

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

**Obtíže ve výuce cizích jazyků
u studentů s dyslexií na HTF**

Difficulties in teaching of foreign languages by
students with dyslexia at HTF

Magisterská práce

Vedoucí magisterské práce: doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc.

Diplomantka: Sylvie Šimánková

Praha 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a uvedla veškeré použité prameny informací a prameny literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb. Zejména skutečností, že UK – HTF 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 UK - HTF oprávněna ode mne požadovat úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila a to podle okolností až do jejich skutečné výše. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním v knihovně UK - HTF.

V Praze dne 30.6.2008

Gimánová

Chtěla bych poděkovat pani doc. PaedDr. Olze Zelinkové, CSc. za laskavé vedení mé práce.

ANOTACE

V této práci se zabývám studenty se specifickými poruchami učení, kteří studují cizí jazyky na Husitské teologické fakultě. Rozhodla jsem se psát práci na toto téma, protože si myslím, že je nutné zabývat se jedinci se specifickými poruchami učení během studia na vysokých školách i později. V České republice péče o studenty se specifickými poruchami učení skončí odchodem ze střední školy, přestože některé jejich obtíže nemizí, ale přetrvávají po celý život (např. potíže s cizími jazyky). Tyto obtíže jsou často důvodem opakovaných neúspěchů a někdy i předčasného ukončení studia.

V úvodní části práce se zabývám terminologií a definováním jednotlivých poruch, které spadají pod pojem „specifické poruchy učení“. Pro pochopení tohoto pojmu uvádím etiologii a typologii této poruchy. Důležitou kapitolou k pochopení obtíží těchto jedinců je kapitola o deficitech kognitivních funkcí a jejich projevech při studiu. V další části práce shrnuji dostupné informace o vzdělávání jedinců se specifickými poruchami učení, založené na výzkumech prováděných na českých školách. Následuje kapitola popisující péči o studenty se specifickými poruchami učení na univerzitách v západní Evropě a USA. V závěru praktické části charakterizují jazyky, které se vyučují na Husitské teologické fakultě.

Cílem výzkumné části práce je zjistit, jaká je situace studentů se specifickými poruchami učení při výuce cizích jazyků na Husitské teologické fakultě. Nejdříve jsem zjišťovala, jak se formoval postoj těchto studentů v minulosti. S jakými obtížemi se studenti potýkají v současnosti při studiu živých a mrtvých jazyků.

Ve druhé části výzkumné části jsem zjišťovala postoje vyučujících ke studentům se specifickými poruchami učení. Zaměřila jsem se na otázku jejich informovanosti o této problematice a způsob, jakým se studenty pracují.

V závěru výzkumné části práce se zabývám možnostmi dostupné pomoci pro tyto studenty a navrhuji postupy, které by jim mohly pomoci.

ANNOTATION

Diploma thesis „ Difficulties in teaching of foreign languages by students with dyslexia at HTF“ deals with students affected by specific learning disability, who study foreign languages at HTF. I have chosen this topic, because I think it is important to consider their disabilities not only during university studies, but also afterwards. This is crucial here in Czech Republic since educational system does not care about them after leaving High school, even though their problems usually persist, sometimes for life (i.g. foreign language learning). These issues often cause repeated failures that lead to termination of their study.

My goal is to figure out how they deal with it and how to avoid these failures. Beginning of my thesis explains and defines several disabilities, which specific learning disability consists of. In order to explain problem closer I mention etiology and typology of disability. To recognise the issue there is a part which explains deficiency of cognitive functions and following signs which appear during studies.

Next part is about teaching foreign languages from pre-school age up to grown-upness. I bring information based on scientific experiments at Czech schools. Contiguous chapter describes care and attention given to students affected by specific learning disabilities at Western Europe and USA universities. Conclusion of my practical work describes what languages are taught at HTF and possible difficulties that might appear with students.

The aim of investigative part is to find out what situation of foreign language students is like. At first I worked out how attitude of these people changed during their studies, what problems they come up to while study living and dead languages and how they deal with them. The second part is about what teachers' attitude toward affected students is, whether they have enough information and how they work with them.

In the conclusion of investigative part I consider amount of available help and suggest possible helpout.

Klíčová slova

dyslexie, specifické poruchy učení, cizí jazyky, systém vzdělávání, vysoká škola, dospělý, student, učitel, postoj, přístup.

Keywords

dyslexia, specific learning disability, foreign languages, educational system, University, adult, student, teacher, attitude, approach.

