publication, *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program* (How to Develop and Use an Individual Educational Programme) by Kaprálek and Bělecký was published in 2004 and provides a theoretical insight into the process of developing an ILP with some interesting reflections based on outcomes of the Annual reports of the Czech School Inspectorate. Due to the difference between the legislative framework then and today, it is not possible to follow all regulations given. Nevertheless, information, such as the principle of planning the educational process and its general principles or presenting some of the models of individual programmes in the second part of the book, are still actual and instrumental. With regards to the English as a foreign language, Zelinková also wrote the book *Cizí jazyky a specifické poruchy učení* (Foreign Languages and Specific Learning Disorders) published in 2005 All new legislative changes are implemented in a separate chapter considering the development of an ILP. (Zelinková, 2005, p. 52-61) Newer methodological manual *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími*

potřebami (ILP for the Pupils with Special Educational Needs) by Jucovičová and Žáčková was published in 2009. Hence, more actual it is not as detailed as two previous one concerning formal part of developing an ILP. Moreover, Zelinková as an expert in the field of SEN published in 2003 the book *Poruchy učení* (Learning Disorders) which has been republished in an extended version in 2009 and contains the individual chapter ‘An ILP’. It describes the function, strategies and suggestions of developing an ILP.

Further information could be found either in some publications specialized in school consulting, such as *Školní poradenství* (School Consulting) by Knotová (Knotová, 2014) or in pedagogical textbooks such as *Obecná didaktika: Pro studium a praxi* (General Didactic for Study and Practice) by Zormanová. (Zormanová, 2014, p. 89-94) However, these books provide just a superficial view of the topic.

7.3. A Function of an Individual Learning Plan

An ILP is a document that establishes a set of learning goals and objectives for an individual student. It may potentially help students value and actively engage in the learning process. For many students, it can make the fundamental difference between the failure and success.

Zelinková explains the importance and contribution of an ILP as following:

- It enables a learner to work due his/her abilities, individual pace regardless curriculum and stressful comparing with classmates. It is not a barrier to further education but a tool for the better use of dispositions. It also has a motivational value. The aim is not to look for easement but to find an optimal level on which it is possible to work for an integrated learner.
- It enables the teacher to work on the level that is being achieved by the learner without concern with the realization of the curriculum. It is the basis of the organized activity concerning a particular integrated learner. It is the clue to the individual instruction and assessment. New data, acquired during the process of teaching-learning process are used as a feedback and leads to adjustments in the plan according to results achieved.
- Parents are involved in the process of developing an ILP. It enables them to be active participants on the teaching-learning process. It also makes them co-responsible for educational results of their children. They are informed about current situation and prospects of their children and thus, use their rights together with being responsible.
- An active participation changes the role of the learner. He/she is not a passive object of teacher’s and parents’ activities but starts to be responsible for results of his/her reeducation.

(Zelinková, 2001, p. 172, my

translation) The Internet provides a rich source of inspiration, since the legislative framework,

policy, methodological material and other information could be found here. Within foreign sources it is possible to find some ideas related to an ILP. Following, it is an example of such ideas:

„An ILP helps identify a particular student's strengths, challenges, interests and learning styles and then matches that profile to resources and tools that can maximize his/her learning potential within a given classroom setting. This resource and record follows a student as they grow and mature, reaching beyond the formal education process into all aspects of professional and personal life.“ (Impact Academy Cincinnati, 2016)

This quotation from the internet source explains how exactly the An ILP should be used as a great tool to help learners, especially those with dyslexia.

As already mentioned, there is not unified procedure how to create an ILP. Nevertheless, the requisite information to be added in is provided.

Kaprálék's elucidation is more formal as his comment “the issue is that an ILP is a type of document used in planning the curriculum for each particular learner according to his/her specific needs” represents more likely the brief definition. (Kaprálék, Bělecký, 2004, p. 21)

Kaprálék also remarks that in practice, it is possible to encounter the type of an ILP functioning differently. It is not used for such thing as planning the curriculum. It contains mostly a general description of unique methods and forms and personal, material and organizational provision of education of a learner with special needs. (Kaprálék, Bělecký, 2004, p. 23)

As a binding working material, an ILP is a part of pedagogical documentation serving for all participants who are cooperating on educational process of an integrated child. The teacher who develops an ILP is supposed to be aware of legislation as well as the possibilities provided by a current educational system. Besides this knowledge, it is the teacher's responsibility to find such methods and techniques that meet the specific needs of a particular integrated child. These procedures should be stated in an ILP, and the teacher should supervise their realization.

It seems to be appropriate to remark the necessity of respecting typical personality traits to boost the success of implementing an ILP in practice. It follows that teacher developing an ILP should have been aware of developmental psychology, aspects of special needs education, particular aspects of a SpLD (specifically its effect on the learning process of the child) and pedagogical diagnosis. Moreover, he/she must be acquainted with legislative

framework and policy, methods and approaches in didactic, and above all the specific needs of the child.

7.4. The Structure of an ILP

Each ILP should differ since each integrated child is specific. However, as a part of the learner's documentation, formal requirement must be fulfilled in all aspect. The Decree No.73/2005 Coll. states eight items that should be embodied in an ILP. For the purpose of developing an ILP for a learner with dyslexia, not all of them must be included, therefore following data should be considered as the most significant:

- a) Data on the content, scope, progress and the way of providing an individual special pedagogical or psychological care to a learner, including the rationale,
- b) Data on learner's educational objectives, content and time arrangement of the curriculum, an extension of the length of secondary or higher vocational education included, the choice of pedagogical techniques, a method of assigning and fulfilling tasks, an assessment method, adjustment of the final exams, graduation exams or graduation.
- c) This item does not cover the specifics of a dyslexic learner
- d) List of aids for compensation, rehabilitation and teaching, special textbooks and teaching materials, necessary to teach the learner or for conducting the relevant exams.
- e) Designation of a consultant of the school advisory facility with whom the school will cooperate in providing the learner's special educational needs.
- f) A presumptive need for funding increased beyond the state budget provided under a special legislation,
- g) Conclusion of the special pedagogical or, as the case may be, psychological examination

The Decree No.73/2005 Coll. also declares that the ILP is developed, among others, in the case of individual integrating. It is based on school education programme (SEP) of each school. Due to the Decree No.147/2011 Coll., it is the obligatory document more focused on practical usage and partially on the selection of educational strategies needed when the learner with SEN is considered. (Kaprálek, Bělecký, 2011)

8. CONCLUSION OF THE THEORETICAL PART

If one thing should be highlighted, it would be the real possibility to help the dyslexic student. Although it demands the cooperation of more participants, it could successfully be put into practice.

Considering recommendations provided by legislative framework, we have to come to the conclusion that it is possible to experience some difficulties in the process of learning foreign languages. Unless teachers are well educated in special pedagogy and especially in learning disabilities, such as dyslexia, the development of an ILP may not result in a functional material. As a consequence of such situation, the learner with an SpLD can hardly achieve the same aims as required in the most of School's Educational Programmes (SEP) corresponding with FEP BE and provided mandatorily by all basic schools in the Czech Republic. So according to Crombie, it is necessary to consider methods and strategies like adopting a metacognitive approach, analogous reading, memory training, technology uses, use of motivating material and naturally learning styles of a dyslexic learner. (Crombie, 1997)

If teachers are to prevent dyslexic students from reaching the point of resistance and boredom, variety could provide one key. Following is what a good teacher might and should do, support learner to participate in its learning process.

However, it is not only the teacher, who is supposed to help and motivate the child. The role of the family background is fundamental, thus the functional communication between child, parents and teacher is highly expectable.

II. PRACTICAL PART

9. THE SUBJECT MATTER AND THE AIM OF RESEARCH

Dyslexia such as prevents or, at least, complicates expected results in the educational process. English as a foreign language is a demanding task for a learner with dyslexia. Thanks to its attributes (for example its non-transparency in grapheme-phoneme code) English can, and does, mean a problem for both, the teacher and the learner. However, they must meet the challenge of demands stated in FEB BE and incorporated in School Educational Programmes (SEP). An ILP is one of the tools that could be used as a backup for all. If designed and applied correctly, the effort put into the work should bring progress for the child as well as for the teacher.

As aptly declared in one of many methodological books, usage of any research approaches should be based on the aims of the research and its research questions since they “dictates the type of methods one pursues” (Hesse-Biber and Leavy, 2006, p.234). In this work the case study has been chosen as the most suitable fundamental research approach, or "design" (Švaříček, Šed'ová, 2014, p.83). The case study takes a qualitative approach and during the research the outcomes point out that some of occurred features could function as a pilot study in the given field of the pedagogical research. In the domain of the domestic methodological literature, the case study is considered as one of the basic types of qualitative approaches. (Miovský 2006, p.94.) Within the case study, there are many different types of instruments for data collecting in use where quantitative techniques traditionally applied in the quantitative research are not excluded (Sedláček in Švaříček a Šed'ová 2014, p.96-112).

9.1. Research Question and Assumption

Undertaken research has been chosen to ascertain the real function of actual ILP's with an assumption that all participant will have the possibility to express their intrinsic opinions and knowledge about the current situation.

The aim of the research is to answer the following questions:

- **Is an ILP for a dyslexic learner of an English a real, functional tool in use that helps or just a formal part of the pedagogical documentation?**

During the research, following partial questions were derived based on the outcomes and the original research question has been challenged many times as not sufficient. However, it

proved its importance and the challenging outcomes subsequently modified the result of the research:

- How important and functional is the role of the communication in this process? (meaning the communication contributing between all participants –the learner, parents, the teacher and PPCC)
- Is the teacher sufficiently qualified and capable of creating and subsequently applying ILP?
- What is the parent’s and learner’s awareness of the subject matter? (ILP)
- How all the participants contribute to the process of designing ILP?

The first question turned up to be fundamental for understanding the completeness of the situation and the remaining questions just accomplished the view. To the certain extent all the questions have been compassed in the semi-structured interviews and analysed in the final part of the research. Thanks to the theoretical part, some causalities have come up, that appeared to be a prerequisite for the smooth running of the research. Thus, the initial hypothesis has been adjusted and formulated as follows:

The ILP should function as a working material for all participants involved provided the communication between all would be functional, the teacher would be sufficiently educated in the field of SEN and the learner (just as the parents) will be included as an active element, being aware of all possible help provided by the ILP. The methods and procedures should be recorded as well as the way of implementation and its success rate or the possible modification. (see figure 1)

Such an ILP as functional, working material, should help to identify suitable teaching methods and to extend current help for a learner with SpLD as well as for a teacher.

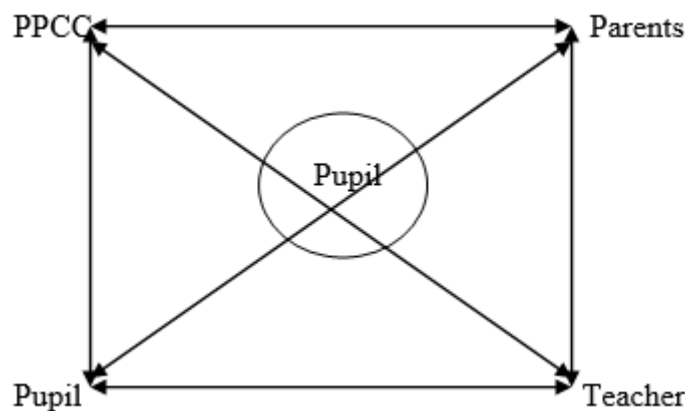


Figure1: An algorithm representing a communication model needed for the development of the functional ILP

10. RESEARCH METHODOLOGY

10.1. Applied Methods

Since the prepared case study required to investigate the real experiences and perspectives of all chosen participants regarding their roles and duties in developing and implementing an ILP, two methods has been selected as the most applicable for the research purpose. The instruments for data collecting and evaluation were document analysis and semi-structured interviews of six chosen participants. Implementation of the first method was more theoretical since it was grounded on the content analysis of curricular documents including pedagogical documentation of two dyslexic students. The analysis was focused on all forms determining the enhancement of the educational process of the learner with dyslexia. That is why the aspect dealing with an ILP was partially covered in the theoretical part. It was the description of the general procedure when creating the ILP with legislation related. The aim of the practical part was to analyse the pedagogical documentation (specifically an ILP) and determine to what extent it corresponds with the requirements of curricular documents related to the integration of the learner with an SpLD (dyslexic student and the English language in our case). Further investigation has been focused on its practical implementation.

The second method used was an interview. In terms of qualitative methods, Švaříček uses the term in-depth interview and divides it into two further categories. Namely the semi-structured and unstructured – narrative interview (Švaříček a Šed'ová 2014, p.160). The semi-structured interview is created around a core of standard questions focused on the main aim of the research and unlike. In addition, this method allows the interviewer to use additional questions that follow any interesting, unexpected or important answers of the respondent (Mitchel, Jolley 2013, p. 277).

I have decided that the semi-structured interview meets the requirements of my research. It should function as the complementary element of the research, providing the completion and specification of the general view on the given problem. For semi-structured interviews the scheme of basic topics was designed. It was based on the main research question as well as on partial questions and supplemented with several sub-questions focused on the given topics. Theoretical knowledge of the researched environment was the basic precondition of the research (Švaříček a Šed'ová 2014, p.162). Thus, the SEP and ILPs of two participating dyslexic pupils was analysed before the interview took a place.

10.2. Sampling Criteria

An interview, as a common format for data collection in a qualitative research and especially in the case study, offers many outcomes. Wengraf claims, that interview as designed practice is “to go into matters in depth” (Wengraf 2001, p.3). Achieving the most relevant information needed to support or disprove the initial hypothesis depends on the preliminary criterion chosen by a researcher.

An interview of two pupils attending the higher grade of the basic school with diagnosed dyslexia seemed to meet the requirements. This decision has worked on the assumption that at this level, pupils should be aware of their difficulties and problems connected. Hence, it is likely possible they might be able to express themselves more precisely than the younger pupils. Also, due to results of analysing their individual documents, one interesting fact has arisen that their school outcomes of the English language differ significantly.

Together with them, the necessity to interview their parents appeared essential as the role of the family support has generally got decisive influence on pupils’ school results. The teacher and the PPCC consultant were an integral part of conducted research since it is them, who determine the basic form of an ILP, and to answer partial research questions required their inclusion.

The choice of gender was not random on account that when considering severe forms of dyslexia, the number of boys in proportion to girls is in apparent disproportion to boy’s disadvantage (Matějček, Vágnerová, 2006, p. 11, McKeown, 2011, p.28). There was also a restraint on the choice of respondents within the pupils, caused by given limited options.

The assessment of the English language in both pupil’s cases differs to a considerable extent. It has enabled to explore and compare approaches to learning of different dyslexic pupils, the teacher’s and parents’ attitudes concerning an ILP.

11. REALIZATION OF RESEARCH

11.1. Pre-phase of Research

The time management of research has been planned with work on the assumption that there might arise some problems with permission for inspection of internal school documentation and pupils' interviews. Also, based on personal experience, cooperation with teachers needed to be prepared and approved ahead. The period between December and March has been chosen as the period to implement the research methods.

The pre-phase had comprised the finding of the basic school management, pupils, parents and a consultant from the PPCC responsive to meet my requirements. Next stage has included checking the possibility of carrying out all research and arranging an appointment with each respondent. Since three respondents (the teacher and two pupils) attended the same school, I have decided to arrange the interview together with perusing the documentation at the same place and day. An interview with the PPCC consultant has been managed easily in their residence and the last part, an interview with parents, took place as to meet their requirements. Since the chosen type of an interview was informal and semi-structured, some general questions had been designed in advance to start-up conversation as well as open-ended questions focused on the aim of research. The minimum of the topics and questions so-called "core of interview" has been designed. As Miovský claims, the structure of question in the chosen types of interviews does not have to be fixed in order so to keep the development flexible. It enables the researcher to work up the relevant topics in depth (Miovský, 2006 p.79). The final question as well as partial questions covered the core of the interview and some topics had been prepared to achieve the confidence and open the communication in a level of ease and trust.

11.2. Research

The access to the school documentary have been permitted, and the teacher, two pupils and their parents, and the director of the PPCC have agreed to participate on an interview. The development of research has been slightly delayed on the grounds of the pre-scheduled plan due to an illness of one of the respondents. Each respondent has been interviewed individually, per their free time.

Documentation including designed and used plans of two pupils involved in research has been partially available. I was not allowed to search the early documentation (all ILPs from

primary levels) and some of the documentation from PPCC. However, the accessible material proves sufficient.

11.3. Collected Data

The first document that has been researched was the school educational programme. The SEP fully corresponded with FEB BE with all required outcomes. All key competencies and objectives were covered, methods described. The conventional processing of this document was correct in all respects, however the part that mentions students with an SpLD is rather vague. It declares that these students are to be integrated, and it specifies the designing principles of their ILPs including the authorised person and the organisation of the communication. (SEP, p.10)

The additional rendered pedagogical documentation allowed me to look through three ILPs, summative assessments and some of the PPCC's reports.

Recorded interview of six people took up approximately four hours, and with the preparation, processing and evaluation it was the most time-consuming part of the research, though the most interesting. All interviews were transcribed into the text form, so to be ready for analysing. The method of open coding enabled further work with the basic material. For better understanding, the colouring has been used to simplify the analysis. Parts considering the main and partial questions were marked in different colours, which was necessary to identify the important pieces of information.

12. RESEARCH FINDINGS

The research analyses and interpretations are the content of this part. At first, the collected data are analysed separately, however, concerning the primary research question, which is the real function of an ILP, they are being compared and assessed. In the closing part, the summary of ascertained conclusions is proposed as well as some recommendations.

12.1. Data Evaluation

Collected data has been sorted out; all obtained interviews converted into the text form. The text was analysed with the uses of the open coding; however, the interpretation of the data has taken more time. The content analysis coding of semi-structured interviews is mostly about the aim of the interpreter, and the outcomes may tend not to be objective. However, since the interpretation, besides the theoretical outcomes, depends on the personal belief, the highlighted phenomena are in an agreement with it. The analysis has been conducted by hand also for simplifying the coding, the colouring of highlighted text has been used. The process has been time consuming, nevertheless, it was necessary for further detailed evaluation.

The first part of the evaluation procedure was the content analysis of pedagogical documentation including ILPs. However, researched documentation has been re-analysed again since the interviews have been undertaken later and brought up further information that had to be reappraised. For the better differentiation in further evaluation, pupil A and pupil B will cover the demand.