Obsah

ANOTACE (ANNOTATION).....	4
OBSAH.....	7
ÚVOD.....	9
1. TERMINOLOGIE A DEFINICE.....	11
1.1 Definice specifických poruch učení.....	12
1.2 Definice dyslexie.....	13
1.3 Definice dysgrafie.....	14
1.4 Definice dysortografie.....	15
1.6 Definice LMD.....	15
1.7 Definice ADHD.....	16
2. VÝSKYT SPU.....	17
2.1 Výskyt dyslexie a ADHD.....	18
3. ETIOLOGIE SPU.....	19
3.1 Dyslexie dle etiologie.....	19
4. TYPOLOGIE DYSLEKTIKŮ.....	21
5. KOGNITIVNÍ FUNKCE A JEJICH PROJEVY.....	23
5.1 Projevy SPU při osvojování cizího jazyka.....	25
6. VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ U JEDINCŮ S DYSLEXIÍ.....	27
6.1 Výuka cizího jazyka u předškolních dětí.....	27
6.2 Výuka cizího jazyka u školních dětí.....	28
6.3 Středoškolské vzdělávání žáků s SPU.....	29
6.3.1 <i>Hodnocení a přijímání žáků s SPU na středních školách.....</i>	<i>30</i>
6.4 Specifické poruchy učení u vysokoškoláků.....	31
6.5 Dospělí se SPU.....	32
7. JEDINCI S SPU V ZAHRANIČÍ.....	35

8. STUDIUM CIZÍCH JAZYKŮ NA HTF.....	37
8.1 Mrtvé jazyky.....	37
8.1.1 <i>Biblická hebrejšťina</i>	38
8.1.2 <i>Latina</i>	38
8.2 Živé jazyky.....	39
8.2.1 <i>Německý jazyk</i>	39
8.2.2 <i>Anglický jazyk</i>	39
9. VÝZKUM.....	41
9.1 Výzkumný problém.....	41
9.2 Cíl výzkumu.....	42
9.3 Formulace hypotéz.....	42
9.4 Metody výzkumu.....	44
9.4.1 <i>Dotazník</i>	44
9.4.2 <i>Rozhovor</i>	44
9.5. Respondenti z řad studentů studujících jazyky na HTF.....	45
9.6 Výsledky výzkumu.....	47
9.7 Respondenti z řad učitelů HTF.....	57
9.8 Analýza získaných výsledků.....	61
9.9 Závěry šetření.....	63
9.11 Pomoc pro studenty s SPU.....	67
9.11.1 <i>Pomoc pro studenty s SPU</i>	67
9.11.2 <i>Poradenská centra na vysokých školách</i>	67
9.12 Doporučení pro vyučující.....	68
9.13 Doporučení pro studenty s SPU.....	70
ZÁVĚR.....	71
SEZNAM LITERATURY.....	73
PŘÍLOHY.....	77

ÚVOD

V dnešní společnosti stále vzrůstají požadavky na vzdělávání. Dosažené vzdělání představuje jednu z nejdůležitějších hodnot, která rozhoduje o následném společenském postavení. Jako je samozřejmé umět číst a psát, stává se nutností ovládat minimálně jeden cizí jazyk. Jedinci se specifickými poruchami učení (dále jen „jedinci s SPU“) mají díky svému handicapu při studiu jazyka mnohem těžší podmínky než jejich vrstevníci.

Je pozitivní, že se dnes soustředí pozornost na včasné diagnostikování poruchy a následnou vhodnou reedukační péči. Tato péče má velký vliv na jejich další vzdělávání.

Pokud by se s jedinci s SPU nepracovalo na speciální úrovni, potýkali by se s množstvím obtíží, které by jim znesnadňovaly studium.

Je pravděpodobné, že by ztratili motivaci v něm pokračovat. V rámci prevence těchto jevů je tedy nutné reagovat na potřeby těchto jedinců.

Nemají potíže pouze ve čtení, psaní a počítání, ale i v běžných každodenních situacích (organizaci času, orientaci v prostoru, vyplňování formulářů atd.) a je proto nutné, pracovat s nimi komplexně.

Na základní a střední škole se s žákem pracuje na základě individuálně vzdělávacího programu a žák navštěvuje pedagogicko psychologickou poradnu. Avšak po ukončení studia na střední škole tato péče končí, přestože výzkumy dokázaly, že příznaky poruchy přetrvávají po celý život. Vhodnou kompenzací je možné tyto příznaky eliminovat. Diagnostika obtíží je však v tomto období ztížena absencí standardizovaných českých technik a u postižených nedostatečně rozvinutými kompenzačními mechanismy.

V současnosti je situace jedinců s SPU na vysokých školách a v zaměstnání opomíjena. Na studenty jsou kladeny bez výjimek vysoké nároky. Anonymní prostředí znemožňuje individuální přístup.

Ve své práci se věnuji obtížím studentů s SPU během studia cizích jazyků na Husitské

teologické fakultě (dále jen HTF). Nejprve vymezují pojem SPU a další pojmy, které SPU zahrnují a úzce s ním souvisejí. Dále definují a zasazují pojem SPU do širšího kontextu pomocí etiologie, typologie a kognitivních deficitů způsobujících tuto poruchu. Následuje kapitola o projevech těchto kognitivních deficitů při výuce cizího jazyka.

Shrnují informace získané z článků o výzkumech s jedinci s SPU na českých i zahraničních školách. V závěru praktické části popisují cizí jazyky vyučované na HTF.

V praktické části své práce se zabývám studenty s SPU studujícími cizí jazyky na HTF. Na základě rozhovorů, které jsem provedla se studenty a jejich vyučujícími, popisují postoje studentů k výuce cizích jazyků, obtíže se kterými se při výuce potýkají. U vyučujících jsem se zaměřila hlavně na jejich informovanost o problematice SPU a způsoby, jakými k těmto studentům přistupují.

Hlavním cílem této práce je upozornit na obtíže studentů s SPU během studia cizích jazyků a nedostatek péče, která je jim při studiu poskytována.

Při čerpání z literárních zdrojů jsem nenašla mnoho informací o dospělých s SPU. Sledování této problematiky u dospělých je velmi sporadické. Hlavní pozornost je stále věnována dětem.

Nejvíce informací jsem našla ve Sbornících specifických poruch učení a zahraničních člancích.

1. TERMINOLOGIE A DEFINICE

1.1 Definice Specifických poruch učení (dále jen SPU)

V české odborné literatuře se používají pojmy specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení. V anglicky mluvících zemích se používá nejčastěji pojem Specific Learning Disabilities a v německy mluvících zemích se používá termínu Spezifische Entwicklungsstörungen nebo Legasthenie.

Můžeme se však setkat i s jinými termíny. Ani v české literatuře není jasně definována terminologie SPU. Je používáno různých termínů - specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení či krátce vývojové poruchy učení.

Podle Matějčka jsou poruchy učení souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání dovedností jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto potíže jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci nervového systému (Matějček, 1995).

Vágnerová (2001) charakterizuje SPU jako diagnostickou kategorii sloužící k označení takových výukových problémů, které nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí. Tyto poruchy učení vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí, potřebných pro osvojení výukových dovedností.

Specifické poruchy učení se nazývají vývojovými z toho důvodu, že se objevují jako vývojově podmíněný jev. Jedinec k nim dospívá v průběhu vývoje. Nevíme, zda všechny SPU mají biologický podklad, ale je jisté, že provázejí jedince až do dospělosti. Tyto poruchy označujeme jako specifické z důvodu jejich odlišení od poruch nespecifických, způsobených například smyslovým handicapem či celkovým opožděným vývojem intelektových schopností (Michalová, 2004).

V DSM-IV jsou SPU definovány jako „skupiny poruch“, které se projevují specifickou a signifikantní poruchou učení školním dovednostem.

Tyto poruchy učení nejsou následkem jiných poruch (např. mentální retardace, zřejmých

neurologických poruch, nekorigovaných zrakových nebo sluchových vad nebo emočních poruch) i když se mohou s takovými stavy souběžně vyskytovat.

SPU se často vyskytují ve spojení s jinými klinickými syndromy (porucha pozornosti nebo porucha chování) nebo s jinými vývojovými poruchami, např. specifickou vývojovou poruchou motoriky nebo specifickou vývojovou poruchou řeči a jazyka (Matějček a kol., 2002).

V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí, která byla vydána v ČR v roce 1996, najdeme SPU v oddíle Duševní poruchy a poruchy chování v kategoriích F 80 – F 89.

Ačkoliv medicína dokázala v případech poruch učení a chování přispět jen málo, je vzhledem k mezioborové spolupráci nutné se vyznat v následujících medicínských diagnózách.

F 80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81. 0. Specifická porucha čtení

F 81. 1. Specifická porucha psaní

F 81.2. Specifická porucha počítání

F 81.3. Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8. Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9. Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F 82. Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

Medicínské hledisko je v současné době nahrazováno spíše sociálně orientovaným přístupem (Krejčová, 2005).

Je důležité si uvědomit, že jedinci s SPU představují nesourodou skupinu. Projevy se mohou kombinovat a vyskytovat se s poruchami nespecifickými, smyslovými či emocionálními. Velký vliv na jejich vážnost mají vnější vlivy jako jsou chybné vyučovací metody, nezvládnutí metodiky výuky čtení či neadekvátní nároky rodiny.

Termín SPU zahrnuje tyto pojmy:

dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmuzie, dyspinxie.

V této práci jsou hlavní cílovou skupinou jedinci s dyslexií¹ v kombinaci s dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií a ADHD. Pro účely této práce postačí tedy definice těchto poruch.