12.2. Evaluation of the Pedagogical Documentation

The ILP of both pupils represents essential basics of the documents needed to cover the education of the learner with SpLD. It is divided into parts, and to a certain extend includes information meeting the conditions of the legally sufficient document. Following are individual parts of ILP's:

1. subjects to which the difficulties are reflected in
2. assessment and grading
3. a special pedagogical treatment in subjects mentioned
4. the economical balance
5. cooperation with parents
6. the participation of the pupil in the problem solving

The ILP of the pupil A also contains the section: Teaching aids and materials. The reports from PPCC which describes the core of difficulties (specific for each child), possible methods and techniques to be used when teaching, styles of learning, possible assessment and so on, are covered (if present) in the part 1. PPCC reports of both pupils are quite similar in content and some outcomes, but since the difficulties of pupils are considerably alike, it is understandable. Surprising was the length of both ILPs, since one A4 format paper cannot sufficiently cover the actual extent of the problem. Both ILPs are developed in a general way, with no focus on the specific difficulties. For example, in the ILP of the pupil B, the adjustment of foreign language instruction for the child with a severe form of developmental dyslexia includes just four points:

- Extended time, provided for work
- Oral expressing preferred as well as oral examination
- Reading of shorter parts
- Focus on the written arrangement of translated texts

Especially the last item seems not to provide any help to a child dealing with reading-writing problems. Compared with theoretical outcomes (see chapters 7.1. and 7.4.) both documents give the impression of deficiency.

An ILP of the pupil A has changed markedly since his sixth grade. Especially the educational aim, data on learner's educational objectives, content and time arrangement of the curriculum, methods and techniques used in the English lessons as well as a list of aids for compensation, rehabilitation and teaching, special textbooks and teaching materials, necessary to teach the learner or for conducting the relevant exams are missing. Either pupils or parents cannot sufficiently use these documents as a guiding material. The only clear information, the cooperation with the legal representative, is obligatory only for parents and a learner. It states that parents are obliged to look after their child's home preparation, every day ten to fifteen minutes reading practice with the comprehension. They also should cooperate with the school and strengthen their child's memory control of the content. However, there are no methods to be used, and no reference to an assessment. Even though an ILP from the sixth grade is mostly based on PPCC suggestions with no specification on target subjects, it seems to be more appropriate. Surprisingly, none of the ILPs of the pupil A incorporates the explicit recommendation of PPCC (special needs assessment underwent in the 5th grade) to focus the

re-education on the foreign language instead of the Czech, as it has been provided on the lower level.

In contrast, an ILP of the pupil B contents more specific information such as an assessment method and grading, special-educational care in the subjects affected by the SpLD. Also, some methods and teaching aids are stated, nevertheless, considering the foreign language, information are rather vague. It mentions an increase in time, preference of speaking to reading/writing, shortening of the reading tasks, and finally focusing on the graphical adjustment of the given texts. A closer look at the data indicates that the same phrases has been used especially in the part considering assessment. Specifically, the phrase considering assessment and grading:

“The pupil will be educated due to the curriculum without any significant changes – with adjusted forms (methods and styles) of work in the subjects in which the SpLD is negatively projected.”

The previous sentence could be found in all ILPs in the same section: Assessment and Grading; however, it does not bring up any information about how is either objective assessment or grading going to be accomplished. In the ILP of the pupil B, the same sentence is repeated in the section: Subjects to which the difficulties are reflected in; albeit, on logical grounds, there is no connection with the issue.

Considering the English as a foreign language, there is no specification in all evaluated ILPs that helps to understand the development during the teaching-learning process. No methods, requirements, teaching aids and materials, tools or steps are mentioned. It leads to the preliminary conclusion that the function of an ILP cannot be acceptable, especially in the English lessons. Thus, the figure 1 shown above has been changed considering the communication via the written documents. Some of communication channels has been weakened and the result seems as following (dashed lines represents the weakened channels of the communication, arrows represent directions):

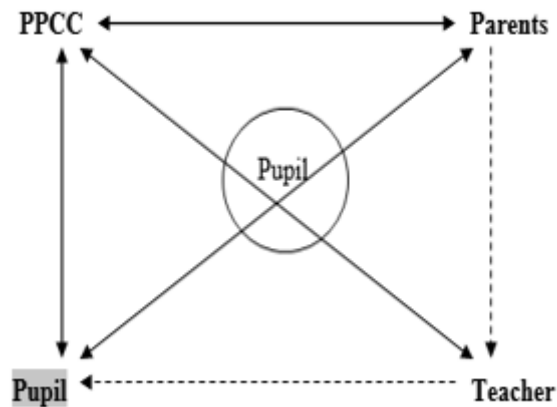


Figure2: The algorithm representing a model of the weakened links considering the written based communication between all participants involved in the process of development of the functional ILP

12.3. Analysis of Interviews and Data Evaluation

The subsequent part of the research, the semi-structured interviews, were carried out to complement the answer to main and partial questions. The main aim of the interviews was to get deeper into the real situation and obtain more points of view on the impact of implementing an ILP. The choice of this method worked on the assumption that opinions of all participants will provide better understanding of the reality.

12.4. The Function of an ILP and the Communication

The question, whether an ILP is or is not functional has been comprehended in two different levels. All respondents answered either explicitly or obliquely that it does not function as a useful material; nevertheless, the PPCC representative and the teacher assessed the role of an ILP in general while parents and pupils were assessing their personal ILPs.

A PPCC consultant comes up with the idea that the ILP are literally “futility” in most cases. She also claims that the ILP could function, but it depends on the teachers who design and implement it into the real environment. At the same time, she gives an example of the working practice and emphasises the role of the teacher (in the case the special educator with the extended training). However, regardless the positive example, she repeats several times that the ILPs lack in function in most cases and that the communication with teachers lacks behind their (PPCC) expectations. Together with it, she admits that even their part of the conversation shows malfunction since: *“It is something I must admit, that we couldn’t get it right. We couldn’t even though that we.... I don’t know.... I feel, that (she is spreading her*

hands outward) you see, those imaginary scissors are wide opening the abyss between teachers and us... Actually, we don't understand each other!" She also adds that they (PPCC) did not find the way how to explain their attitudes. Furthermore, the urge of understanding has been highlighted by the statement that: *"...even though the written report is given to the teacher, we feel the need to consult face to face to make sure that the care is going to be functional with the aim to help the child..."* Her further conviction expressed, was an idea that it is not primarily the parent, but the teacher who initiate the help from the PPCC. It is understandable since the teacher is frequently the first who places demands on the pupil and diagnoses potential difficulties. The pedagogical diagnosing takes place here and subsequently the question about sufficient expert knowledge of the teacher has been opened. When asked more specific question about the teacher's need to consult the English for dyslexic pupils (considering the ILP) she denies it with saying that: *"...that there is any kind of an initiative, any question from the teacher what to do with an ILP in English...I am not aware."*

In the contrary, the teacher claims that they (teachers) consult frequently with the PPCC and if necessary, they also consult the English specifically. It shows the contradiction in the point of view of two participants in the same process of communication. The teacher also says that she believes that: *"The pupil is informed about an ILP by the teacher"* which is in contradiction with statements of both pupils quoted further. Her attitude to the issue might come from her personal belief that the ILP is just *"a piece of paper"* and that its function is to *"protect the person (the teacher) and the parents as well"*. She honestly expressed her opinion when she claimed that she thinks that an ILP is: *"...only the formal document because the teacher himself must find his methods and there is no way how to record everything into it..."*. Considering the communication with the family or pupils, she states that she is not aware of any problem or deficiency even though the participation of them on the developing an ILP is not mentioned.

When learners had to answer the question if they know what an ILP is, and that they are educated in accordance with this plan, they said: *"Yes."* However, the following questions validate the idea that their awareness about the issue is at least insufficient. The pupil A has remembered to be introduced to the plan by the PPCC consultant. He mentions the PPCC linked to an ILP twice. The pupil B says: *"That is the plan with relief and those other things, where it is all documented."*

The mother of pupil B has been surprised by the question whether she knows, what an ILP is. She answered by the question: *“No. Does he have one?”* In addition, the pupil B and his mother both claim, that it is not necessary to read it, since it is *“always the same”*. It is necessary to add information that the pupil B does not struggle with the English language to the same extent as the pupil A. His example could be marked as exceptional and points out further questions to be answered. Nevertheless, the mother of the pupil B finally admitted that she is aware of an ILP and was informed about it by the PPCC consultant.

The pupil A realizes he has been thought in accordance with an ILP, and he claims, alike the pupil B, that it was introduced to him by the PPCC consultant. However, he was not aware about the content of it since his idea about an ILP has been expressed as follows: *“I can imagine that...like...to learn...with...I think that with the help...with someone like, who will lead me...something like a teacher...”* and he started to laugh. On the other hand, his mother knew about all his ILPs. She states that the ILP cannot functions per the PPCC’s report which she has always read carefully, as the real situation in the school *“differs to the recommendation by the PPCC”*. She could explain not only the function of an ILP but its actual past and present use at school and at home. She stated some examples of the real function such as follows up: *“In the 3rd grade, they changed the class teacher and he managed with his approach that my son actually started to enjoy attending the school. Even the learning become as if better. There was not so many homework...in fact the work based on an ILP started there...”* Additional question about function of an ILP in the English lessons was answered with the regard to the teacher. Their experience from the 1st stage of the basic school has changed when pupil A moved on to the 6th grade, where the outcomes were not sufficient and the communication with the English teacher stagnated. When speaking about the communication, the mother claims, that: *“For instance, in the English it was a problem since the very beginning and we are still fighting there even though I attend the consultations and I have mentioned it to his (pupil A) class teacher, because his English teacher was not present and she (the English teacher) sent me a message, that she just wants to force the boy to do something at least.”*

Most of her answers were referring to a role of the teacher. It brings us to a conclusion, that the teacher’s role is significant and there is no substitute for functional communication between the parent, the pupil and the teacher. Following sector charts are based on the frequency of positive answers to the question about communication concerning an ILP functions.

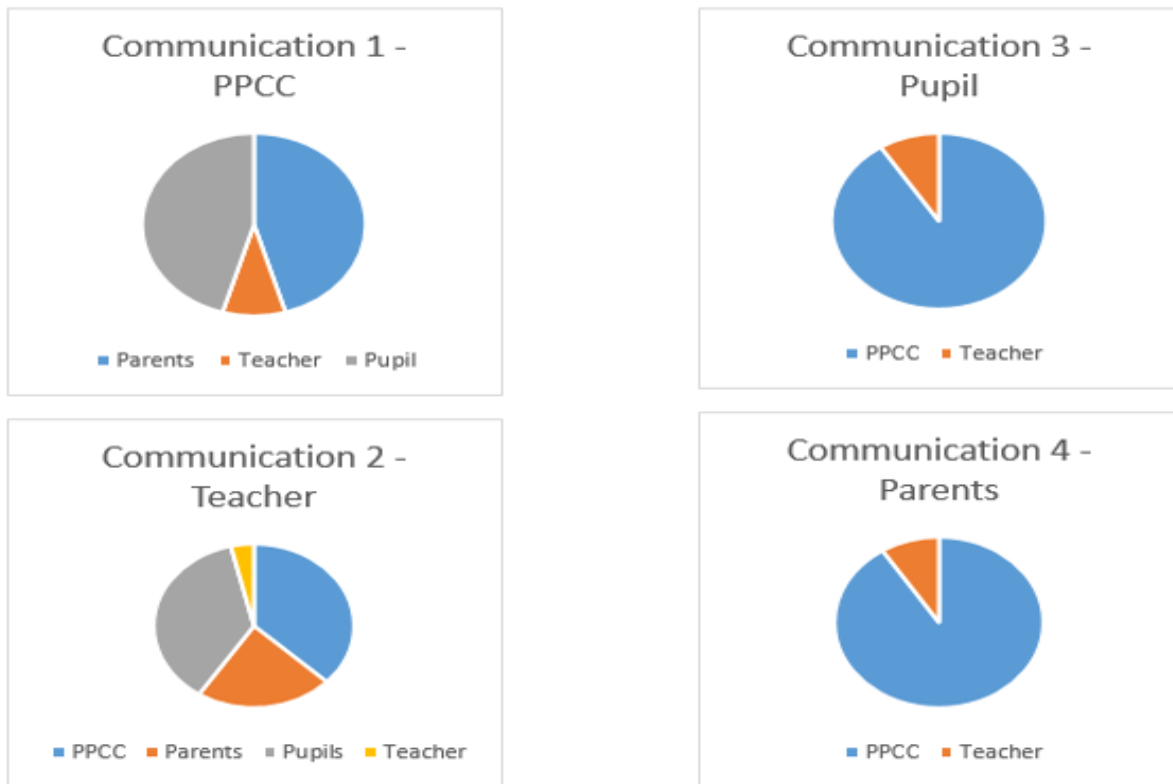


Figure 3: Participants' awareness of the functional communication concerning an ILP

It is evident that some discrepancies are to be found between the teacher and other participants. They may be caused by the different understanding of what is the function of an ILP and what should be done considering the situation. Due to answers from PPCC consultant, it is important to explain every possible mean of information given in an ILP. On the other hand, parents (mothers) either do not mention or, if yes, then they do not attach great importance to it. To sum up, it is possible to confirm some inconsistency in the process of communication concerning an ILP. Since the aim of the process of designing and implementing an ILP is to help a pupil, it might be considered as one of the main barrier influencing the development. The parent's and pupils' awareness of the ILP's function also does not correspond with the assumption that they play the crucial role in the process of designing it. Mainly the pupils with their specific needs seem to be eliminated and left out in the process. These outcomes cannot be generalised since the research has been conducted with restricted number of participants however, the following figure roughly shows how the non-functional communication can eliminate some participants out of the integrated process with the clear aim.

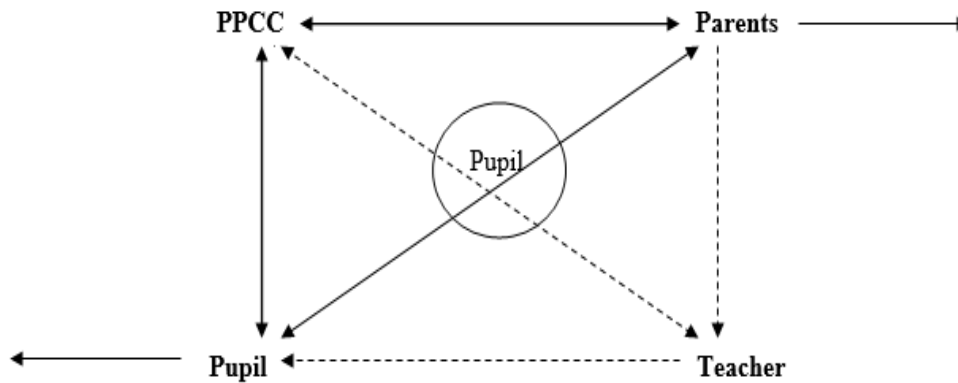


Figure 4: The algorithm representing a model of the communication as it comes out of the analysed interview data.

12.5. Consequent Research Outcomes

As already inserted at the beginning of the practical part, some finding has changed the point of view on the topic. The question investigating the role of the education and knowledge of the teacher who is responsible for the designing and subsequently implementing an ILP into the practice has been applied only twice and in different versions. The PPCC consultant has been asked, whether it is sufficient and by the contrast, the teacher has been inquired how and to what extent the knowledge about pedagogical diagnosing, SEN, an ILP design, teaching methods and so on had she been offered during her studies. Pupils and mothers have not been asked since their answers would not have any value considering their role and competencies to judge.

The PPCC consultant was doubtful about teachers' professional and personal competencies. When she describes the finding that they are struggling to admit their lack of education generally, she expressed herself precisely saying: *"They have a problem to say 'I don't know' or 'I can't do' something."* The matter of qualification has been challenged as well, and the teacher's necessary pedagogical competence such as diagnosing has been described as *"poor"*, lacking the basic elements of professionalism and functionality. Further, she claims that: *"...at least three-quarters of our cases are lost labour"* and explains that if the teachers are qualified, they can coop with many cases themselves. She also expressed concern about the functionality of the further teachers' education and illustrated it on a clear case. She sounds affected by the issue and gave an impression of despair caused by the current situation in general. The matter of inclusion has been discussed and the idea that *"teachers are not*

prepared” has been heard again supported by the statement about teachers “*not knowing the current legislation*”.

For clarifying the situation, the teacher has been inquired and given time to explain and complete the perspective. With her answer, the previously expressed concern of the PPCC consultant has been regrettably fulfilled. She admitted that none of the education within the field of SEN had been offered to her during her studies, and she confesses ignorance of the current school legislation saying: “*I’m not engaged, I’m not the guidance counsellor or the one, who does re-education, so I don’t deal with it in detail*”. She mentions the possibilities to achieve some education concerning SEN. They were some courses that she attended.

Nevertheless, these courses appear to be inadequate considering her conviction about the dyslexia being something that “*somehow disappears during time...*” which proves the insufficient knowledge and raise the spectre of the consequences.

No matter what both outcomes show, the conclusion could be deduced that there is a valid evidence of deficiency in the knowledge of the teacher. Even the matter of designing an ILP for the English had been neglected since the teacher claims that they “*have them (an ILP) prepared*”. On the other hand, the practice can function as an excellent source of self-education which is an idea supported by the teacher. Concerning the pedagogical diagnosing, it is still the issue that should not be neglected as well as the education of the teachers in the fields of SEN.

Subsequent research findings related to the contribution of all participants shows the interesting phenomena that should be highlighted. There is a huge contrast between both pupils in their attitudes to the English language as well as in their results. Pupil A struggles with the language on all its possible levels. On the contrary, the outcomes of the pupil B are in the comparison excellent. Based on the interview analysis, there was an interesting fact explaining the reason of the situation. When eleven, the Pupil B has been to the United Kingdom for the two weeks’ language courses, and he has been going there every year since. Overall impression when the pupil B speaks about language shows that he understands the importance of knowing the foreign language and his positive attitude evidently causes an intrinsic motivation that helps him to overcome problems in the language learning process. It is possible to deduce some ideas that might be helpful when designing the ILP among others the idea of enhancement of the practical speaking skills and the communication in the real environment should have been included. Nevertheless, even though he admits he “*likes and uses*” the English, he cannot imagine to achieve the grade 1 since ... “*it always incline to the*

worse grade...”. The pupil A considers a grade 4 great evaluation and calls it “*traditional*”, and re-evaluates it as a grade 1. His low self-esteem and learning evaluation correspond with the outcomes mentioned in the chapter about dyslexic learner.

12.6. Summary

The outcomes of all analysed material cannot be generalised. Firstly, because of the limited research sample and secondly due to the partial lack of objectivity in the way that some of the respondents reacted. The issue whether an ILP is functional material or not, might be clouded by the fact that the positive example has not been shown to draw a proper comparison.