1. 2 Definice dyslexie

Zatím nedošlo v otázce definice dyslexie ke sjednocení. Záhada dyslexie nebyla vyřešena, a tak stále vznikají nové a nové definice.

Hlavní funkcí definice je, aby se stala vodítkem pro praxi a východiskem pro výzkumy, které jsou v té době a v konkrétním prostředí realizovány.

Poruchy učení jsou předmětem bádání mnoha oborů. Vědecký pokrok je tu patrný. Stále se objevují nové poznatky, které posunují hranice jejich poznání i definování a vedou k jejich dalším revizím. Nelze tedy formulovat jen jednu definici (Zelinková, 2003).

Jak také uvádí Matějček ve svém článku K definici dyslexie (1996), jsou mezinárodní definice příliš podmíněny anglickým pravopisem a výukovými metodami v anglosaském světě.

Podle Žlaba (1989) se dyslexie (specifická porucha čtení) projevuje neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a žije v prostředí, které mu dává dostatek běžných podnětů k žádoucímu společenskému a kulturnímu rozvoji.

1 Často používám obecnější označení jedinci s SPU

Mezinárodní dyslektická společnost definuje dyslexii jako „neurologicky podmíněnou specifickou poruchu učení, která je charakterizována obtížemi při přesném a plynulém rozpoznání, dekodování a hláskování slov.

Tyto obtíže jsou výsledkem deficitu ve fonologické složce jazyka a objevují se nečekaně vzhledem k ostatním kognitivním a akademickým schopnostem.

Dyslexie tedy následně zahrnuje i problémy ve čtení a porozumění čtenému textu, což může bránit v rozvoji slovní zásoby.²

Britská dyslektická asociace definuje dyslexii jako „specifickou poruchu učení, která ovlivňuje rozvoj čtení a jazykových schopností. Dyslexie je vrozená a její příznaky provázejí jedince až do dospělosti. Je charakterizována obtížemi ve fonologickém zpracování, rychlém jmenování prvků, pracovní paměti, rychlosti zpracování a automatizaci dovedností“.

Tyto potíže nekorrespondují s ostatními kognitivními dovednostmi.

Běžné učitelské metody a postupy ve výuce nezabírají.

Příznaky dyslexie mohou být eliminovány specifickým přístupem, s pomocí informačních technologií a speciálním poradenstvím.³

1. 3 Definice dysgrafie

Dysgrafie je porucha psaní postihující grafickou stránku písemného projevu. Písmo je špatně čitelné. Žák písmo obtížně napodobuje a pomalu si vybavuje jeho tvary. Písemný projev je neupravený. Psaní je pro žáka energeticky náročné, potřebuje mnoho vytrvalosti a času (Zelinková, 2003).

2 Definice je od r. 2002 dostupná na www.interdys.org

3 Definice je dostupná na www.bdadyslexia.org.uk

1. 4 Definice dysortografie

Dysortografie postihuje pravopis zvýšeným počtem dysortografických chyb a obtížemi při osvojování a aplikaci gramatických jevů. Žák obtížně rozlišuje krátké a dlouhé samohlásky, slabiky a sykavky. Vynechává nebo přidává písmena a slabiky. Nedělá mezery mezi slovy. Tyto obtíže pramení hlavně z nedostatečně rozvinutého fonémického uvědomění, také z poruch grafomotoriky a nesprávné výslovnosti (Zelinková, 2003).

1. 5 Definice dyskalkulie

Dyskalkulie je porucha matematických dovedností. Projevuje se při manipulaci s čísly, číselných operacích, v matematických představách a v geometrii, někdy je porušena matematická logika a dítě nechápe základní početní postupy.

Dyskalkulik obtížně chápe a provádí matematické operace. Při počítání používá hlavně paměť, jestliže paměť selže, dopouští se chyb. Neúměrně dlouho počítá na prstech (Zelinková, 2004).

1. 6 Definice LMD

Ačkoliv pojem LMD není zahrnut v mezinárodní klasifikaci nemocí, stále se často používá. Zkratka LMD označuje syndrom lehké mozkové dysfunkce. Tento pojem označuje jedince s obtížemi v chování a učení, které vznikly jako dysfunkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se projevují oslabeními ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti, pozornosti a motoriky. Příčina LMD není v sociálním prostředí jedince (Zelinková, 2003).

1. 7 Definice ADHD

Zkratka vznikla z amerického názvu attention deficit hyperactivity disorders. ADHD je psychiatrická diagnóza, která se vztahuje na děti a dospělé s vážnými sociálními a kognitivními potížemi. Tento pojem zahrnuje poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Projevuje se zvýšenou impulzivitou, hyperaktivitou a poruchou pozornosti. Porucha se diagnostikuje, pokud se tyto symptomy vyskytují u jedince delší dobu než šest měsíců (Train, 1996).

2. VÝSKYT SPU

Výskyt specifických poruch učení v populaci odhadují odborníci na 3- 10% a zasahují přibližně 2 – 4% školní populace.

Na základě údaje ze statistické ročenky 1999/2000 vyplývá, že v našich podmínkách se vyskytuje 5,6 % žáků s SPU. V těchto letech byl celkový počet dětí s SPU v populaci žáků s SPU 59 578 z celkového počtu žáků ZŠ 1 071 318. V běžných třídách bylo integrováno 47 828 žáků a 10 519 docházelo do specializovaných tříd (Michalová 2004).

V německy mluvících zemích se uvádí 4 -10% žáků s dyslexií a v anglosaských zemích 5-10%.Němčina a angličtina patří mezi jazyky s méně důsledným fonetickým pravopisem, oproti tomu čeština patří k jazykům s vysokou jazykovou důsledností (Bártová, 1996).

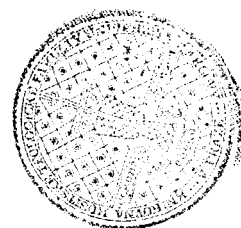
Odborníci si často kladou otázku, čím to je, že žáků s SPU stále přibývá. Nabízí se jednoduchá odpověď. O tuto problematiku se zajímá stále více odborníků a také se o ní více mluví. Rozšířená osvěta sebou přináší zamyšlení rodičů zda jejich dítě, kterému trochu nejde čtení či psaní, není dyslektikem. Nejvíce postiženými oblastmi je učení čtení, jazyk, pozornost a motorická koordinace.

Bohužel se mi nepodařilo najít statistiky o procentuálním zastoupení studentů s SPU na českých vysokých školách. Ve Velké Británii uvádějí agentury pro statistiky o vyšším vzdělání, že počty studentů s SPU vzrostly z 4304 v roce 1997 na 18700 v roce 2004 (proporcionální vzrůst z 0,7% na 2,18%). Tyto statistiky jsou limitovány dostupností dat. Stále je mnoho studentů, kteří o své poruše mlčí, a těch, kteří nebyli diagnostikováni. Přesto tato čísla jasně vypovídají o tom, že musíme těmto studentům věnovat zvýšenou pozornost (Mortimore, 2006).

V USA byl proveden v roce 1999 výzkum (Richardson,2003) shrnující údaje ze 147 vysokých škol. V tomto výzkumu bylo zjištěno, že 1,34% studentů má dyslexii (195 870 studentů).

Výskyt jedinců s SPU se v každé zemi liší díky způsobu, jakým jsou získávány informace, genetickým rozdílům i rozdílům ve vyučovacích systémech a úrovni diagnostické péče. Významnou roli v šíři výskytu SPU hrají i charakteristiky daného jazyka.

Například v Japonsku jsou SPU málo rozšířené, což může souviset s povahou japonského systému písma, který nevyžaduje takové znalosti jako čeština či angličtina (Vašutová, 2000).



Nejnižší výskyt dyslexie je v Číně (1%) a nejvyšší ve Venezuele(33%). Ortografie různých jazyků kladou různé nároky. Neurální architektura čtení a psaní je závislá na tom, zda je jazyk transparentní (existuje zde úzký vztah mezi fonémem a grafémem) či hlubinný (vztah mezi fonémem a grafémem je nezávislý, vše se jinak čte a píše). Žák lépe zvládá techniku čtení u jazyků transparentních. Kromě kognitivního deficitu nelze tedy opomenout ani deficit jazykový (Michalová, 2004).

Výzkumy na základních školách uvádějí statistiky, že mezi dyslektiky je 4 - 10 x více chlapců než dívek. Převyšující počet chlapců je vysvětlován silnější lateralizací mozku chlapců než dívek (Miles,1998). Na druhé straně výzkum provedený Richardsonem (2003) na vysokých školách ve Velké Británii zmiňuje srovnatelný počet dívek a chlapců s SPU.

2.1 Výskyt dyslexie a ADHD

Výzkumy se shodují, že poruchy jsou na sobě nezávislé, ale mohou se přitom vyskytovat současně. Barkley uvádí společný výskyt ADHD a dyslexie u 20 – 25% dětí a Du Paul až 40%. U dětí s dyslexií je hlavním projevem jazykový deficit, u dětí s ADHD problémy s chováním (Zelinková, 2000).

Spolu s dyslexií se pojí i další poruchy, je uváděno, že nejčastější kombinací bývá dyslekticko dysortografický syndrom (Kocurová, 2005).

3. ETIOLOGIE SPU

Etiologie SPU není doposud dobře známa. Předpokládá se však určitá dysfunkce centrální nervové soustavy⁴, jež je projevem neuroanatomických a neurofyziologických anomálií na podkladě vývojové patologie mozku, poškození buněčných struktur a genetických spojitostí (Matějček a kol, 2002).