Based on an ILP, both pupils are supposed to be exempt from written tasks and extent reading. However, according to an interview, this is not the case in their English lessons. Furthermore, the outcomes of the evaluated interviews in comparison with the recommended procedure of communication between all participants (see chapter 4 / 4.3. of the theoretical part) shows, that there is significant absence in communication in the first-instance. That is the communication between the family (the learner, parents) and the school (the teacher, headmaster or the person responsible). According to pupils and parents it seems that the functional communication happens to be between them and the PPCC.

Another significant communicative level lags as emerges from interview with the teacher. That is the co-operation between teachers. Further investigation based on an interview with all four participants in the process of the development of an ILP has shown that not all stated methods and procedures are kept to. Pupils and one mother identically claimed, that the tasks given were not adapted to a dyslexic learner. The written tests are commonly used in the same length as for the rest of the class.

14. CONCLUSION OF THE PRACTICAL PART

The ILP presents many challenges to those involved in the process of developing the plan.

The research was led with the predictive hypothesis presuming some deficiency in an ILP's real function. Although my aim was not to prove it, the data gathered during the research indicate that some difficulties are preventing an ILP to be a functional, working material used in the teaching-learning process as a helpful tool. The researched pedagogical documentation has shown a significant deficiency in the description of specific education needs for each pupil. The material has given the impression of the formal document with no use in practice. It does not fulfil the requirement for effective working material that indicates the way of the individual work and the progress of the learner.

The research itself shows that legislative framework offers adequate backup for the development of the functional ILP. Hence, the deficiencies discovered in already developed and implemented ILPs refer to the fact that the problem must come out of the different reasons.

In conclusion, the examined ILPs showed up to be rather the formal documents with hardly any impact on the teaching-learning processes.

If some or all the people involved in the process of completing and implementing an ILP do not feel the ILP is as effective as it could be, it is essential to reappraise what could be changed to improve it. Teacher, parents and students may offer important suggestions as to what could be done to improve the practice and make ILP's even more beneficial to the students' success. This paper was an attempt to address the issue of problematic area of the pedagogical reality with the main theoretical, and personal premise, that it must be possible to help the dyslexic learner.

III. CONCLUSION

The globalization together with the expansion of new technologies brought up the need for mastering the English language as the lingua franca of modern society. The elementary user level is a minimum of the basic demand expected by the majority of employers. English is an inseparable part of the curriculum in the school system of all EU states.

Difficulties related to dyslexia creates the barrier to the foreign language learning, yet, as it is the necessary part of individual education, it is important to develop such conditions that enable the dyslexic learners to maximize their achievements in the given educational facilities.

When thinking about the real situation in the Czech educational system, one particular word comes up to my mind, and it is 'why'. This question could be applied to many fields of the school system. However, the answers are difficult to find and formulate. In the course of time, I had the possibility to compare many attitudes towards the learners with special educational needs, whether with learning or behavioural difficulties. Due to this experiences as well as to the research made in the area of education of the learners with SEN, I have reached the conclusion that most important fact is the personal attitude of the educator. The outcomes of my research confirm the final conclusion that the ILP could function as a helpful tool for the learner provided that all participants mentioned (child, parents, teacher/school, PPCC) would communicate on an adequate level, and the teacher responsible for creating the ILP would be well-educated or trained in special educational needs and designing an ILP. Unless these basic requirements are fulfilled, the ILP will not function as a tool but only as a formal document with no helping purpose.

IV. RESUMÉ

Tato bakalářská práce je vlastně, stejně jako mnohé jiné, pouhou zkušební sondou do oblasti vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení – dyslexií. Jejím cílem bylo prozkoumat Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) pro výuku dyslektických žáků jak z hlediska tvorby, tak následně i jeho funkčnosti při použití v praxi. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. V úvodu je popsán cíl a obsah celé práce a zároveň je zde vysvětlen i důvod, proč vůbec vznikla. Následuje teoretická část, rozdělená do sedmi kapitol a po ní praktická část, která se skládá z pěti kapitol. Obě části jsou jednotlivě stručně shrnuty, přičemž celá práce je v závěru celkově zhodnocena.

Teoretická část představuje jakýsi podklad pro vytvoření hypotézy, která je v praktické části prozkoumána do hlubších detailů. Metody použité v empirické části také napomohly vidět problém z několika úhlů pohledu, což napomohlo k ověření stanovené hypotézy a zároveň k vyvození závěrů.

První kapitola je věnována vymezení pojmů, což, zejména při definování termínu dyslexie, či specifických poruch učení, není jednoznačná záležitost. V zahraniční literatuře se běžně setkáváme se zavádějícím použitím termínu ‚dyslexie‘ v obecnějším významu ‚specifické poruchy učení‘, což neodpovídá českému konceptu a může vést k nepochopení studovaného textu. Stejně tak samotný výraz dyslexie v sobě velmi často zahrnuje všechny specifické vývojové poruchy učení (lze nalézt i ve zprávách z pedagogicko-psychologického vyšetření), a může se stát, že dojde k nejasnostem při výkladu výsledků.

Další část první kapitoly je věnována definování pojmu dyslexie ve světě a také v České republice.

V českém pojetí je dyslexie v odborné literatuře v naprosté většině vnímána jako jedna ze specifických poruch učení, a to konkrétně jako porucha osvojování čtenářských dovedností. Takto vymezený pojem byl v celé práci použit.

V zahraniční literatuře již tak jednoduché vysvětlení nenalezneme. Definice se liší zejména podle přístupu k teoriím o osvojování jazyka a také podle chápání procesu učení se jazyku. Původní definice byly dokonce zavádějící díky koncepci využívající měření IQ (tedy IQ testů) v porovnání s dosaženými výsledky v čtenářské gramotnosti (jež u jedinců s dyslexií samozřejmě neodpovídaly běžné populaci).

Ačkoli je zdrojů v zahraniční literatuře nepřehledné množství, v české literatuře již takový výběr nenalezneme. Nicméně čeští odborníci se tématu dyslexie věnovali a stále věnují na

vysoké profesionální úrovni. Profesor Matějček dal svojí definicí dyslexie zřejmě základ konceptualizaci v rámci specifických vývojových poruch učení. Jeho následníci se tématu věnovali stejně pozorně a v publikacích vydaných v posledních deseti letech (see Zelinková, Vágnerová, Matějček, Pokorná, Jucovičová) lze zjistit veškeré důležité informace týkající se nejen samotných poruch učení a chování, ale i způsoby reedukace a jiné metodiky. V závěru kapitoly je vyzdvihnuta důležitost včasné a přesné diagnostiky, která by měla napomoci předejít neúspěchům žáků a také je zde krátce zmíněna role učitele.

V další části, tedy ve druhé kapitole je velmi krátce a stručně popsána historie výzkumu dyslexie. Odborná veřejnost se v poslední době shoduje na neurologickém a také na genetickém původu této specifické poruchy, ovšem ne vždy tomu tak bylo. Dyslexie ve významu toho slova, byla vlastně velmi tajemným projevem jakéhosi nedostatku, který byl pro vědce dlouho nevysvětlitelný. Důležitým momentem, i když ne přímo spojeným s dyslexií, bylo objevení dvou center v mozku, která nějakým způsobem ovlivňovala řečové funkce. Objevení Brocova a Wernickeova centra, posunulo výzkum na poli poruch čtení o významný kus dopředu. Problémy s řečí nebyly daleko od specifikace problému s psaným slovem a v průběhu let se tyto výzkumy zaměřovaly i na čtenářské dovednosti v porovnání s IQ jednotlivých pacientů. Pohled na dyslexii se samozřejmě v dnešní době značně liší díky pokrokům na poli neurologie a dalších souvisejících oborů. Česká republika má dlouholeté zkušenosti s reedukací dyslektických dětí, které díky několika našim předním odborníkům mohly být vyučovány ve specializovaných třídách již od roku 1962. Z teoretických informací vyplývá, že pro jedince s dyslexií je velmi důležité zjistit přesnou diagnózu poruchy učení co nejdříve, aby mohl být započat proces úspěšné reedukace.

Následující kapitola je věnována dyslexii a procesům osvojování a učení se jazyka. Osvojení jazyka je důležitým procesem v psychickém i celkovém vývoji člověka. Je součástí kognitivního vývoje a umožňuje dosáhnout schopnosti využití dílčích komunikativních schopností v daném jazyce, ať rodném, či cizím. Týká se nejen získání a použití slovní zásoby, ale i syntaxe a fonetiky a výsledkem je schopnost produktivně používat jazyk s cílem komunikace a dorozumění se. V této kapitole jsou představeny teorie tvořící základ pro další zkoumání osvojování řeči a také poruch, týkajících se tohoto procesu. Jsou zde zmiňovány teorie vycházející z biologických limitů našeho mozku, a ovlivňující osvojení syntaxe, jako například hypotézy Noama Chomskyho, kritizujícího Skinnerovy lingvistické teorie o tzv. operativním podmiňování při osvojování prvního jazyka, kdy je upevnění jazyka závislé na kladné, či záporné odezvě u dospělých reagujících na řečové projevy dítěte. Tato teorie

nebyla dostatečná pro vysvětlení celého procesu akvizice řeči a následovaly teorie další. Je zde samozřejmě uvedena i Piagetova teorie kognitivního vývoje a také Vygotskyho „zóna nejbližšího vývoje“, která je Piagetem velmi ovlivněna. V neposlední řadě doplňuje již popsané Krashenova teorie o osvojení druhého jazyka, ve které rozlišuje dva procesy: proces učení a proces osvojování. Obecně vzato jsou v této teorii zahrnuty oba základní přístupy k porozumění osvojení jazyka, které se navzájem buď vyvracejí, nebo částečně podporují. Tyto přístupy zkoumají, do jaké míry je proces osvojení jazyka spíše vrozený, či naučený. Všechny zde zmiňované teorie (a řada dalších) jsou nedílnou součástí pochopení celého procesu osvojení jazyka a do značné míry napomáhají porozumění procesům nutným při výuce jazyků cizích.

Kapitulu pak uzavírá část popisující některé faktory, ovlivňující proces učení se jazyku s přihlédnutím k vývojovým poruchám učení – konkrétně k dyslexii. Zde je ještě připomenuta tzv. teorie kritického období, která tvrdí, že doba, kdy je jedinec schopen osvojit si principy jazyka, je omezena do určitého věku. Také je zde vysvětlena předpokládaná relace mezi touto teorií a dyslexií. K mnoha problémům spojeným s dyslexií patří i snížené sebevědomí, motivace a špatně zvolené strategie učení. V nepřeberném množství literatury, týkající se daného problému, je vyjádřeno mnoho názorů a popsáno mnoho způsobů, jak pomoci dyslektikům. Nicméně podstatu mnohých myšlenek lze nalézt ve spisech Jana Ámose Komenského. Ač čtyři sta let staré, stále aktuální, jeho didaktické principy a také jeho Brána Jazyků Otevřená nabízejí rady a metody, plně odpovídající principu multisenzorickému přístupu k výuce cizích jazyků. Komenského dílo je zde uváděno v souvislosti s některými prvky, znesnadňujícími výuku a učení se cizímu jazyku.

Další dvě kapitoly této bakalářské práce jsou pojaty jako náhledy ze třech různých perspektiv. Čtvrtá kapitola zahrnuje nejen samotného dyslektického žáka a jeho problémy, ale zaměřuje se i na jeho nejbližší okolí, tedy rodinu a její roli v procesu vzdělávání. V první části této kapitoly se ptáme, je-li opravdu nutné, aby se dyslektik musel učit cizím jazykům, a vzápětí si ihned odpovíme: ano. Důvodů je velké množství, od rovného vzdělávání až po nutnost ovládnutí cizího jazyka pro pracovní příležitosti a reálný život. Otázkou zůstává, do jaké míry je nutné následovat kurikulum. Být dyslektikem stále ještě znamená být označen. A toto „označení“ bývá často vnímáno pejorativně ve významu ‚hloupý‘. Důvody jsou zřejmé, člověk, který má potíže se čtením a psaním působí negramotně a v době, kdy je naprostá většina testů, ať školních, srovnávacích či přijímacích, založena na těchto dílčích jazykových kompetencích, je dyslektik evidentně znevýhodněn. Zde je velmi důležitá otázka, zda a do

jaké míry je školní výukový systém a pedagogové připraveni umožnit těmto jedincům efektivní výuku, která nebude pouhým ulehčením, ale přinese i výsledky.

Dyslexie jako vývojová porucha čtení (zpracování psaného textu) samozřejmě ovlivňuje procesy vzdělávání a ve výuce cizích jazyků se samozřejmě promítá. Vzhledem k projevům dyslexie, které způsobují narušení dílčích částí (fonologie, morfologie, gramatika, syntaxe i sémantika), je proces výuky cizího jazyka složitější a velmi často pomalejší. Je nutné upravovat jak metody výuky, tak i obsah a hodnocení. V této kapitole lze zjistit, v jakých oblastech se můžeme setkat s problémy a nedostatky dyslektického žáka. Jsou zde zmíněny pouze ty nejzásadnější a nejčastější. Množství existujících nesnází je jistě mnohem větší a z uvedených informací lze odvodit, že dyslektik je v rámci výuky angličtiny jako cizího jazyka, znevýhodněn skoro ve všech sférách týkajících se komunikativních kompetencí. Role rodiny je zakomponována do kapitoly o žákovi zejména z toho důvodu, že velké množství práce dyslektika je soustředěno na domácí přípravu. Podpora rodiny hraje zásadní roli ve vývoji jakéhokoli dítěte a výsledky dětí s vývojovými poruchami učení bývají na pomoci z rodiny většinou závislé. V této části je nastíněna důležitost informovanosti rodičů o příčinách a důsledcích dyslexie. Nejenom žák, ale i rodič bývá v pozici toho, kdo nutně potřebuje pomoc a podporu. Je zde vysvětleno, jakým způsobem stanovit pevná pravidla a kritéria, ze kterých je možné vycházet a kterých se lze držet.

Také se zde, v závěru čtvrté kapitoly, vysvětluje důležitost včasné a přesné diagnózy, díky které lze následně co nejlépe a nejpřesněji zacílit reedukaci. Důvody zde uváděné dávají pochopit situacím, kterým je možné přinejmenším předejít, naskytne-li se odborná pomoc včas. Nejen pedagogická diagnostika, ale i zjištění rodičů a samotných žáků by mělo k včasnému odhalení jakýchkoli potíží přispět.

Role učitele je neoddiskutovatelně klíčová a v procesu integrace může v mnoha situacích znamenat pedagogický přístup hlavní podporu pro žáka s vývojovou poruchou učení. V páté kapitole je toto téma rozpracováno do tří podkapitol, které pokrývají základní otázky k danému tématu. Dozvíme se zde co je to integrace, jaké kurikulární dokumenty uvádějí informace, týkající se integrace žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a také jakým způsobem je u nás integrace uváděna do praxe. Zmiňuje se zde i důležitost postoje a přístupy pedagoga k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami stejně jako metody a vyučovací techniky napomáhající k výuce dyslektiků. Užší výběr popisovaných metod je, vzhledem k tématu celé práce, pochopitelný, ale v zásadě jsou zde vystihnuty hlavní principy přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a zejména k dyslektikům (zejména

multisenzorický přístup). Dalšími důležitými faktory, ovlivňujícími proces výuky jsou individualizace a diversifikace vzdělávání, jež jsou nutným požadavkem zdůrazněným zejména díky novým poznatkům o stylech učení.

Diagnostiku žáka provádí v podstatě kdokoli, kdo hodnotí jeho výkony. Může to být do velké míry žák sám, jeho učitelé, rodiče. V šesté kapitole, která je velice krátká a stručná, se dozvíme, že v případě, kdy je nutné provést nějaké závažnější intervence do výukového procesu, přichází na řadu Pedagogicko-psychologická poradna (PPP), která poskytuje služby v rámci speciálně pedagogické diagnostiky a také podpory jak žáků a rodičů, tak i učitelů samotných. V rámci podpůrných opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou integrace nebo IVP, je spolupráce s PPP velmi důležitá. Speciální pedagog a psycholog poskytují závěry ze svých vyšetření, které napomáhají při tvorbě IVP a také při zacílení podpory jednotlivých žáků. Ve výčtu nesmí chybět ani zmínka o spolupráci s rodiči a se školou. Rodiče jsou totiž jediní, kdo mohou požádat jak o vyšetření v PPP, tak i o vypracování IVP. V závěru této krátké kapitoly se píše, jakou podporu poskytuje PPP učitelům, rodičům a žákům.

Sedmá kapitola je vlastně klíčovou částí celé bakalářské práce, neboť se týká samotného individuálního vzdělávacího plánu. Zde lze nalézt legislativní rámec a strategie určující vznik tohoto dokumentu. Jsou zde uvedeny stávající vyhlášky školského zákona a také metodické pokyny týkající se úprav v IVP. Také jsou zde zmíněny změny, které nabydou platnosti v příštím školním roce (tedy od 1. 9. 2016) a znamenají změnu v systému výuky žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Je zde vysvětlena funkce IVP a jeho využití v praxi a uvedeny zdroje nutné pro pochopení nutnosti vypracování tohoto dokumentu. Součástí je i doplňkový materiál v příloze. Kde lze nalézt ukázkou nevyplněného formuláře pro tvorbu IVP.

Následující praktická část je explicitním popisem celého průběhu výzkumu od přípravné fáze až po evaluaci získaných materiálů a celkové zhodnocení. Sestává z pěti krátkých kapitol, z nichž jsou některé ještě rozděleny do dalších částí.

Zahrnuje jak počáteční stanovení výzkumného cíle a otázek, které určovaly směr výzkumu, tak i výběr školy a určení zkoumaných vzorků. Jsou zde vysvětlena kritéria výběru, metody výzkumu, časový průběh a samozřejmě i zhodnocení výzkumu. Cílem výzkumu bylo zjistit, zdali je IVP používán jako pracovní materiál, na kterém spolupracují všichni, kterých se tento dokument dotýká, tedy žák, jeho rodiče, učitel a pracovník PPP, nebo je to pouze formální dokument bez jakéhokoli využití. Je zde zmíněna i původní hypotéza o IVP, vycházející z

předpokladu, že musí být splněny některé podmínky, které jsou v textu stanovené, aby byl dokument doveden k funkčnosti.