Abychom se naučili číst a psát, musí být dobře rozvinuty funkce podmiňující úspěšnost ve čtení, psaní a počítání. Tyto schopnosti musí být uspořádány do určité soustavy nebo vzorce tak, aby jejich souhra umožnila jedinci naučit se těmto dovednostem. Je-li tento vzorec porušen, můžeme pravděpodobně očekávat některý z projevů SPU. Příčiny specifických vývojových poruch nacházejí jedni badatelé v genetické bázi, druzí spíše v poškození mozku.

Neurozobrazovací metody ukazují na rozdílnou aktivaci mozků dyslektiků a mozků kontrolní skupiny nedyslektiků. Mozek kontrolní skupiny byl při čtení aktivován převážně v levé hemisféře, naproti tomu mozek dyslektiků vykazuje redukovanou aktivitu levé hemisféry.

Rozdíly mezi dyslektiky a kontrolní skupinou byly nalezeny ve spánkovém laloku levé hemisféry (hlavně v mediálním závitu) a dále v týlním laloku (Jošt, 2007).

3.1 Dyslexie dle etiologie

Již Otakar Kučera počátkem šedesátých let rozčlenil dyslektiky dle etiologie na čtyři skupiny:

Encefalopatická skupina (ADHD) – u 50% dyslektiků bylo prokázáno drobné poškození mozku získané před porodem, při porodu nebo těsně po něm.

4 Nejnovější studie analýzou post-mortem lokalizují geny způsobující dyslexii do oblasti spánkovo-temenní a týlní. Dyslexie je dědičná a heterogenní porucha, výzkumy předpokládají, že za její dědičnost jsou zodpovědné chromosomy 1,2,3,6,11,13,15 a 18. Kromě těchto chromozomů bylo již dříve prokázáno, že i chromozom 6p je spojený s dyslexií. Ukázalo se, že chromozóm 18 má největší vliv na čtení jednotlivých slov (Shastri, 2007)

Hereditární skupina – anamnéza 20% dyslektiků dosvědčovala přítomnost poruchy v blízkém příbuzenstvu dítěte.

Hereditárně-encefalopatická skupina (ADHD + dědičnost) u 15% klientů vznikla kombinací obou výše uvedených vlivů.

U zbylých 15% dyslektiků je příčina nejasná.

Není možné u dyslexie mluvit pouze o jedné příčině. Na vzniku poruchy se podílí více faktorů (Michalová,2004).

4. TYPOLOGIE DYSLEKTIKŮ

Ačkoliv tato typologie pochází z roku 1974, kdy nebyly k dispozici dnešní moderní zobrazovací technologie, je podle Jošta (Jošt, 2007) aktuální a shoduje se se současnými neurologickými výzkumy. Prof. Matějček navrhl tuto typologii na základě pozorování dyslektiků v rozličných situacích. Pozoroval jejich projevy, které potom shromažďoval a třídil, až dospěl k tomuto rozlišení:

Typ A je sluchovo-zrakový, u kterého převládají poruchy v základní organizaci smyslových dat.

Podtyp A1 je charakterizován převahou obtíží v sluchové analýze a diferenciaci. Dyslektik nedokáže rozlišit pořadí jednotlivých hlásek ve slově.

Písmena se naučí poznávat dobře, opisování textu bývá relativně bez chyb, ale v diktátech silně chybuje. Silně komolí skupiny hlásek. Řídí se podle zvukově nejvýraznějších hlásek a ostatní vynechává.

Podtyp A2 má hlavní obtíže ve zrakové analýze a diferenciaci. Dítě zaměňuje podobná písmena. Převrací pořadí písmen. Čte pomalu a nejistě. Při psaní se objevují záměny písmen.

Typ B je velmi podobný typu A. Na rozdíl od typu A je v anamnéze často přítomná LMD.

Typ C převládají u něj poruchy v integračních mechanismech. Čtení je bez výraznějších chyb, ale je pomalé. Psaní je pomalejší a nejisté.

Podtyp C1 dítě čte relativně bez chyb, ale bez porozumění. V psaném textu se objevují spíše chyby morfologické než fonologické, protože morfémy jsou nositeli významu a tento typ obtížně semantizuje data.

Podtyp C2 převládají u něj obtíže v syntetizaci. Jedinec nedovede spojit jednotlivá písmena v celky. Čtení zůstává na úrovni slabikování

Ačkoliv Matějček vytvořil tuto typologii, na druhou stranu vždy zdůrazňoval, že je „tolik typů dyslexie, kolik je dyslektiků“.

Je důležité nevidět před sebou pouhý typ nebo škatulku dyslexie, nýbrž dyslektika s celou jeho individualitou.