Součástí praktické části jsou i přílohy. Tvoří je přepisy interview se dvěma žáky základní školy s diagnostikovanou poruchou učení, jejich rodiči, učitelkou anglického jazyka a ředitelkou pedagogicko-psychologické poradny. Dále pak individuální vzdělávací plány obou žáků a náhled do klasifikace.

V celkovém závěru bakalářské práce je připomenut účel, za kterým byla vypracována. Znovu jsou zde nastíněna zjištění vzešlá z teoretické části a také výsledky výzkumu v porovnání s předpokládaným výsledkem. Obě části se zde také porovnávají a hodnotí se jejich relevance a validita. Původní hypotéza byla ve velké míře potvrzena, a tím se rozšiřují možnosti dalšího výzkumu, zaměřeného podobným směrem.

V. ANNOTATED BIBLIOGRAPHY

Bibliography:

BLOCK, Cathy Collins a Sheri R. PARRIS. *Comprehension instruction: research-based best practices*. 2nd ed. New York: Guilford Press, c2008. ISBN 15-938-5701-2.

BRUNSWICK, Nicky. *Dyslexia: a beginner's guide*. Oxford: Oneworld, 2009, xii, 218 p. Oneworld beginners' guides. ISBN 18-516-8645-2.

COHEN, Louis, Lawrence. MANION a Keith MORRISON. *Research methods in education*. 7th ed. New York: Routledge, 2011. ISBN 978-0-415-58335-0. -

COMENIUS, Johann Amos a M. W. KEATINGE. *The great didactic of John Amos Comenius* [online]. New York: Russell, 1967 [cit. 2016-02-18].

CONFERENCE, BDA Edited by Gavin Reid and Angela Fawcett. *Dyslexia in context: research, policy and practice*. Repr. London: Whurr Publishers, 2004. ISBN 18-615-6426-0.

COMBLEY, Margaret, BROOMFIELD, Hilary and a consultant in dyslexia SNOWLING, Margaret. *Overcoming Dyslexia: A Practical Handbook for the Classroom*. Vyd. 3., upr. a rozš. London, England: Whurr Publishers, 1997. ISBN 1-86156-008-7.

COUNCIL OF EUROPE, Council for Cultural Co-operation. *Common European framework of reference for languages learning, teaching, assessment*. Reprinted. Cambridge, U. K: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2001. ISBN 05-218-0313-6.

CRYSTAL, David. *How language works*. London: Penguin Books, 2007, xii, 500 s. ISBN 978-0-1410-1552-1.

DAVIS, Ronald D. *The gift of Dyslexia: Why some of the brightest people can't read and how they can learn*. 2013. London: Souvenir Press Ltd, 2013. third edition. ISBN 978-0-28563973-0.

GROARK, Christina J. *Early childhood intervention: shaping the future for children with special needs and their families*. Santa Barbara, Calif.: Praeger, 2011. ISBN 03-133-7794-4.

HARMER, Jeremy (2001). *The practice of English language teaching*. 3rd ed. London: Longman, c2001, xii, 370 s. Longman handbooks for language teachers. ISBN 05-824-0385-5.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1. vyd. v ČR. Praha: Budka, 1993, 297 s. ISBN 97880-262-0873-0.

HESSE-BIBER, Sharlene Nagy a Patricia LEAVY. *The practice of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, c2006. ISBN 07-619-2827-8.

INGRAM, David. *First language acquisition: method, description, and explanation*. New York: Cambridge University Press, 1989, xi, 572 p. ISBN 05-213-4916-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. 2. upr. vyd. Praha: D H, 2008, 64 s., [8.] s. barev. obr. příl. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-809-0386976.

KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8887-2.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KORMOS, Judit, Anne Margaret SMITH. *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters, 2012, xii, 232 s. MM textbooks. ISBN 978-1-84769-619-9.

LEVELT, W. *A history of psycholinguistics: the pre-Chomskyan era*. First published in paperback. Oxford: Oxford University Press, 2014, xviii, 653 stran. ISBN 978-0-19-871221-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3., upr. a rozš. Jinočany: H, 1995. ISBN 80-857-8727-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2006, 271 s. ISBN 80-246-1173-2.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MITCHELL, Mark L. a Janina M. JOLLEY. *Research design explained*. 8th ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, c2013. ISBN 11-330-4983-4.

McKEOWN, Sally. *How to help your dyslexic and dyspraxic child: a practical guide for parents*. Richmond: White Ladder, 2011. ISBN 978-190-5410-965.

NICKY HAYES. *Foundations of psychology*. 3rd ed., reprint. London: Thomson learning, 2005. ISBN 978-186-1525-895.

NIJAKOWSKA, Joanna. *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual matters, 2010, xi, 236 s. Second language acquisition. ISBN 978-1-84769-279-5.

OTT, Philomena. *How to detect and manage dyslexia: a reference and resource manual*. Oxford: Heinemann, 1997. ISBN 04-351-0419-5.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 2., v nakl. Portál 1. Překlad Eva Vyskočilová. Praha: Portál, 1997, 143 s. ISBN 80-717-8146-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-717-8029-4.

REID, Gavin. *Dyslexia*. 3rd ed. London: Continuum, 2011, 249 s. Sen. ISBN 978-1-44116585-5.

REID, Gavin. *Dyslexia: a complete guide for parents*. Chichester, Eng.: Wiley, 2004, xi, 213 p. ISBN 04-708-6312-9.

SCHNEIDER, Elke a Margaret CROMBIE. *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton, c2003, xii, 115 s. BDA curriculum series. ISBN 18-534-6966-1.

SHAFFER R. David a Eileen WOOD. *Developmental psychology: childhood and adolescence*. 1st Canadian ed. Scarborough, Ont.: Thomson Nelson, 2002. ISBN 01-7616968-7.

STANOVICH, Keith E. *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press, c2000. ISBN 15-723-0565-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, ZŠ Hradební, Broumov, 2012

Oxford advanced learner's dictionary. 8th ed. Oxford: Oxford University Press, 2010, 1732 s. International student's edition. ISBN 978-0-19-479914-0.

Výuka cizích jazyků u dětí s dyslexií. ŠIGUTOVÁ, Marta. *Svět cizích jazyků dnes: inovační trendy v cizojazyčné výuce*. 1. vyd. Bratislava: Didaktis, 2004, s. 166-186. ISBN 80-8916011-5.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči: komentovaný výběr z díla*. 1. vyd. Jan Průcha. Praha: Portál, s.r.o., 2004, 135 s. ISBN 80-7178-943.

WENGRAF, Tom. *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. 2001. SAGE, 2001. ISBN 1446240207.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 11. vyd. Praha: Portál, 2009, 263 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-807-3675-141.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-807-3673-260.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006, 167 s. ISBN 80-731-1022-9.

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 139 s. Rádcí pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Internet References:

BADDELEY, Alan David, N.C. ELLIS, Thomas Richard MILLES a V.J. LEWIS. Developmental and acquired dyslexia: A comparison. *Cognition* [online]. 1982, **11**(3), 185 - 199 [cit. 2017-04-20]. DOI: 10.1016/0010-0277(82)90025-7. ISSN 0010-0277. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010027782900257>
[http://doi.org/10.1016/0010-0277\(82\)90025-7](http://doi.org/10.1016/0010-0277(82)90025-7)

BISHOP, Dorothy V.M. a Margaret J. SNOWLING. Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin* [online]. 2004, **130**(6), 858-886 [cit. 2016-02-26]. DOI: 10.1037/0033-2909.130.6.85. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/215626859_Developmental_Dyslexia_and_Specific_Language_Impairment_Same_or_Different

BOLLONS, Nicholas. *HOW DOES SKINNER AND CHOMSKY'S EXPLANATION FOR THE ACQUISITION OF GRAMMAR DIFFER ?* [online]. In: . [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://users.ecs.soton.ac.uk/harnad/Hypermail/Thinking.Psychologically96/0097.html>

Core Values. © *Impact Academy Cincinnati 2015*. [online]. 23.3.2016 [cit. 2016-03-23]. Dostupné z: <http://www.impactacademycinci.org/core-values/>

CROMBIE, Margaret. *Foreign Language Learning and Dyslexia* [online]. In: . [cit. 2012-12-08]. Dostupné z: <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/resources/Dxa1.pdf>

Dyslexia and Specific Learning Difficulties in Adults. *British Dyslexia Association* [online]. [cit. 2016-01-06]. Dostupné z: <http://www.bdadyslexia.org.uk/>

Dokument ke stažení. *MŠMT*. [online]. 18.3.2016 [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35181/>

EUROPEAN AGENCY for Special Needs and Inclusive Education: Czech-republic - Identification of special educational needs. *EUROPEAN AGENCY for Special Needs and Inclusive Education: Czech-republic - Identification of special educational needs* [online]. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/czechrepublic/national-overview/identification-of-special-educational-needs>

FRITH, Ute. Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice* [online]. 1999, **5**(4), 192-214 [cit. 2016-02-12]. DOI:

10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4<192::AID-DYS144>3.0.CO;2-N. Dostupné z: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199912\)5:4%3C192::AIDDYS144%3E3.0.CO;2-N/pdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4%3C192::AIDDYS144%3E3.0.CO;2-N/pdf)

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-12-16]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

MŠMT. *Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013* [online]. Praha, 2013 [cit. 2015-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

MŠMT. *Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2016*. In: VÚV Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2016 [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

ORTEGA, Javier Virués. The Case Against B. F. Skinner 45 years Later: An Encounter with N. Chomsky. In: *US National Library of Medicine* [online]. 2006 [cit. 2016-02-18]. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2223151/>

SEELAN, S. Christopher Gnana. *Bringing the language-learners in to the Zone through scaffolding – A Critical Approach of Lev Vygotsky's Zone of Proximal Development'* [online]. In: [cit. 2016-03-14]. Dostupné z: <http://eltweekly.com/2012/02/vol-4-issue-9-researcharticle-bringing-the-language-learners-in-to-the-zone-through-scaffolding-a-critical-approachof-lev-vygotskys-zone-of-proximal-development-by-s-chris/>

VÚP Praha. *Framework Education Programme for Elementary Education (FEP, EE)* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 131 p. [cit. 2012-12-16]. Available at: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_ZV_EN_final.pdf

ZINK DE DIAZ, Laura. [online]. [cit. 2012-12-16]. Dostupné z: <http://www.dyslexia.com/library/tprlanguage.htm#ixzz2FFqcZp2u>

VII. APPENDICES

| | |
|-------------------|---|
| Appendix A | Individual Learning Plan – Sample Form |
| Appendix B | Informed Consent |
| Appendix C | Pedagogical documentation |
| Appendix D | Interview |
| Appendix E | Sample of Interview Analysis |

Interview 1.:

24. 2. 2016 Respondent no. 1.: The headmaster and PPCC consultant

Laslett: Dobrý den, Laslettová, děkuju moc, že jste si na mě udělala čas.

Respondent no. 1: Dobrý den, ráda vám pomůžu, pokud to bude možné, tak co vás zajímá?

Laslett: No, téma mojí bakalářské práce je IVP v angličtině, ale mě vlastně zajímá všechno, jak to v realitě funguje.

Respondent no. 1: No, já vám povím, co si myslím a vy sama pak uznáte za vhodné, co použít.

Laslett: Dobře, já to tedy nechám zapnuté a necháme volně plynout rozhovor.

Respondent no. 1: Tak dlouhodobě to tak máme v systému naší náchodské poradny, že tady pracují psychologové a speciální pedagogové a vždycky ten pár psycholog-speciální pedagog, ten...ta dvojice má na starosti určité školy v regionu v náchodském okrese a máme nastavený systém konzultačních dnů, to znamená, že na velké školy, na úplné školy (*školy s prvním i druhým stupněm*) jezdíme...hmm jezdíme víceméně jednou za měsíc a jakoby na celý den, na konzultační den jsme tam od rána a je tam nějaký připravený program, který si domluvíme se zástupcem, s výchovným poradcem, zkrátka kdo je tam ten styčný důstojník, který nám ten program na škole organizuje. Někde se děti i vyšetřují, třeba na Broumov, Josefov...tam kam prostě víme, že rodiče nemají možnost do Náchoda dorazit...nejčastěji to jsou prostě lidi z nějakého sociálně slabšího prostředí. Tam potom vyhovíme a vyšetříme to dítě ve škole, ale primárně bychom tam chtěli (*spíše chtěly, v poradně pracují pouze ženy – pozn. autora*) být pro konzultace s pedagogy. Nevím, vyšetříme dítě, a máme potřebu...sice napíšeme z toho zprávu, která se tomu učiteli dostane, ale stejně máme potřebu s tím učitelem to nějak probrat (*velmi důrazně*). Jestli tomu rozuměl nebo jak...jak bychom si představovali zacílit tu péči, prostě prokonzultovat to vyšetřené dítě...protože velmi často to...to...tu žádost iniciuje škola, to vyšetření...není to o tom, že to jsou primárně rodiče, ale pořád si myslím, že ještě víc iniciuje škola, vyšetření dítěte, že škola dává podnět.

Laslett: Hm, to znamená, že...má rodič, sám rodič možnost požádat o vyšetření?

Respondent no. 1: Samozřejmě!

Laslett: Potřebuje k tomu ale školu?

Respondent no. 1: Nepotřebuje. Rodič je jediný, kdo může požádat o vyšetření, jo, rodič, jako zákonný zástupce.

Laslett: Ano, tomu rozumím. A když má přijít na vyšetření, potřebuje něco ze školy?

Respondent no. 1: Když se to týká školních potíží, to...nebo ta zakázka je směřována jako k tomu, že se nedaří ve škole, tak potom prosíme rodiče, jestli by se nedomluvili s paní učitelkou nebo s pedagogem, aby vyplnil dotazník ‚sdělení školy‘, který školy mají, vědí, o co jde (*zvoní telefon*).

Laslett: Víím, viděla jsem, máte je také ke stažení na vašich stránkách.

Respondent no. 1: No, to se také bude měnit (*má na mysli novelu zákona, která bude platit od září 2016*), ale...protože pro nás ta pedagogická diagnostika je velice důležitá. Rodiče s tím, ve většině případů, vždycky souhlasí a tam kde ta spolupráce trochu funguje, tak i ten rodič se s tím učitelem domluví na tom: dobře, tak to vyšetření podstoupíme a potom tedy...rodič ani nemá nic proti tomu, aby pedagog vyplnil to sdělení školy.

Laslett: Jistě, to je asi logická součást vyšetření. A když jste pak na školách, jestli se smím zeptat, mají učitelé zájem sami za vámi přijít nebo je dostatečný zájem ze strany učitelů s vámi konzultovat výsledky?

Respondent no. 1: Je to různé. Většinou je to tak, že my dáváme seznam kantorů, se kterými bychom chtěli mluvit o vyšetřených dětech a potom i jako někde je i připravený seznam učitelů, kteří chtějí mluvit s námi. Vždycky říkáme, pokud se to jedná o dítě, které je už tady vedeno, abychom se na to mohli připravit, abychom si vzali s sebou kartu, tak aby nám to dali dřív vědět, ale...no nebo vědět předem...ale je to různé. Někde potřeba není (*smích*) někde potřeba je. (*potřeba konzultovat s PPP*)

Laslett: Mohla bych to trochu zacílit?

Respondent no. 1: Jistě.

Laslett: Setkali jste se tu někdy s žákem, který má diagnostikovánu pouze dyslexii? Bez jakýchkoli jiných dílčích poruch, jako dysgrafie...já nevím...poruchy pozornosti...jenom opravdu dyslektický...žák?

Respondent no. 1: No určitě. To je jakoby asi největší procento dětí, které jsou...které jsou u nás v péči. Děti, které mají diagnostikované vývojové poruchy učení.

Laslett: Ano, já ale hovořím o té jedné konkrétní poruše, o dyslexii. Je možné, aby existoval někdo, kdo bude, když to zjednoduším, vyhraněný dyslektik.

Respondent no. 1: No ono to je...ono už jakoby samotné vymezení pojmu diagnóza...někdy se dyslexie používá jako nadřazený pojem pro všechny ostatní poruchy, někde dyslexie rovná se vývojová porucha čtení.

Laslett: Já jsem ve své práci dyslexii vymezila takto.

Respondent no. 1: No. Velmi ...jako...myslím si že asi...já nevím...už jako já za sebe musím říct, pro mě nebo pro nás...máme tady už několik let problémy s dia...s diagnózou...s diagnózou...přijde k nám dítě ve druhém ročníku, má výrazné obtíže v oblasti specifických funkcí sluchového, zrakového vnímání, čtení se pohybuje někde v pásmu defektu, má další přídatné potíže, promítají se ty obtíže do matematika, do psaní a pro nás eticky je velký problém to dítě označit při prvním vyšetření jako dyslektika.

Laslett: Rozumím

Respondent no. 1: My nevíme, jestli to je otázka nezralosti, toho že se nestihly docvičit oslabené funkce, toho že to dítě, já nevím, nemá nějaké přiměřené rodinné prostředí pro to, aby se rozvíjelo, prostě člověk...a teď dosud legislativa, která naštěstí jakoby končí k třicátému srpnu, nám...nás prostě tlačila do toho, abychom tu diagnózu...abychom ho označili jako dyslektika, protože teprve potom se tomu dítěti poskytne nějaká péče. (*důrazně*) Měla by...se poskytnout. Takže my jsme velmi často dávali diagnózu a nebyli jsme si...jenom proto, aby tomu dítěti bylo pomoheno. Potom se to teda dělalo tak, že my vlastně máme dva výstupy, zprávu z vyšetření plus takový ten úřednický...tu úřednickou tabulku...takže ve zprávě jsme popsali, v tom závěru to, že se jedná o dítě které...bylo zjištěno...co všechno bylo zjištěno, napsali jsme tam: nelze vyloučit rozvoj vývojové poruchy učení a do té tabulky jsme zakřížkovali: dyslexie. Aby to dítě mělo nárok na ten zvýšený finanční normativ, individuální vzdělávací plán, reedukaci...všechna ta podpůrná opatření, která my vidíme jako nutná, ale já nevím, po prvním vyšetření, někdy to je tak jako, že po těch zkušenostech, že si řeknete jo, to, prostě to je dyslektik. Že ten obraz je takový...já nevím, to dítě má rovnoměrně rozvinuté intelektové předpoklady, nikde nejsou nějaké diskrepance, má přiměřeně rozvinuté funkce, nevíte co, ale přesto nechte. Takže tam si říkáme, tam je jako, tam prostě něco opravdu je špatně. Nebo jsou to děti, které mají diagnózu poruchy pozornosti. Tam často ten výkon ve čtení tomu pásmu defektu odpovídá. Takže ano, jsou děti, které...kde to tak...kde si tak myslíte, že to bude (*smích*)...česky řečeno, dyslektik jako poleno.

Laslett: Mohla bych se jenom zeptat, do jaké míry si myslíte, že je učitel schopen, při pedagogické diagnostice určit nebo prostě odhadnout, jestli už se jedná o nějakou vývojovou

vadu nebo jestli jsou zanedbané ty základní postupy, pokud to zjednoduším, třeba způsob výuky čtení. Třeba byl použit špatný způsob výuky čtení, což mohlo znamenat určitou stagnaci nebo zpomalení v procesu čtení. Jak moc myslíte, že to ten pedagog rozpozná a kdy myslíte, že ta pedagogická diagnostika měla...kdy by s tím ten učitel měl přijít, potřebovali bychom pomoci. Jestli může třeba v první třídě nebo už v mateřské škole? A do jaké míry jsou toho učitelé schopni?11 min. – 12:40(*rozhovor odbíhá od otázky – otázka je zodpovězena později*)

Laslett: Já se vrátím k té diagnostice, čeho se učitel může držet a kdy za vámi může přijít? A může přijít jenom učitel nebo musí jít přes vedení školy?

Respondent no. 1: Když jsme na škole nebo když učitel požádá jakoukoliv konzultaci, nikdy není problém.

Laslett: A učitel může konzultovat bez vědomí rodičů?

Respondent no. 1: Může, podle mě může, protože on se potřebuje poradit o žákovi. On se potřebuje poradit o žákovi, jestli, jestli postupuje správně, potřebuje se s někým poradit. Já nevím, když jste ve škole, když máte fungující tým, což (*smích*)

Laslett: Jo, bývá.

Respondent no. 1: Což bývá, ale...myslím si, že možná fungující nějak, ale ne profesně, úplně, tak mám dítě, se kterým mám problém, tak co udělám? Tak jako asi se půjdu poradit s kolegy. To mě tak jakoby napadne úplně ze všeho nejdříve. My, když si nevíme tady rady, a stává se nám to velmi často, prostě nevím, já si nevím rady, tohle buď to dělám blbě, nefunguje mi to...řekněte mě k tomu něco...tak jdu a zeptám se. A to já si myslím, že je, že to je věc, která by těm učitelům velmi pomohla. Oni nemají...mají problém s tím říct, že něco nevědí nebo neumí.

Respondent no. 1: Víte co...mě trošku oni (*učitelé*) připadají jako z Marsu. Já prostě nerozumím základním věcem, jako dítěti se v něčem nedaří, něco mu nejde, ale já nezměním svůj přístup k němu a budu mu to pořád zadávat stejně. Ale že bych se zamyslel nad tím, co udělat...to udělá ale každý normální člověk v jakékoli činnosti, když to nejde tak, tak to zkusím nějak jinak?!(*důrazně*) Tak tohle ne! Vy se mě ptáte, jestli jsou schopni (*učitelé*) pedagogické diagnostiky nebo i speciálně pedagogické diagnostiky...

Laslett: Ano, to mě zajímá.

Respondent no. 1: Ne. Já říkám, že ne. Ve většině případů. Protože i ty dotazníky, které k nám chodí, vyplněné žádosti o vyšetření, uvádějí jako důvod vyšetření obtíže v ČJ – vynechává čárky, háčky. To je běžná věc. A když jdete po tom, co se s tím dítětem jako by

dělalo, no tak ale ono nic. Takže my, potom v poradnách máme ty tříměsíční objednáci lhůty... a ještě ten zákon de facto porušujeme, protože nestíháme, protože jsme přetížení množstvím vyšetření, přičemž minimálně třetina vyšetření je zbytečná, v tom případě, že by ten kantor byl erudovaný, tak si s tím problémem poradí sám. Takže velmi často pak za tím vyšetřením nejde ano žádná diagnóza, ale nějaká doporučení k nějakým postupům a ten učitel řekne: no, to jsem se toho dozvěděl! No ale co tam asi tak jako máte napsat, když má dítě pomalé tempo, že je potřeba to tempo zohlednit? Ono nic jiného jako na to není. My je nezrychlíme tady.

Laslett: Jak tedy funguje komunikace mezi poradnou a pedagogy?

Respondent no. 1: To je věc, která, prostě musím si to přiznat, nám se nepodařila. Nám se nepodařila i přesto, že my jsme, nevím, mám pocit, že se takhle jakoby (*ukazuje rukama*) rozevírají ty pomyslné nůžky mezi námi a těmi pedagogy. Že v podstatě my si nerozumíme. My si nerozumíme, my nevíme, my jsme nenašli... asi zřejmě nenašli způsob, jak jim vysvětlit ty naše postoje. My jsme...nevím...udělali v letech 2010 až 15 dvě školení, nebo ne školení, to byly projekty ve vzdělávání Feuersteinova instrumentálního obohacení (*Program Instrumentálního obohacování Profesora Reuvena Feuersteina je intervenčním programem s širokým uplatněním v individuální práci i ve třídě* <http://www.ucime-se-ucit.cz/o-metode/>). Což je filozofie, která...my jsme jím v poradně všichni prošli a takhle se nám to jakoby (*naznačuje mimicky*) všechno obrátilo v té hlavě. Bylo to strašně náročné, ale to je směr...jako který prostě řekli jsme si ano, tahle filozofie je dobrá. A ta tomu učitelům může ty kompetence dát. Proškolilo se osmdesát pět pedagogů.

Laslett: S výsledkem?

Respondent no. 1: Teď jsme měli v lednu, jak máme...setkání udržitelnosti vždycky jednou za rok, protože to je dané těmi podmínkami projektu, tak.....nám se chtělo skoro brečet. Vystoupila učitelka jedna, která učí tady na xxxxxx škole. Ona prostě ten systém má neskutečně promakaný.

Laslett: Mohu jenom vstoupit? V podstatě mi říkáte, že zprůhlednila nebo zpřístupnila dokumentaci.

Respondent no. 1: Ona otevřela tu třídu, tu školu prostě rodičům, veřejnosti. Je to průhledný. Kdykoliv kdokoli může přijít, domácí úkoly nejsou jakoby povinné, každé to třídě má ve třídě...má ve třídě myslím jednoho autistu, jedno dítě s lehkou mentální retardací, nejsem si tím jistá, ale...

Laslett: Takže vlastně inkluze?

Respondent no. 1: Je to zkrátka průřez takové té běžné třídy, kde jsou děti, které potřebují velký stupeň té podpory (*zvoní telefon*) a děti které jdou samy.

Respondent no. 1: Takže ukazovala tam, jak se ty děti hodnotí v první třídě, co jsou schopné si jakoby zapsat. Je to...ona nejde po tom, aby ty děti učila číst, psát a počítat, ona je od začátku podle mě připravuje pro život. Učí se plánovat, řešit problémy, přemostovat to co se učí do běžného života, prostě to je tak...My jsme na ni všichni jenom hleděli...my víme, že je dobrá, a my jsme ji poprosili, aby ten příspěvek udělala pro ty kantory, co tam seděli.

Laslett: A?

Respondent no. 1: (*Oddychne si*) Výsledek byl, že jedna kolegyně se jí zeptala: A jak dlouho učíš, že máš ještě tolik energie? Jo? Další paní učitelka: no jo, no, to já to...ale když prostě nemají ty nůžky a to lepidlo, no tak prostě nemůžou pracovat, přes některé věci prostě nejede vlak. Takže jsme si říkaly, k čemu ro tedy bylo? Oni měli 14 dní intenzivního vzdělávání od docentky Pokorné, my jsme s nimi další rok měli takové lektorské skupiny po deseti, kdy jsme, kde to bylo prodchnuté psychologíí...vývojovou speciální pedagogikou, připravovali jsme jim různá témata, která jsme jim předávali, učili jsme se s tou metodou pracovat, a oni byli hrozně nadšený, viděla jste, jak... jak chodili rádi, a jak potom volali, jak se jim po tom bude stýskat...No ale kde to jako je? Je to teda o tom, že se vrátili do těch škol, kde je zas to prostředí semlelo, kde nemají třeba, já nevím, podmínky pro tu svoji práci? Kam se to jako vytratilo? Ted' jsem jela na konzultaci do školy a říkám, no, to je Feuersteinistka, to bude super a já jsem se prostě nestačila divit. Jako já jsem se nestačila divit, no...tady píšou ve zprávě, že to dítě má ADHD, ale vždyť ona je docela klidná...Já jsem říkala, no počkejte, tak ale projevy poruchy pozornosti to není o tom, že se vám dítě...jenom že se jeví dítě...že se vám jeví neklidné...tak si říkáte, kde to všechno jako je? Protože my si opravdu myslíme, že jim...já jsem si dřív myslela, naivně, že jim (*pedagogům*) může pomoci vzdělávání...

Laslett: No, na to jsem se ptala.

Respondent no. 1: Jako že ta teorie je opravdu základ. Že když vím, když mám informace, tak jsem si jistější. Když mám, já nevím, dítě, které...kde je podezření na poruchu autistického spektra nebo je takové dítě, tak asi začnu dělat to, že si o tom začnu číst. A začnu si to dítě nějak jakoby diagnostikovat pedagogicky, protože je x dotazů...prostě něco začnu dělat, abych se tomu dítěti přiblížila. Nějak se začnu o tom informovat, shánět si informace. Ale já už si to teď nemyslím. (*že pedagogové pracují tímto způsobem*)

Laslett: No, ale není to tím, že vy děláte vyloženě speciální pedagogiku a ta už je k tomu dopředu předurčena, zatímco když jdete studovat obor, něco specifického, a tohle (*speciální pedagogika*) je prostě něco navíc, něco, co se ve škole moc neučí.

Respondent no. 1: Jako...učíte na základní škole! Takže jako tam si s těmi svými obory podle mě člověk jako nemůže vystačit. Na základní škole bude...jestli mu jde(*učiteli*) o to, aby to ty děti naučil, tak ale musí vědět, jaké děti učí. Já tomuhle pořád nerozumím, ale to není ani na tom prvním stupni. Oni prostě nemají ponětí o těch speciálně pedagogických věcech a já se ptám, proč je to nedonutí se v tomhle směru vzdělávat? Jezdí na různé ty oborové vzdělávání, biologie, přírodověda nebo literární výchova, ale já si myslím, že tohle je pro tu jejich práci stejně důležité, ne-li důležitější, aby znali vývojovou psychologii, aby věděli, že ty děti...jako, nevím, některé dítě má ten vývoj nerovnoměrný, a co to s sebou nese. Že když se mu nedaří číst, čím by to asi mohlo být? Ona taková ta základní speciálně-pedagogická diagnostika není nic jakoby objektivního nebo světoborného.

Laslett: Ne, ale někdy se stane, že ačkoli se vám diagnostikovat daří, může se stát, že vám to pak v praxi stejně nefunguje a musela byste přiznat, že vám něco nejde, že něco nezvládáte, a to může být složitý krok pro mnoho lidí, ne pedagogů, ale když to vezmeme z lidské stránky, je to těžké.

Respondent no. 1: Já si ale myslím, že pedagogové jsou taková trochu zvláštní skupina, protože oni už jako z pozice, z postu toho svého povolání...my to...my se s tím moc často nesetkáváme, že by řekli: s tím si nevím rady. Oni vždycky mají na všechno...tomu ale já nerozumím, protože já si velmi často nevím ve své práci rady...

Laslett: No, ale víte, ono je to někdy náročné, a když si představíte, že pedagog bez speciálního vzdělání má pokrýt takovou škálu potřeb. Vždyť on ani nemusí vědět jak. To vás někdy tak nějak semele.

Respondent no. 1: A já si myslím, že ta inkluze v podstatě na spoustě škol probíhá a já, já...nebo my jsme o tom přesvědčeni, že ta myšlenka je dobrá, ale ty kantoři na to nejsou vůbec připraveni.

Laslett: Nejsou?

Respondent no. 1: Oni neznají ani tu stávající legislativu a to, na co říkáte o těch individuálních vzdělávacích plánech, to je jako úplná marnost, v naprosté většině případů.

Laslett: Můžu se k tomu vrátit?

Respondent no. 1: Ano.

Laslett: Já to trochu zgeneralizuji. Kdo nese hlavní díl zodpovědnosti za tvorbu toho IVP?

Respondent no. 1: Ředitel.

Laslett: To znamená, že...

Respondent no. 1: Ředitel zodpovídá...

Laslett: Za to, že třídní učitel, učitelé jednotlivých předmětů sepišou IVP, předají to řediteli, on to podepíše (*paní doktorka přitakává*), tím pádem je zodpovědný za co? Za to, že je napsaný nebo za jeho...

Respondent no. 1: No měl by být v podstatě zodpovědný za jeho naplňování...

Laslett: To znamená, že by tedy ředitel měl konzultovat s jednotlivými učiteli, kterých se to týká, nějaký vývoj, realizaci...

Respondent no. 1: Je to na systému školy. Máme jeden dobrý příklad z praxe, kde leta letoucí pracuje školní speciální pedagog, naše bývalá kolegyně. Ta už to dovedla k takové...od doby, kdy jim ty IVP psala ona, tak je to teď tak, že se z toho IVP stal skutečně jakýsi pracovní materiál. Což by tak mělo být.

Laslett: Tak by to mělo být.

Respondent no. 1: A je tam i kolonka pro konzultace nebo pro zápis z konzultací s rodiči při rodičovských schůzkách, je tam kolonka, kdy my vyhodnotíme ten individuální plán a s těmi pedagogy o tom dítěti hovoříme. Takže už jsou tam záznamy jednak tady z těch konzultací s rodičem, s námi. Jsou tam zanesené změny, co je jinak s tím dítětem, třeba konkrétně v tom předmětu, co se nám podařilo a na co se třeba zaměřit. Že už se to trošku jako začíná...začíná to mít jakoby smysl, tenhle papír...

Laslett: Myslíte, že to je tím, že to je speciální pedagožka?

Respondent no. 1: (*rezolutně*) Ano...ano...ano

Laslett: Pochopila jsem z našeho rozhovoru správně, že vaše komunikace s rodiči je na dobré úrovni?

Respondent no. 1: Jo! (*rezolutně*)Jako víte co, my se snažíme těm rodičům dát podporu, ale já...já třeba řeknu mamince, která tu je...přijed'te třeba odpoledne, když párkrát přijedete, já si myslím, že se někam pohneme, když tady u toho budete sedět...

Laslett: Takže vaše komunikace s rodiči dobrá, a co vaše komunikace s učiteli?

Respondent no. 1: My se snažíme...my se snažíme se s tím učitelem domluvit, abychom se dobrali k něčemu, ale velmi často to vnímáme jako, prostě, že se nám to nepodařilo. Že on jako neví, on nám nerozumí, co my tomu chceme říct.

Laslett: Když nechce nebo neumí komunikovat pedagog, tak je nad ním někdo, kdo musí kontrolovat výstupy, obecně...ředitel...tedy, když nemůžete komunikovat s učitelem, obracíte se na ředitele?

Respondent no. 1: My musíme.

Laslett: A? Ta komunikace je zpětná? Je tam nějaký feedback?

Respondent no. 1: No...hmm

Laslett: Co komunikace s rodiči...učitel-rodič?

Respondent no. 1: Ta komunikace s rodiči podle mě jako taky není dobrá, protože oni, na jednu stranu slyšíte, že oni ale doma nic nedělají, to je pořád dokola, tak to kolegyně někde četla nějakou práci, že úspěšnost našich dětí (*ve škole*) je výrazně závislá na míře podpory ze strany rodiny, to znamená, že dětem se daří, když s nimi doma makají rodiče. (*smích*)

Laslett: A smějete se teď proč, že to tak je?

Respondent no. 1: Že to tak je!

Laslett: Ví žák osmé, deváté třídy, co to je IVP? Ví, že je podle něj vzděláván? Ví, co se vlastně děje?

Respondent no. 1: Já myslím, že ve většině případů to tak není. My se tady snažíme to vysvětlit rodičům i těm druhostupňovým dětem určitě, protože oni ti druhostupňoví jsou už velmi zdatní v tom, kdy si řeknou, jaký styl práce jim vyhovuje, kde jim to moc nejde. No...to je hrozně dobré, protože vy se můžete o tom bavit, když vidíte to dítě i profil toho psychologického vyšetření, takže když to kolegyně sejme vlastně ten test a potom při konzultaci mu ukazuje ty výsledky a říká: vidiš, tadyhle se ti dařilo v tom a tom, a to je věc, která je vázaná na tvoji dobrou prostorovou orientaci nebo zrakovou percepci pomůže ti při učení, když si budeš vytvářet schémata, grafy...myšlenkové mapy a podobně. Takže to dítě už tu nějakou informaci dostává, jenomže ono potřebuje, aby to doklaplo, aby...aby ta škola s ním jednala úplně stejně. Říct: podívej se tady, v mém předmětu, tak takhle to vidím já, zkusíme to udělat tak a tak, jak se ti v tom bude dařit...to podle mě neproběhne

Laslett: Vy dostáváte ty vytvořené IVP k ruce, máte je kontrolovat?

Respondent no. 1: No samozřejmě.

Laslett: Setkala jste se někdy s tím, že v IVP je nějakým způsobem zapracován postoj žáka, jeho vlastní styl učení nebo jiným způsobem vyjádřená spolupráce s žákem osobně?

Respondent no. 1: Ne, ne...ne, ne...

Laslett: Jako ještě nikdy?

Respondent no. 1: No, jako...ne. Tam je prostě co se bude v jednotlivých předmětech dělat.

Laslett: A myslíte si, že by to měla být součást?

Respondent no. 1: No ale, vždyť o ničem jiném to není!

Laslett: A setkala jste se někde s tím, že by v IVP byla znát spolupráce s rodičem? Někaké navržené postupy, nebo určená činnost, kterou bude vykonávat rodič nebo navrhuje rodič?

Respondent no. 1: Je to tam třeba napsané, jakou formou bude, ale já to ve většině případů vnímám jako formu, v devadesáti procentech případů, jsou individuální vzdělávací plány formální záležitost.

Laslett: Kterou vytvoří?

Respondent no. 1: Kterou vytvoří pedagogové, nějak to vytvoří, nechají to vypořádat a založí to, až přijde inspekce, aby to bylo v pořádku.

Laslett: A zdá se vám normální, že inspekce přijde a v pořádku to je?

Respondent no. 1: No, to je další věc, že...tak.

Laslett: Jsou učitelé dneska připraveni vytvořit a realizovat ten individuální vzdělávací plán?

Respondent no. 1: No, bez znalostí nějaké...jak říkám...vývojové psychologie, speciální pedagogiky...ale i znalosti legislativy, rámcových vzdělávacích plánů, které dávají zase učitelům možnost změnit ty očekávané výstupy třeba, když je to potřeba...tak to jako nedají.