Tab. 1 Matějčkova typologie ve srovnání se současnými neurobiologickými poznatky (Jošt, 2007)

Obraz poruchy dle Matějčka	Neurobiologický podklad
Typ A: porušené dekodování vizuální nebo auditivní. Porucha v analýze a diferenciaci vstupních smyslových dat	Primárně porucha anteriorního okruhu nebo porucha ve spojení anteriorního okruhu s dorsální částí posteriorního okruhu
Typ C2: porucha v integraci sublexikálních jednotek (hlásek, slabik) ve slovní celky	Porucha dorzální části posteriorního okruhu
Typ C1: porucha v integraci grafického tvaru slova s jeho významem	Primárně porucha ventrální části posteriorního okruhu nebo oslabené spojení dorzální části s ventrální v posteriorním okruhu.

5. KOGNITIVNÍ FUNKCE A JEJICH PROJEVY

Rozvoj kognitivních funkcí ovlivňuje proces osvojování čtení a psaní.

Deficity kognitivních funkcí se mohou kombinovat a vzájemně ovlivňovat. Málokdy se dá s jistotou označit jedna z poruch kognitivních funkcí způsobujících SPU. Každá z kognitivních funkcí má své nezastupitelné místo v procesu učení, při jejím deficitu se pak objevují různé nedostatky ve čtení, mluvě, psaní nebo počítání podle její intenzity.

Identické poruchy učení mohou být způsobeny různými deficity kognitivních funkcí. Pro pochopení podstaty dyslexie a její vhodné intervence je podstatné zjišťování těchto rozdílů (Helland, 2006).

Podle Zelinkové (2005) se deficity kognitivních funkcí projevují hlavně v řeči, sluchové percepci, zrakové percepci, pravo-levé prostorové orientaci, orientaci v čase a sebeorganizaci, poruchách paměti, automatizaci a pozornosti.

Řeč

Specifické poruchy učení se projevují hlavně v oblasti řeči. Nedostatečný rozvoj mateřské řeči brzdí rozvoj cizího jazyka. Slovní zásoba, je vzhledem k nechuti číst, malá. Problémem je pomalé vybavování pojmů. Jazykový cit bývá nedostatečně rozvinutý a v řeči se projevují artikulační obtíže. Jedinec se naučí gramatická pravidla, ale nedovede aplikovat poznatky v praxi. Obtížně je chápána stavba slova a princip příbuznosti dalších slov.

Sluchová percepce

Deficit ve sluchové percepci se nejčastěji projevuje potížemi s hláskovou stavbou slov, jedinec nerozlišuje hlásky. Porucha sluchové percepce také způsobuje potíže při skládání písmen během čtení, a také při hláskové stavbě slov v průběhu psaní.

Zraková percepce

Porucha zrakové percepce způsobuje, že student zaměňuje písmena, zaměňuje podobné tvary. Činí mu obtíže rozpoznat koncovky slov. Nejedná se zde o oční vadu, ale o špatné vedení očních pohybů zleva doprava.

Pravo-levá a prostorová orientace

Souvisí úzce se zrakovou percepcí. Z jejího deficitu vyplývají obtíže s orientací v prostoru vůbec, nejedná se pouze o rozpoznání pravé a levé strany, ale i orientací v textu, v prostoru.

Orientace v čase a sebeorganizace

Časová dezorientace, kdy jedinec nerozlišuje časové údaje (včera, dnes, zítra, měsíce v roce, čas na hodinách). Hůře se orientuje v určování slovesných časů. Jedinec nemá odhad, kolik času bude potřebovat na určitou činnost, např. přípravu úlohy. Často potom nedokončuje svou činnost a přechází k jiné. Obtíže se projevují i v organizaci různých aktivit a v práci (co musím udělat teď a co mohu odložit na později).

Paměť

U studentů s SPU stačí malá pauza a vědomosti mizí. Brzdí se pamatování slovíček a gramatiky. Nejobtížnější činností bývá překlad, kdy je potřeba zkoordinovat celou řadu činností, zapamatovat si českou větu, vybavit si k ní ekvivalentní výrazy v cizím jazyce, najít a použít vhodná gramatická pravidla.

Automatizace

Poruchy automatizace souvisejí s pamětí. Poznatky se neautomatizují, protože nejsou uloženy v paměti. Jedinec pak pracuje mnohem pomaleji, protože se na všechny úkoly musí plně soustředit a zanedlouho se unaví a dopouští se chyb. I přes časté opakování učiva jej nemá zautomatizované. Často se stává, že pro své pomalé tempo nezvládá téměř nic.

Pozornost

Jedinec se soustředí pouze krátkodobě a je citlivý na rušivé momenty, které ho mohou snadno rozptýlit. Koncentraci pozornosti může ovlivnit jen z části. Nestačí chtít. Vyučující si často myslí, že je líný, nebo že ho učivo nezajímá.