Laslett: Může učitel, když má za úkol vytvořit IVP a řekne si: já nevím jak na to, může přijít sem za vámi?

Respondent no. 1: Může. Anebo je to i ta otázka těch našich konzultací na školách. Jsme tam pro to, vědí to.

Laslett: Takže tu podporu od vás může mít?

Respondent no. 1: Dostane. My mu ji musíme poskytnout.

Laslett: Dokážete odhadem říct, jak často se vám to stane, že přijde pedagog a potřebuje radu, pomoc?

Respondent no. 1: Málodky. Většinou jde ta iniciativa z naší strany. Například v případě, když jde dítě, které je u nás dlouhodobě vedené, když přechází na druhý stupeň, v tom případě se nám osvědčuje to, že na konci prázdnin, v přípravném týdnu nebo hned na začátku školního roku požádáme o setkání všech zúčastněných pedagogů, kteří to dítě budou učit a s nimi potom konzultujeme jednak projevy toho dítěte, to, co můžou očekávat...abychom to dítě přiblížili v tom obrazu a v těch potřebách. To, co on potřebuje. Tak to se jako osvědčuje. Není to ale běžná praxe, je to u dětí, u kterých se obáváme, že by mohl nastat problém. Běžná praxe to opravdu není, protože to je nezvládnutelné.

Laslett: Kolik učitelů angličtiny potřebuje pomoci s tvorbou IVP?

Respondent no. 1: Nevím...naše kolegyně, která dělá angličtinu, uspořádala vloni metodický kurz, to by vám musela říct ona. Nevím. Ale ani od nás, co máme ostatní školy na starosti...že by tam nějaká iniciativa, nějaký dotaz ze strany pedagoga byl, jak s IVP v angličtině, to jsem se tedy fakt s tím nesetkala.

Laslett: S individuálním vzdělávacím plánem by se mělo pracovat v průběhu roku...

Respondent no. 1: On v podstatě to může být jeden otevřený materiál, do toho se může...když platnost posudku je na dva roky, proč ten individuál vypracovávat znovu, že jo?

Laslett: Já myslím, že se musí vypracovat na začátku každého školního roku.

Respondent no. 1: Podle mě stačí...

Laslett: Jak často kontrolujete IVP na školách?

Respondent no. 1: Jednou za rok. Ale podle mě stačí, pokud se za to napíše školní rok 15/16, a aktualizovat ho. A můžeme navazovat na to, co bylo v loňském roce.

Laslett: Stává se, že se IVP nemění. Že je i formou stále stejný?

Respondent no. 1: Ano.

Laslett: Je to běžná praxe?

Respondent no. 1: Velmi často...je...no, myslím si, že se to trochu zlepšilo...my jsme pak už odmítali ty IVP podepisovat. Říkali jsme si, že to není možné. Kde byly stále stejné...no byla tam i stará data...vůbec je nenapadlo ani...ten individuál je proto, aby si to tam mohl (*pedagog*) rozložit, zapsat, co to dítě zvládlo, pro to to je! Pro to by měl IVP být. Aby se zaznamenávaly i ty posuny, protože pokud na to dítě nějak působím, tak tam nějaký posun být musí...

Laslett: Jak jsou vnímány nebo chápány nebo ještě lépe zpracovávány zprávy z PPP učitelem nebo někým, kdo tvoří IVP?

Respondent no. 1: Pedagoga zajímá především doporučení. Ta doporučení velmi často bývají hodně podobná, co chcete vymyslet jiného... Jsou víceméně obecná, ta doporučení, já bych spíš apelovala na to, aby si víc přečetli tu...jakoby tu zprávu, ten popis toho psychologického vyšetření.

Laslett: Setkali jste se někdy s tím, že by se od učitelů vrátila informace: já nevím proč bychom vytvářeli IVP nějak, když zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, které nám chodí, jsou v podstatě všechny stejné?

Respondent no. 1: No, spíše, že jim to nepomohlo. Určitě...nepomohla jim ta naše zpráva. To doporučení. Hmm

Laslett: Máte tedy nějaké indicie od pedagogů, školy, nebo jak si představuje rodič, že by ta zpráva nebo to doporučení mělo vypadat, aby jim pomohlo?

Respondent no. 1: No rodič většinou odchází uspokojený, protože tu situaci nějak probereme a navrhneme nějaká opatření, ale to je přesně o tom... Vy to nějak napíšete a nějak si to myslíte, když to píšete. My se snažíme velmi často jim i to, co jsme napsali nějak vysvětlit, nějak jim to předat, ale tam si myslím, že už... tam už si velmi často nerozumíme. Protože oni (*pedagogové*) nedokážou... tak je tady nějaké doporučení a ten učitel řekne: tohle a tohle já prostě dělat nemůžu, jak já bych to v té hodině stíhal? Ale jestli by nebylo dobré se nad tím zamyslet, jak by to mohlo, nebo co by se dalo změnit. To nejsou věci, které jsou závazné, to jsou nějaká doporučení. My nemáme šanci napsat ta doporučení konkrétní, protože my s tím dítětem v těch hodinách nepracujeme. Ale je to nějaké otevření toho, co ten učitel už dál s těmi informacemi nějak udělá. Rozumíte?

Laslett: Jakou máte představu o komunikaci týkající se IVP? Kdo všechno by s tím (*IVP*) měl pracovat, kdo by měl komunikovat?

Respondent no. 1: S tím IVP?

Laslett: Hmm

Respondent no. 1: No všichni učitelé, kteří s tím dítětem pracují, školní speciální pedagog, pokud je, školní psycholog... my pak určitě při konzultacích s pedagogy můžeme nad tím plánem sedět, říkat si co je funkční, budou přicházet nápady, co by se dalo udělat jinak, co by se dalo třeba změnit.

Laslett: A co rodič a žák?

Respondent no. 1: Rodič samozřejmě... rodič, ten o něho (*IVP*) žádá.

Laslett: No, žádá a také ten individuální plán potom podepisuje, ale z praxe vím, že to tímto mnohdy končí...

Respondent no. 1: No ale je tam ta složka ‚spolupráce s rodiči‘ zase to je... jak? Jak? Zanést to tam, jak bude probíhat ta spolupráce. To znamená, co já po tom rodiči budu chtít?

Samozřejmě v rámci jeho možností. Jak si tu spolupráci nastavíme. To všechno jako by tam mělo fungovat. Všechno by tam mělo být zanesené. Ale aby to fungovalo, aby to bylo reálné, že jo. Že se například jednou za čtrnáct dní sejdeme, vyhodnotíme to, co se nám podařilo, co ten rodič ode mě potřebuje, co já bych naopak potřeboval od rodiče, jestli by nemohl to a to udělat... Tak to si myslím, že pak ten rodič si tam nepřipadá jako na trestné lavici, že tam do něho někdo tepe, ale je to o komunikaci. Víte, ale to se stále točíme dokola. To je všechno o těch pedagogických kompetencích. A lidských.

Laslett: No, koukám, že bychom měly končit paní doktorko, moc vám děkuju za váš čas a podnětný rozhovor.

Respondent no. 1: Já jsem ráda, že mohu hovořit s někým z druhé strany o tom, co nás trápí. Pokud budete mít nějaké další otázky, klidně se ozvěte.

Interview 2.:

1. 3. 2016 - Respondent no. 2 – the pupil A – class 9

- Žák prospěchově mírně podprůměr, v anglickém jazyce výsledky od přechodu na druhý stupeň hodnoceny dostatečně, stejně tak český jazyk, matematika, dějepis
- Potvrzena SPU – dle zprávy PPP těžká specifická porucha učení – dyslexie (oslabena oblast výkonu i porozumění), dysgrafie, dysortografie (oslabené specifické funkce – vizuální diferenciacce/auditivní vnímání slov), oslabení vizuo-motorické koordinace
- Sluchová krátkodobá pracovní paměť výrazněji oslabena
- Slovně pohotový, pružný (převážně slovně nadaný)

Laslett: Takže ještě jednou, prvního třetí, já se jmenuji Laslettová a přišla jsem si s tebou popovídat o tom, jak se ti učí? (*smích*) Ty se jmenuješ XXX, to jsem pochopila, v deváté třídě jsi, už pravděpodobně víš, kam půjdeš na střední školu nebo kam chceš směřovat?

Respondent no. 2: Hmmm, nooo, půjdu do Prahy na kamnáře.

Laslett: Do Prahy? Jak dlouho víš, že chceš jít tam?

Respondent no. 2: Do Prahy?

Laslett: Hm

Respondent no. 2: Týjo asi...no...asi čtvrt roku možná....

Laslett: Jo, takže to je čerstvé rozhodnutí v podstatě...tak já začnu tím, že tě trošku malinko vyzpovídám v takové oblasti, kterou bys měl být schopen, proto jsem si vybrala vás, starší kluky, se zhodnotit sám. A protože jsme ve škole, tak by mě zajímalo, který předmět tě třeba baví?

Respondent no. 2: Co mě baví? Tak třeba, hm, no, tak jako baví mě matika i když teda někdy, někdy, nevím vo co se vůbec jedná, ale baví mě matika aaaaaa, no a tělák a to je asi všechno...

Laslett: Co, jiné předměty, jako třeba jazyky? Co jazyky?

Respondent no. 2: To jee hrůza.

Laslett: V čem je to tak strašná hrůza?

Respondent no. 2: Naučit se slovíčka, asi, no

Laslett: Ty už jsi mi teďka dospěl asi pravděpodobně k angličtině?

Respondent no. 2: No no no

Laslett: Takže slovní zásoba?

Respondent no. 2: Slovní zásoba, no, a, vono vlastně se naučit všechno tak nějak vyslovovat a takhle. Jakmile se to vyslovuje úplně jinak, tak je úplně...pro mě něco hrozného.

Laslett: A píšete písemky hodně?

Respondent no. 2: Jo. No, né hodně. Asi jednou, dvakrát měsíčně...třikrát možná...

Laslett: Jo, jasně. A v angličtině, když, když máte nějaké testování nebo prostě něco, když píšete slovíčka nebo...já nevím...nebo nějaká cvičení nebo...nebo prostě jakým způsobem jsi hodnocený v angličtině? Z čeho? Jsi zkoušený ústně nebo píšeš slovíčka nebo píšete testy všichni, nebo?

Respondent no. 2: Píšeme testy a jako by kdybych já se učitelky zeptal, jestli mě vyzkouší ústně, tak mě vyzkouší, ale tak já pak, když píšu tu písemku, tak v lavici já si to všechno rozmyslím, co mám dělat...no

...Smích...

Laslett: Písemky píšete, jakého typu, doplnění třeba, nebo ...?

Respondent no. 2: Doplnění slov a ještě ty...hmmmm, teď si nevzpomenu, jak se to jmenuje...jakože opravování toho...

Laslett: Jo, že tam je chyba a vy ji máte najít.

Respondent no. 2: Jo, jo, jo

Laslett: A gramatiku zvládáš jak?

Respondent no. 2: Bídě.

Laslett: Takže když děláš ten test, píšeš písemku, máte tam pravděpodobně test zaměřený na to, jestli ovládáte použít, dejme tomu...minulý čas...bude to zaměřené na minulý čas, takže tam máte nějaký text, jsou tam nějaká slovesa a vy to máte nějak změnit

Respondent no. 2: Jo, upravit

Laslett: To zvládáš jak?

Respondent no. 2: Dá se...jako...dá se říct, že to, to ještě jde, ale spíš tipuju, ale...

Laslett: A víš, co děláš v tu chvíli?

Respondent no. 2: Umím jakoby...vím jakou koncovku tam třeba doplnit, ale nevím, jestli to je dobře, protože vono, japak, mě se motaj tři koncovky do sebe a já pak nevím jakou tam doplnit...takže to je upl...

Laslett: A je to pořád...ted' se bavíme ale o písemkách a existuje nějaký náhradní, pro tebe zkoušení, které bys tedy jako mohl ústně zvládnout, ted' se bavíme třeba konkrétně o gramatice. Jak probíhá takovéhle zkoušení?

Respondent no. 2: Ústní?

Laslett: Hmm

Respondent no. 2: Normálně, no, tak, vyvolá si mě k tabuli že jo, a začne se mě ...třeba ze slovíček...začne se mě ptát na slovíčka, třeba.....v...angličtině a já jí to řeknu česky. A třeba...já nevím kolik mi jich dá, třeba patnáct. To je, jakože na ...když píšem ze slovíček test a mě se nepovede, tak se jí, tak jí poprosím vo to, jestli by mě nevyzkouší, třeba...já nevím, druhej den a ...a tak když mě vyzkouší, tak já se to nějak pokusím naučit, a když se to naučím, tak dostanu lepší známku.

Laslett: A učíš se samotná slovíčka nebo se je učíš v nějakém kontextu, abys věděl, kam je potom zařadit? Nebo jenom samostatné, každé slovíčko zvlášť?

Respondent no. 2: Asi.....*dlouhé ticho*...každé slovíčko zvlášť

Laslett: Jakým způsobem se je učíš?

Respondent no. 2: Já...eeee...z učebnice třeba máme celou lekci, tak já si třeba dám.... sedm slovíček, ty se naučím, pak se naučím dalších sedm....

Laslett: Kam si je dáš? Jak si je...co si s nimi dáš...jak to uděláš?

Respondent no. 2: Jenom si je čtu.

Laslett: V té učebnici?

Respondent no. 2: Hm, jo...čtu si je anglicky, česky, dám si sedm, ty se naučím, jak si je opakuju, pak si dám dalších sedm a takhle se naučím celou...lekci...a pak ...jakože znova...pak už si to čtu všechno...

Laslett: Žádný slovníček? (*vtří hlavou, že ne*) nepoužíváš, nepíšeš si...kartičky?

Respondent no. 2: Ty jsem si psal...ale...to...na chemii ale, to, když jsme se učili značky...

Laslett: Víš, proč jsi začal jezdit do poradny?

Respondent no. 2: Hmm, no kvůli tý dyslexii, dysgrafií, dysortografií a tomu co mám všechno...to furt mě nešla angličtina, čeština....

Laslett: Ty víš, co je dyslexie?

Respondent no. 2: To je porucha...no...zase se mě motaj všechny tři...myslim si že to je porucha psaní....

Laslett: Říká ti něco individuální vzdělávací plán?

Ticho... přemýšlí

Laslett: dokázal bys z toho odvodit, co to je? Individuální vzdělávací plán?

Respondent no. 2: Já si pod tím dokážu představit, jako že...se to učit...s...si myslim že s dopomo...s někym jakože, kdo mi to bude předříkávat...něco jako učitel...*směje se*
15 min.38 s. nahrávání přerušeno z důvodu přestávky

Laslett: A vy při angličtině máte nějaké texty na čtení?

Respondent no. 2: umh

Laslett: A co děláš, když máš v angličtině text ke čtení?

Respondent no. 2: Když mám text na čtení v angličtině, tak ho přečtu, ale...horší je ho přeložit.

Laslett: No, ale pokud máte jako práci si něco přečíst a pak nějaké úkoly spojené s porozuměním textu tak jak s tím textem pracuješ?

Respondent no. 2: hm

Laslett: Pracujete s učebnicí nebo s nějakými jinými materiály?

Respondent no. 2: No tak my učebnice...učeb...v učebnici máme, z učebnice nám paní učitelka tiskne ty, cvičení, ale...to čtení, to je...dokážu to přečíst, ale horší je tomu jako...že rozumět, no...rozumim asi jenom třeba....

Laslett: Máš jinak upravené texty než ostatní ve třídě?

Respondent no. 2: Jak jako?

Laslett: Třeba zkrácené nebo zvýrazněné texty?

Respondent no. 2: hm, ne, asi ne.

Laslett: Chtěla bych se zeptat, jestli víš, jakým způsobem se ti učí nejlíp? Co potřebuješ k tomu, aby sis zapamatoval, co se učíš?

Respondent no. 2: Opakovat si to...

Laslett: Pišete nějaké písemky, jako čtvrtletky?

Respondent no. 2: No, čtvrtletky a...jako jo...to se...to se učim znova...

Laslett: A tvoje čtvrtletka vypadá formou stejně, jako dostanou tvoji spolužáci?

Respondent no. 2: Myslim že jo.

Laslett: A máš na to víc času, nebo?

Respondent no. 2: No, tak času na čtvrtletku, to je celá hodina, takže máme stejně.

Laslett: Nemáš třeba přestávku navíc nebo nestaneš nějaké informace dopředu, aby ses mohl připravovat, nebo dostaneš to co ostatní?

Respondent no. 2: Noo, hmmm dopředu...no prostě to, co ostatní no.

Laslett: Říkal jsi, že slovíčka píšete.

Respondent no. 2: No.

Laslett: Co ti dělá větší problém, když slovíčka paní učitelka nadiktuje česky a vy je máte psát anglicky nebo naopak?

Respondent no. 2: Co mi dělá větší problém? Když je nadiktuje česky.

Laslett: A vy je máte psát anglicky.

Respondent no. 2: Jo

Laslett: Využíváš nějaké webové stránky, které by ti mohly pomoci s výukou angličtiny nebo slovíček obecně?

Respondent no. 2: Tý jo angličtinu ne. Ne.

Laslett: Nenapadlo tě to, nikdo ti nic takového neukázal?

Respondent no. 2: To...mě nenapadlo...

Laslett: A někdo tě na něco takového neupozornil?

Respondent no. 2: Myslím, že jo, že jsme dostali cedéčko dokonce, alene

Laslett: A stalo se ti někdy že.... Budeme se teď bavit konkrétně jenom o angličtině...v průběhu od té třetí třídy, a já nevím, jestli si vzpomeneš nebo nevzpomeneš, zkus to, ale ...jestli se ti někdy stalo, že se ti něco...podařilo naučit, že tě to i bavilo v tom jazyce, že ti něco šlo? Někaká látka, že tě to třeba bavilo tematicky nebo že se stal moment, kdy to vypadalo, že něco jde, že to jde, že by to šlo...stalo se ti to někdy?

Respondent no. 2: (*velmi pohotově*) To bylo asi v pátý třídě, když jsem, když jsem se naučil ten, rozhovor a měl jsem ho přednášet před tabulí a já jsem se naučil rozhovor a pak jsem věděl i jakože já jsem měl jednu, jednu půlku a kamarádka měla druhou no a tu vona zapomněla a já jsem z nějakýho důvodu to to, nějak mě to došlo, že já jsem se ...skoro...naučil i tu druhou, tak já to, co vona neuměla, jsem jí ještě radil a to mě bylo docela příjemný (*usmívá se*)....no, akorát, že pak už to šlo zase dolů....

Laslett: Vrátime se k individuálnímu vzdělávacímu plánu, podle kterého se tady vzděláváš.

Viděl jsi někdy takový plán?

Respondent no. 2: Jako...no...možná, ale nevím o tom.

Laslett: V rámci angličtiny, vyhovují ti všechny materiály, se kterými pracujete, rozumíš jim?

Respondent no. 2: No jakože třeba když si čtu ten...nadpis u...nějakýho cvičení co máme dělat, tak třeba nad tím přemýšlím, třeba chvíli, třeba dvě minuty a pak se radši zeptám souseda, protože nevím, jestli co, co to znamená.

Laslett: A dostáváte domácí úkoly v angličtině?

Respondent no. 2: No moc ne...

Laslett: A dostávali jste dřív? Třeba v pracovních sešitech nebo tak...

Respondent no. 2: Jo

Laslett: Stalo se ti někdy, žeš přišel domů, teď jsi měl pracovní sešit a nevěděls, co vlastně máš dělat?

Respondent no. 2: No to ne, protože mamka umí docela dobře anglicky nebo nevím, jestli to už nezapomněla, ale vim, prostě, když jsem se jí zeptal, tak mi řekla co mám dělat a ještě mi u toho pomohla.

Laslett: Takže tobě pomáhá podpora doma. Ty máš doma někoho, kdo ti pomáhá. Kdybys neměl mamku, která umí anglicky...tak

Respondent no. 2: Tak bych byl...no nevím, jak to říct, tak bych byl úplně v loji...*smích*

Laslett: Ještě se zeptám, protože pracuješ podle individuálního vzdělávacího plánu, což je materiál, se kterým se dá celoročně pracovat, chodíš nebo hovoří s tebou někdy vyučující anglického jazyka, jak ti to jde, jaký děláš pokrok, co bys potřeboval, co bys nepotřeboval?

Respondent no. 2: Nooo, myslím že...myslím, že ne. Nebo, no...ne. Možná, možná naposled asi veee.... V pátý třídě...né, v sedmý. Protože to jsme měli ještě paní učitelu, sedmá, osmá, to jsme měli paní učitelku...teď si nepamatuju méno jedný a pak jsme měli XXXXXX ta teďka učí na gymplu, a ta se mě ptala, co by mě, co by mě, co by se mě...co bych potřeboval k tomu učení a takovýhle...

Laslett: Měl jsi někdy ve výuce angličtiny možnost si používat fólie na zvýraznění textů, červený, žlutý, modrý, zelený?

Respondent no. 2: V angličtině?

Laslett: Hm. Nebo v češtině, to je jedno. Setkal ses s tím někdy? Nebo třeba texty v jiné velikosti nebo jiný druh písma?

Respondent no. 2: Jakože třeba u referátů?

Laslett: Ty jsi psal referát v angličtině?

Respondent no. 2: No...počkat...myslim, jo...jo to bylo...to sme měli napsat asi stopadesát slov vo něčem...

Laslett: Anglicky? Jak se ti psalo?

Respondent no. 2: Ježžž, to bylo...no ale mamka pomohla...

Laslett: Mamka?

Smích

Respondent no. 2: No, protože....

Laslett: Věděl jsi, co tam je v tom?

Respondent no. 2: No...až když mě to řekla vo čem to je, tak jsem to věděl...jinak vůbec

Laslett: Tos měl jako přednést nebo jenom odevzdat?

Respondent no. 2: Jenom vdevzdat. To, kdybych to měl přednášet, tak bych dostal kouli.

Laslett: A dostals za to známku?

Laslett: Jakou tedy má pro tebe hodnotu ta čtyřka v angličtině? Zdá se ti normální?

Respondent no. 2: Jo. Tu mám tradičně. Protože, já... po čtyřku to už беру jako jedničku...se dá říct...jakože když dostanu trojku, jsem úplně rád. Hmmm, možná vod pátý třídy, protože já už v pátý třídě jsem měl, bych řek, tak čtyřku. To už jsem byl...to už jsem myslel, že možná neprojdou, ale...ale náč sem to dotáh, no...ted' mám kolikrát problém se naučit slovíčka za tejdě...

Laslett: Já to jenom shrnu, víš, že jsi vyučován podle individuálního vzdělávacího plánu?

Respondent no. 2: Ano

Laslett: Kdo tě s ním seznamoval?

Respondent no. 2: Ta paní v tom, na tý pedagogicko-psychologický poradně.

Laslett: Co ti pomáhá, kdo ti nejvíc pomáhá při učení?

Respondent no. 2: No tak rodiče. Nebo rodiče...mamka, taťka ten anglicky neumí...

Laslett: Měl jsi někdy možnost se ke svému individuálnímu vzdělávacímu plánu vyjádřit?

Říct, jestli ti vyhovuje?

Respondent no. 2: Jo. Tooo jo, to si pamatuju.

Laslett: A komu ses vyjadřoval? S kým jsi ho probíral?

Respondent no. 2: S tou paní z pedagogicko-psychologické poradny.

Laslett: Zase?

Respondent no. 2: Jo

Laslett: A co tady ve škole? S některými vyučujícími jste se o tom bavili, jak by se třeba dalo pracovat lépe? V tom předmětu, který ti třeba nejde?

Respondent no. 2:neodpovídá

Laslett: Ještě se zeptám, jako moc velkou pomoc vidíš ve škole.

Respondent no. 2: Jako od učitelů?

Laslett: Hm, nebo od spolužáků, obecně...jestli vidíš nějakou pomoc a v čem?

Respondent no. 2: V matice.

Laslett: Vašku, já ti moc děkuju za rozhovor a přeju moc štěstí na další škole!

Respondent no. 2: No, taky děkuju.

Interview 3.:

1. 3. 2016 - Respondent no. 3, the English Teacher

Laslett: Dneska je prvního března, já jsem Laslettová, vy jste paní učitelka XXX.

Respondent no. 3: Ano.

Laslett: Dobře, vy tady učíte angličtinu.

Respondent no. 3: Ano

Laslett: Kdybyste byla tak hodná a řekla mi, jaký máte vystudovaný obor?

Respondent no. 3: Vystudovanou mám angličtinu, zeměpis pro základní školy.

Laslett: Jak dlouho učíte?

Respondent no. 3: Vloni to bylo dvacet let. Noo, dlouho *smích*

Laslett: Za těch dvacet let jste určitě musela učit děti s nějakou vývojovou poruchou učení.

Respondent no. 3: Samozřejmě.

Laslett: Samozřejmě, to znamená, že jste pro ně zřejmě vypracovávala individuální

Respondent no. 3: vzdělávací plán

Laslett: Vzpomenete si, jak moc jste byla připravena z fakulty na tuhle část vzdělávání. Že budete muset vypracovávat dokument nebo materiál, který... (*nestíhá dořict*)

Respondent no. 3: Tak já jsem studovala v podstatě na přelomu nebo začátkem devadesátých let, kdy se to všechno měnilo...všecko to bylo ještě takový divoký, takže...já jsem samozřejmě ze školy dostala nějakou...takovou představu, že existují děti, které mají určité poruchy, ale stejně takovou tu praktickou, praktickou věc si člověk musí potom v podstatě v průběhu, v průběhu práce potom najít sám. Takovou tu cestu, kterou k těm dětem bude přistupovat. Samozřejmě jsem absolvovala několik školení potom, takových těch, na které

jsem se chtěla přihlásit a který jsem věděla, že mi k něčemu budou. Takže, tímhle tím způsobem.

Laslett: Ta školení se týkala?

Respondent no. 3: Ehm, no, byly to školení pro dyslektické děti nebo děti s poruchami učení.

Laslett: Proběhlo nějaké školení nebo prošla jste nějaké, které by se týkalo konkrétně tvorby IVP a jeho využití?

Respondent no. 3: Přímo individuálního plánu ne.

Laslett: Setkala jste se někdy s nabídkou takového školení?

Respondent no. 3: Já abych pravdu řekla, tak jsem je ani nevyhledávala, tak nevím.

Laslett: Ne. Měli jste na fakultě nějaký předmět, který by se tomu věnoval? Myslím práci s dyslektickými studenty nebo dětmi?

Respondent no. 3: To rozhodně ne.

Laslett: Jak často pracujete nebo jak často tvoříte IVP?

Respondent no. 3: V podstatě...my je máme udělaný jako pro třídní učitele s tím, že pochopitelně spolupracují s učiteli jednotlivých předmětů, no a potom je vždycky prodlužujeme. Takže dá se říct, že spolupracuju každý rok s těmi novými...novými žáky z těch šestáků s tvorbou individuálních plánů, ale není to nějaký jako...aaa...jako že bych vypracovávala individuální plán celý já, to ne.

Laslett: To je jasné, ale angličtiny se to určitě týká. Vy jste tady tři angličtináři?

Respondent no. 3: No.

Laslett: Když děláte individuální vzdělávací plány, spolupracujete nějak spolu? Domlouváte se na nějakých metodách nebo na systému práce?

Respondent no. 3: Já myslím, že už ty metody máme v celku domluvený, že ne.

Laslett: Hm

Respondent no. 3: Že už to není potřeba. Tak, abych to uvedla na správnou míru.

Laslett: Když jste tvořila nový individuální vzdělávací plán, víte, jaká je poslední vyhláška, která nám určuje tu tvorbu IVP?

Respondent no. 3: No to netuším, ale já...nezabývám se tím, nejsem ani výchovný poradce nebo člověk, který by měl na starosti reedukaci, takže se tím nějak dopodrobna nezabývám.

Laslett: Když ho vypracováváte, máte k ruce pravděpodobně nějaké výstupní hodnocení z pedagogicko-psychologické poradny

Respondent no. 3: Samozřejmě

Laslett: A PPP sem jezdí každý měsíc.

Respondent no. 3: No, asi přibližně.

Laslett: Konzultujete s nimi někdy?

Respondent no. 3: Konzultujeme s nimi docela často...jsme konzultovali individuální vzdělávací plány nebo potom, i pokud je potřeba nejen teda děti, který já mám ve třídě, ale pokud je potřeba konzultovat individuální plány jiných dětí, z jiných tříd, tak konzultujeme také...týkající se angličtiny.

Laslett: Co spolupráce s jednotlivými žáky? Jsou tady na druhém stupni schopni si říct, jaké mají potřeby, co jim nevyhovuje nebo naopak, jak by se jim učilo lépe?

Respondent no. 3: Většinou jo...pokud...samozřejmě v šestý třídě je to těžší, je to takový trošku hledání společný cesty a potom v těch vyšších ročnících ta osmička ta devítka, tak ty děti už vědí, že třeba jim nevyhovuje, když jim diktuju něco, oni potřebujou víc času, takže si o to řeknou.

Laslett: Hm. A spolupráce s rodiči?

Respondent no. 3: Já...Neměla jsem zatím žádné problémy.

Laslett: Já se ani tak neptám na problémy jako na to, jestli mají rodiče sami zájem na spolupráci, jestli se zajímají, jakým způsobem by mohli doma tomu dítěti při učení pomoci.

Respondent no. 3: Tak, při třídních schůzkách se tu o tom bavíme, a když potřebují tak přijdou, zeptají se, domluvíme se vždycky. Poradím jim, co si myslím, že by pro to bylo vhodné nebo co pro to můžu udělat já a co pro to můžou udělat oni.

Laslett: Když vytvoříte IVP, víte, jak se s ním potom pracuje? Celý rok?

Respondent no. 3: No tak, musí člověk sledovat, jestli dodržuje ty principy, které tam má napsané. Jestli je dodržuje jak on, tak to dítě?

Laslett: Setkala jste se někdy, že s tím IVP během školního roku manipuluje? Že se tam doplňuje nebo že se prostě přizpůsobuje těm potřebám toho žáka, že se tam zapisuje, jak postupuje dál, prostě, mění se různé metody...?

Respondent no. 3: Ehm...Tak...setkala...vždycky se lze přizpůsobit...lze přizpůsobit způsob...to co tomu žákovi nejvíce vyhovuje

Laslett: A vy jste takto pracovali s IVP? Něco jste tam měnili?

Respondent no. 3: Ne...neměnili...spíš dopisovali.

Laslett: Něco nového?

Respondent no. 3: Nový jakoby metody, a tak něco.

Laslett: Myslíte si, že je IVP funkční jako pomůcka učitele, jako něco, co vám pomůže? I tomu žákovi?

Respondent no. 3: Abych řekla...jestli mám být úplně upřímná, tak je to formální dokument, protože si stejně každý učitel musí ty metody práce najít svoje. Všechno...úplně všechno do toho IVP nenapišete a stejně si každý musí najít ty metody svoje, každému dítěti vyhovuje něco jiného, každému učiteli vyhovuje trochu něco jiného a ...myslím si, že to spíš je formální dokument.

Laslett: Myslíte si, že je potřebný?

Respondent no. 3: Ehm...to si myslím, že je.

Laslett: A myslíte si, že by bylo možné s ním pracovat celoročně, aby to nebyl pouze formální dokument, ale aby to byl pracovní materiál?

Respondent no. 3: Abych řekla pravdu, nedovedu si to představit.

Laslett: Z jakého důvodu?

Respondent no. 3: Nevím, nemám zkušenost.

Laslett: Jsou žáci srozuměni, že jsou vyučováni podle IVP?

Respondent no. 3: Ano.

Laslett: A rozumí tomu?

Respondent no. 3: No, myslím si, že, že ano...podepisují ho rodiče a rodiče i učitelé s tím to dítě seznámí.

Laslett: Uvítala byste nějakou odbornou pomoc při práci s dyslektickými žáky?

Respondent no. 3: Určitě.

Laslett: Vraťme se k IVP. Vám osobně je ve vaší běžné praxi platný jak?

Ticho, úsměv

Laslett: Nemusíte odpovídat nebo můžete říct, co si myslíte.

Respondent no. 3: Přijde mi to...že je to takový papír. Takový formální papír, že to v podstatě...je to určitě...člověk je svým způsobem krytej, rodiče toho dítěte jsou určitým způsobem krytý, určitě to svým způsobem jakýsi význam má, ale proto, abych to...v každý hodině s tím pracovala.

Laslett: Jak moc si myslíte, že dokážete pomoci žákům s poruchami učení? Jak se cítíte schopná jim pomoci.

Respondent no. 3: No myslím si, že jsou schopní se naučit v podstatě ten jazyk jakýmsi způsobem na určité úrovni používat, ale nejsem schopná jim pomoci vlastně odstranit tu vadu, to ne.

Laslett: No, to ani nejde, to je prostě jiná funkce mozku.

Respondent no. 3: Tak ono to asi svým způsobem nějak jako časem zmizí...

Laslett: Mohla bych se vrátit k té pomoci? Jaké používáte metody nebo...používáte nějaké speciální metody, jiný způsob učení nebo něco jiného co by pomohlo žákovi s dyslexií? A je to zaznamenáno v IVP?

Respondent no. 3: Někdy těm žákům umím pomoci někdy ne. Můžu mu samozřejmě ulevit v tom, že nebude psát slovíčka i když si nemyslím, že by to bylo dobré, myslím si...většinou to po nich chci tak, že je stejně píšou a maj je napsaný strašně, a maj je napsaný tak, jak maj, ale stejně si je píšou. Písemky píšou taky, ale počítám fonetickéj přepis, nebazíruru na tom, aby to měli správně napsaný, protože mi to přijde zbytečný. A naopak, někteří z nich jsou zase schopný se domluvit bez problémů v angličtině. Někteří ne, samozřejmě.

Laslett: Do jaké míry si myslíte, že je důležitá spolupráce škola – rodiče? Do jaké míry by tahle komunikace měla fungovat, aby to pomohlo dítěti, aby bylo podpořené?

Respondent no. 3: NO podle mě musí rodiče a škola táhnout za jeden provaz.

Laslett: Stává se to často?

Respondent no. 3: Já bych řekla, že většinou jo.

Laslett: A co podpora žáků doma v rodině? Co se týče domácí přípravy? Vnímáte ji jako dostatečnou?

Respondent no. 3: Tak já domácí přípravu těmto žákům neulehčuju, neulehčuju, protože to v životě stejně budou mít těžký a musí se naučit s tím pracovat a musí se naučit, emmm vlastně jako doma k tomu přistupovat ještě zodpovědně.

Laslett: A myslíte, že rodiče vědí, jak jim pomoci doma?

Respondent no. 3: To nevím. Ale rozhodně po těch dětech chci to samý, co chci po jiných dětech ve třídě, myslím tím domácí úkoly. Pochopitelně jim potom nehodnotím...nehodnotím, jak to maj napsaný.

Laslett: Jakým způsobem si u dětí s dyslexií nebo s jinými poruchami učení vedete pedagogickou diagnostiku?

Respondent no. 3:

Laslett: Jak se staví třída, spolužáci, k žákům s poruchami učení? Chápu jejich situaci?

Respondent no. 3: Nedělá mi problém situaci vysvětlit. Řekla bych, že mám ve třídě přátelskou atmosféru a jedním s dětmi narovinu a zas vyžadují, aby oni jednali narovinu se mnou.

Laslett: Komunikace na úrovni žák-učitel je tedy na jaké úrovni?

Respondent no. 3: Myslím, že na dobré, pokud jste otevření.

Laslett: Paní učitelko, děkuju vám za čas a za otevřenost.

Respondent no. 3: Asi jsem vám moc nepomohla.

Laslett: Ale ano, ještě jednou děkuju, přejú úspěšný zbytek školního roku.

Respondent no. 3: Děkuju, nashledanou.

Interview 4.

7. 3. 2016 – Respondent no. 4 – the pupil B – class 8

- Žák prospěchově průměrný, v anglickém jazyce výsledky hodnoceny v průměru chvalitebně, horší hodnocení – český jazyk, matematika
- Potvrzena SPU – dle zprávy PPP – specifická porucha učení – dyslexie těžkého stupně (rychlost čtení nedostačující pro potřeby běžné školní práce a výuky)

Laslett: Dneska je sedmého března, já se jmenuji Laslettová, my už jsme se představovali ve škole, ty se jmenuješ XXX, vid'?

Respondent no. 4: Jo

Laslett: Pokud se ti na něco nebude chtít odpovídat, samozřejmě nemusíš.

Respondent no. 4: Tak jo.

Laslett: Já jsem si s tebou přišla popovídat a začnu úplně jednoduše, zajímalo by mě, které předměty tebe ve škola nejvíc baví.

Respondent no. 4: Hmm, mě baví...hodně třeba přírodopis, nebo fyzika, někdy třeba i chemie a z předmětů...jako němčina nebo angličtina.

Laslett: Jazyky?

Respondent no. 4: Hmm

Laslett: Jazyky tě baví proč? Víš, proč se učíš jazyky?

Respondent no. 4: Asi se učím něco novýho...no abych uměl jazyky, budu je umět a budu je moct používat.

Laslett: A víš, kde je využiješ? Kde bys použil angličtinu nebo němčinu.

Respondent no. 4: Buďto někde v zaměstnání nebo někde, třeba na dovolený.

Laslett: Hm. Ty máš asi pravděpodobně možnost ten jazyk někde použít?

Respondent no. 4: No, jo.

Laslett: Kde?

Respondent no. 4: Tak jak už jsem řekl, třeba na tý dovolený nebo jezdím na ty jazykový kurzy do Anglie. Tak tam taky ty...jazyky používám.

Laslett: Jak dlouho tam jezdíš?

Respondent no. 4: Teď tam pojedu pátým rokem.

Laslett: Když tam jsi, tak jsi sám? Úplně sám? Nebo si tam někoho za těch čtrnáct dní najdeš?

Respondent no. 4: Jo, tak to já si tam najdu nějaký kamarády, ale většinou jsem tam spíš sám.

Laslett: A když si tam někoho najdeš, jakým jazykem se domlouváte?

Respondent no. 4: Anglicky.

Laslett: Jsi spokojený se známkou, kterou máš z angličtiny?

Respondent no. 4: Asi jo. Tak nevím, tak zas ta trojka, to by bylo hodně špatný, kdybych na tom byl. A ta jednička, to je zas takový...no

Laslett: Ty myslíš, že nemůžeš mít jedničku?

Respondent no. 4: Jo, to asi jo. Ale tak, vono se to někdy tak...že dostanu ty horší známky, takže se to dycky nějak nachýlí k tý dvojce.

Laslett: Řekneš mi, z čeho dostáváš ty špatný známky?

Respondent no. 4: Z tý...v gramatice hodně.

Laslett: Píšete testy?

Respondent no. 4: Jo.

Laslett: Jaké?

Respondent no. 4: Někdy píšeme testy z učebnic, jako, že se vyjede nějaké to cvičení nebo tak, no.

Laslett: Dělá ti něco z toho problémy?

Respondent no. 4: Ani ne...spíš to prostě napsat

Laslett: Když píšete slovíčka a ty to nemáš správně napsané, jak to máš ohodnocené?

Respondent no. 4: Za to mám jenom jeden bod.

Laslett: A jinak za to je?

Respondent no. 4: Jinak dva body.

Laslett: Jezdíš do poradny?

Respondent no. 4: No, jednou za...čtyři...já fakt nevím, s mamkou

Laslett: Máš nějaké úlevy? Nebo jiné materiály na práci než tvoji spolužáci?

Respondent no. 4: No, v češtině jo.

Laslett: A v angličtině?

Respondent no. 4: Tam se mi jinak počítají ty chyby.

Laslett: Říká ti něco IVP?

Respondent no. 4: No, jo.

Laslett: Co to je?

Respondent no. 4: To je ten plán s těma úlevama a s těma věcma, kde to je všechno napsaný.

Laslett: Ty nějaký IVP máš?

Respondent no. 4: Hm.

Laslett: Viděl jsi ho, četl jsi v něm? Víš, co v něm je napsané?

Respondent no. 4: No viděl, ale ani moc nevím, co tam je.

Laslett: Kdy a kdo ti ho ukazuje? Kdo ho s tebou probírá?

Respondent no. 4: Já ho vždycky dostanu každý rok, školní, do ruky a vždycky ho dám doma rodičům podepsat.

Laslett: Čteš ho pokaždé?

Respondent no. 4: Ne, já jsem si ho četl jednou...myslím, ale no, protože ono je to pořád stejný...

Laslett: Ale někdo ho s tebou probrat musel, ne?

Respondent no. 4: Jo, v tý poradně, tam to se mnou celé probírali, co jak zhruba bude a tak...

Laslett: A rozuměl jsi tomu?

Respondent no. 4: No, tak myslím, že jo...

Laslett: A ve škole s tebou o tom nikdo nehovořil, učitelé těch předmětů, třeba angličtiny nebo češtiny?

Respondent no. 4: Ne, asi ne.

Laslett: Já ti moc děkuji za rozhovor a přeju úspěch ve škole.

Respondent no. 4: Není zač.

Interview 5.:

7. 3. 2016 – Respondent No. 5 - the mother of the pupil B

- Žák prospěchově průměrný, v anglickém jazyce výsledky hodnoceny v průměru chvalitebně, horší hodnocení – český jazyk, matematika
- Potvrzena SPU – dle zprávy PPP – specifická porucha učení – dyslexie těžkého stupně (rychlost čtení nedostačující pro potřeby běžné školní práce a výuky)
- Dysortografie, dysgrafie – úprava je dobrá, zlepšuje se

Laslett: Dobrý den, já jsem Laslettová a vy jste první rodič, se kterým hovořím, tak jsem sama zvědavá, jak to dopadne.

Respondent no. 5: Dobrý den.

Laslett: Já vím, že nemáte moc času, tak se budu snažit být co nejstručnější. Váš syn mi prozradil, že jezdí na jazykové kurzy do Anglie.

Respondent no. 5: No, už pět let, od deseti let.

Laslett: Jak moc si myslíte, že mu to pomáhá?

Respondent no. 5: Myslím, že opravdu hodně. Teď musím dát za pravdu, ale bála jsem se ho tam nejdřív poslat, byl ještě malej. No a teď už se ve světě domluví bez problémů.

Laslett: Jakým způsobem se u vašeho syna projevují ty poruchy, které má diagnostikované?

Respondent no. 5: Opravdu špatně čte. Když nemusí, tak nečte.

Laslett: Poradil vám někdo buď v PPP nebo ve škole, jak to s ním procvičovat?

Respondent no. 5: Ne.

Laslett: Říká vám něco IVP?

Respondent no. 5: Ne. Jako on nějaký má, ne?

(podávám zmiňované IVP)

Laslett: Tady je, a tady je podepsaný myslím dokonce vámi.

(smích)

Respondent no. 5: No jo, to jsem podepisovala. To je, že mu budou ulevovat, že mu to budou tisknout...ale, asi jsem to moc nečetla.

Laslett: S vámi ho někdo probíral?

Respondent no. 5: No já jsem měla hrůzu z toho, jestli až půjde na druhý stupeň, jestli to tam vůbec budou brát v potaz. To mi říkaly i ženský v PPP, že buďto to ty učitelé přijmou a bude to dobrý, anebo ho nechaj v tom plavat a bude to tragédie. Takže asi to...bych řekla, že mu v tom pomáhají.

Laslett: Já se zeptám ještě jednou, vy ten IVP s někým konzultujete?

Respondent no. 5: Ne.

Laslett: Od té doby, co nastoupil do šesté třídy?

Respondent no. 5: No, učitelka řekne no, dobrý, má takovýhle známky, ale že by s náma konzultovali, jak přesně s ním budou pracovat...to ne. Tady mě napíšíou, že aby si to *(novou látku)* nemusel psát, protože to mu moc nejde...ale...myslím si, že to jen v tý angličtině. Tam byl přeřazen v tý šestý třídě, jako dyslektik, do tý nejhorší skupiny. Ale sám se pak po roce

rozčilil a šel za učitelkou, že tam nechce chodit, takže chodí s těma nejlepšíma. Sice nemá jedničky, ale chodí s těma nejlepšíma. On se snaží bejt dobrej.

Laslett: Jakým způsobem probíhá komunikace o IVP a s kým?

Respondent no. 5: Já se sejdu, vlastně i se synem, s těma ženskejma z poradny, ty mě řeknou, jo, je vidět, že udělal pokrok, ale prostě furt to tam bude. Třídí mě tohle pošle, já to podepíšu a tím to končí.

Laslett: Viděla jste někdy tenhle dokument jindy než na začátku školního roku, kdy ho podepisujete?

Respondent no. 5: Ne, já si myslím, že je furt stejnej, ne?

(smích)

Laslett: No, děkuji moc za váš čas.

Respondent no. 5: Není zač.

Interview 6.:

10. 3. 2016 - Respondent no. 6 – the mother of the pupil A

- Žák prospěchově mírně podprůměr, v anglickém jazyce výsledky od přechodu na druhý stupeň hodnoceny dostatečně, stejně tak český jazyk, matematika, dějepis
- Potvrzena SPU – dle zprávy PPP těžká specifická porucha učení – dyslexie (oslabena oblast výkonu i porozumění), dysgrafie, dysortografie (oslabené specifické funkce – vizuální diferenciací/auditivní vnímání slov), oslabení vizuo-motorické koordinace
- Sluchová krátkodobá pracovní paměť výrazněji oslabena
- Slovně pohotový, pružný (převážně slovně nadaný)

Laslett: Dobrý den, já jsem Laslettová.

Respondent 6:, těší mě.

Laslett: Myslíte, že výkon vašeho syna ve škole nebo celkově jeho výkony odpovídají hodnocení?

Respondent 6: Já si prostě myslím, že tam jde spíš o ten čas, který oni jsou schopní mu věnovat v té škole. Protože on opravdu není hloupej, on, když pochopí tu látku, kterou mu daj, jo...my jsme to prostě...já jsem se s ním strašně trápila asi do sedmý třídy. Pak už jsem

to prostě vzdala, protože...jako, ne vzdala úplně, ale už jsem to prostě nechala víc na něm. Už je jakoby samostatnější. Jinak do té doby jsem ho fakt vodila za ručičku, furt jsme psali úkoly spolu, to bylo...přišel ze školy a psali jsme celý den, celý odpoledne, prostě jsme dělali úkoly třeba do osmi do večera. Samozřejmě s přestávkama, aby to vůbec stihl udělat, protože on těch úkolů měl strašně moc. Učení, třeba básničku, to je na celý odpoledne. To nebyla šance se naučit básničku o třech slokách. To dal vždycky maximálně půlku...on má problém se slovíčkama, ta angličtina vůbec, to je katastrofa. To je konec. Slovíčka se naučí, něco málo mu v hlavě uvízne, ale ten jazyk jazyk mu vůbec nejde.

Laslett: Vzhledem k tomu, že do poradny chodíte už od školky, tak jste se už musela setkat s individuálním vzdělávacím plánem. Víte, co to je?

Respondent 6: V poradně nám paní psycholožka řekla, že on by se tu angličtinu ani neměl učit, jenže v osnovách to nejde, vyloučit cizí jazyk.

Laslett: No ona to asi není úplně nejlepší cesta.

Respondent 6: No tady hlavně záleží na tom, na jakého narazíte kantora. Všechno to je jenom o tom. Do třetí třídy kluk strašně brečel každý den, kdy musel do školy. Ve třetí třídě se změnil třídní učitel, dostali pana učitele, který svým přístupem dokázal to, že se syn začal do školy těšit. I to učení bylo jakoby lepší prostě. Úkolů nebylo tolik, to byla další věc, takže ho to tolik nezatěžovalo a vlastně teprve tam začala fungovat ta práce podle toho plánu, kdy on měl prostě napsáno, že nebude psát diktáty ručně, bude doplňovat, tam to prostě začalo. I to známkování bylo jiné.

Laslett: Pamatujete se na IVP týkající se angličtiny? Mělo to nějaký vliv na jeho učení, dělal něco jinak?

Respondent 6: Asi toho měl míň a myslím si, že nebazírovali na té psané formě. A hlavně s tím panem učitelem jsme se domlouvali a on řekl přesně, co chce, aby kluk zvládnul. Většinou ty slovíčka. On se nějaký ty slovíčka naučí, nějakou tu větu řekne, ale já tomu moc nerozumím, tomu systému, jak se oni učí jazyk. Ten systém těch notesů a pracovních sešitů, mě připadne, že to nijak nenavazuje, já se v tom vůbec nevyznám. Takže on přinese domů úkol, má doplňovačku, pak přinese kupu papírů vedle, úplně bokem, z něčeho jiného, vůbec to nesouvisí s tím, co se učili, takže když mu řeknu, ať se koukne do knížky, tak mi řekne, že nemůže, protože to mají na papíru vedle. A kolikrát se stane, že neuděláme úkol, protože si ten papír nepřinese, což je další věc, protože od první třídy bojujeme se zapomínáním všeho. Věci do školy jsem mu musela připravovat já, pak jsme se domluvily s paní učitelkou, že dohlédne na to, aby si to zapsal do notýsku, což byl stejně problém, on zapomínal i ten

notýsek ve škole...nebo žákovskou. Od třetí třídy měli, díky tomu, že k nim přibyla autistická holčička, měli asistentku, a tak to bylo lepší, protože ona na něj dohlédla, že alespoň ten notýsek si dal do aktovky a že to v něm měl napsaný. Ona mu pomohla i s těma zápiskama ve škole, který on nestíhal, tak ona mu to tam dopsala. Od toho druhého stupně už ne, ale tam už na něj tlačili, aby se snažil to dělat sám, že už je velkej.

Laslett: Jak se učí, jaký má styl, co mu vyhovuje nejvíc, ví to nebo řešili jste to s někým?

Respondent 6: Já si myslím, že hodně věcí pochytl ve škole, že potřebuje kontakt, takhle se učí třeba i básničky, já mu to musím předříkávat a on to opakuje po mě. Určitě ne čtením z knížky, to prostě nefunguje.

Laslett: Já se ptám z toho důvodu, jestli dostal někdy nějaký podnět k využití internetu.

Nějaké odkazy na podpůrné programy k výuce angličtiny, výuková videa?

Respondent 6: To si myslím, že vůbec ne, akorát v učebnicích jsou nějaká CD, ale to jsou spíš dodatky k látce a nějaká cvičení. Jinak nic.

Laslett: On mi prozradil, že jeho nejlepším výukovým nástrojem je maminka, která, kdyby...no řekl, že kdyby ji neměl, byl by ztracen.

Respondent 6: No, dokonce jednou měl za úkol napsat esej.

Laslett: Ano, to mi vyprávěl. (*smích*) Říkal, že až když jste mu prozradila, co jste napsala, tak tomu trochu začal rozumět.

Respondent 6: No, sto padesát slov. Myslím, že na téma moje babička...

Laslett: Tím se dostáváme zpátky k IVP, který podepisujete každý rok?

Respondent 6: Každý rok na začátku školního roku.

Laslett: Co si vy, jako rodič, myslíte o IVP?

Respondent 6: Jako podle toho, co je napsané tou psycholožkou a toho, co se děje ve škole, tak to se jako rozchází. To si myslím já.

Laslett: Četla jste ho?

Respondent 6: Četla, to mě právě vždycky zajímalo, protože pak když chodil ze školy s tím, že dostal tohle a dostal tohle, tak jsem říkala, to není možný, vždyť ty tam máš napsáno, že tohle bys vůbec neměl dělat, jak je možný, žes přinesl takovýhle úkol?

Laslett: No tak co myslíte, že je tedy špatně? Rozumíte výstupům z PPP? Vysvětluje Vám někdo celou situaci?

Respondent 6: No ano, já tomu rozumím. Dokonce mi v PPP řekli, že pokud bude nějaký problém ve škole, že se na ně mám obrátit. S PPP tam je ta spolupráce myslím, že lepší, než s tou školou?

Laslett: Čím myslíte, že to je?

Respondent 6: To zase záleží jenom na tom kantorovi, který toho kluka má. Například pan učitel, který ho má na češtinu, nastolil takový režim, který vyhovuje jak klukovi, tak i mě, má daná pravidla a systém, kterého se můžeme držet. Ale třeba v angličtině to byl problém od samýho začátku a my tam bojujeme, i když chodím na rodičáky, říkala jsem to i třídnímu, protože paní učitelka tam nebyla a ona mi vzkázala, že prostě chce donutit kluka, aby dělal aspoň něco...

Laslett: Já si jenom upřesním jednu informaci, kterou mi váš syn prozradil. Říkal, že jsou na angličtinu rozdělení do třech skupin podle výsledků. Ve které je váš syn?

Respondent 6: V té nejhorší (*smích*)

Laslett: Ještě se vrátím ke komunikaci s vyučujícími anglického jazyka týkající se IVP. Jak fungovala?

Respondent 6: Tak od třetí třídy to bylo v pohodě. Tam ho měl jeden učitel. Ale přechod na druhý stupeň byla hrůza. Tam to začalo skřípat. Díky třídnímu učiteli, který ho má i na tu češtinu to tak nějak zvládneme, až na tu angličtinu. Tam se domluvit nedokážeme.

Laslett: Konzultujete se školou IVP?

Respondent 6: Většinou na rodičáku s panem učitelem. Většinou řešíme problémy přes něj, on to pak vykomunikuje s jednotlivými učiteli.

Laslett: Vidíte nějaký postup, nějakou cílenou pomoc, která díky IVP funguje?

Respondent 6: Moc ne, on se ten styl toho učení dodneška nenaučil. Já jsem mu říkala, že jsem se učila jinak než on, a že si musí najít svoji cestu, ale nevím, jak mu víc pomoci.

Laslett: Nikdo vám neporadil, jak a na co se zaměřit?

Respondent 6: Ne, jenom jsme vždycky dostali úkoly a bylo na nás, jak je zvládneme.

Musela jsem mu hodně předčítat, nebo to vysvětlovat po svém, až to pochopil. Když pak tu látku pochopí, tak není problém.

Laslett: Tak já to ještě shrnu, vaše komunikace s PPP je tedy podle vás v pořádku. Co vaše komunikace se školou?

Respondent 6: Myslím si, že díky tomu třídnímu učiteli je dobrá.

Laslett: A funkční?

Respondent 6: No, myslím, že ano.

Laslett: Co si myslíte o IVP pro vašeho syna, jakou plní funkci?

(*ticho*)

Respondent 6: Nejsem si jistá, že ve všech předmětech tedy...

Laslett: Vy víte, jak se jmenuje práce, na které dělám, tak já si to zacílím, co si myslíte o funkci IVP v souvislosti s výukou angličtiny?

Respondent 6: Tak tam si myslím, že to vůbec nefunguje. Protože tam jsme docílili jenom to, že se kluk učí alespoň ty slovíčka, aby je uměl, když ho vyvolá. Ale gramatika absolutně nic. On jen bezmyšlenkovitě doplňuje něco do cvičení, podle toho, co se zrovna učí, ale absolutně tomu nerozumí. Tam fakt neví, co dělá.

Laslett: No, tak já Vám poděkuji za rozhovor.

Respondent 6: Není za co.