5.1 Projevy SPU při osvojování cizího jazyka

Dyslexie dominuje v českém jazyce. Čím více oblastí je postiženo v českém jazyce, tím více se projeví obtíže i ve výuce cizího jazyka. Jak se promítá dyslexie ve výuce cizích jazyků? Objevují se problémy ve čtení, v zapamatování si nových tvarů písmen a slov. Obtíže činí jiná akustická a grafická podoba slov při stejném obsahovém významu. Velký problém představuje také odlišná výslovnost a pravopis (Michalová, 2004).

Záleží na závažnosti projevů obtíží a jejich výskytu. Vyskytují se v různých kombinacích, které se vzájemně ovlivňují. Osvojení cizího jazyka je tím náročnější, čím více deficitů se projevuje. Čím náročnější je osvojení jazyka a často se opakují nezdary, tím více se snižuje motivace jedince se jazyk učit.

Podle Zelinkové (2005) se dyslexie projevuje při výuce jazyka ve:

foneticko fonologické rovině - zde nastává obtíž ve spojení psané formy s vyslovovanou, která negativně ovlivňuje čtení, psaní i výslovnost

syntakticko - gramatické rovině – nezvládá stavbu vět a gramatiku

morfologických procesech – neuvědomí si známé slovo jako součást slova složeného

sémantické rovině – užívá slova ve špatných významech

Nedostatečný vývoj fonemického sluchu ve výuce cizímu jazyku se objevuje při psaní a čtení. Jedinec přesmykuje, přidává nebo vynechává písmena. Není schopen přesně diferencovat slova. S tím souvisejí potíže při osvojování gramatiky a nových slov.

Žáci s deficitem zrakového vnímání mají potíže s dlouhými texty a cvičeními. Jejich zrakové rozpětí a orientace větší plochu nezvládá a jedinec není schopen udržet potřebnou koncentraci na text. Důvodem je neschopnost sledovat delší úsek textu, neschopnost vést oční pohyby zleva doprava, zachytit více slov nebo jejich neznalost.

Žáci s dyslexií potřebují k zafixování nových poznatků několikanásobné opakování a procvičování v různých souvislostech. Slabá pracovní paměť a krátkodobé soustředění vedou k častým chybám v ústním a písemném projevu.

Jedinec s dyslexií potřebuje díky deficitům v těchto oblastech k plnění úkolů více času, informací a instrukcí. Někteří jedinci se učí gramatiku nazpaměť, ale nejsou ji schopni aplikovat v mluvené řeči. Častým deficitem bývá neznalost jevu v jazyce českém, potom není možné užít analogie v cizím jazyce.

6. Výuka cizích jazyků u jedinců s dyslexií

Je nepochybné, že k učení se cizím jazykům jsou nezbytné předpoklady, které se u každého člověka individuálně odlišují. Lze konstatovat, že schopnost naučit se cizí jazyk je závislá na individuálně psychologických zvláštěnostech a celé osobnosti člověka, jeho motivaci, kognitivních schopnostech a dalších vlastnostech (Bláhová, 2005).

Výuka jazyků se týká samozřejmě i žáků s dyslexií, jejich osvobození od výuky cizích jazyků by mělo negativní dopad na jejich další studium a uplatnění v životě (Tůmová, 2005). Neměli by možnost komunikovat s vrstevníky hovořícími odlišnou řečí, sdílet s nimi zkušenosti a plány do budoucna. Chceme-li poskytnout všem žákům možnost naučit se cizí jazyk, musíme se tázat, jestli je opravdu možné tyto žáky efektivně vyučovat. Pokud odpověď na tuto otázku zní „ano“, je dále nutné se ptát „jakým způsobem“.

6.1 Výuka cizího jazyka u předškolních dětí s dyslexií

Podle odborníků si může již pětileté dítě začít osvojovat formou hry cizí jazyk. Mnoho rodičů má snahu začít s výukou cizího jazyka u svých dětí co nejdříve.

Pro vývoj mateřského jazyka může být tento krok nevhodný. Nejdříve by mělo dítě úměrně svému věku ovládat mateřský jazyk (mluvit srozumitelně, gramaticky správně a v celých větách), pokud tomu tak není, je potřeba věnovat i nadále péči v první řadě rozvoji mateřského jazyka (Zelinková, 2005).

6.2 Výuka cizího jazyka u školních dětí s dyslexií

S výukou cizího jazyka děti na základních školách obvykle začínají ve třetí třídě. Na některých školách mají děti možnost začít s jazykem hravou formou v zájmových kroužcích již od první třídy. Toto období je stěžejní pro to, jaký vztah si dítě vytvoří k výuce jazyků. Velmi záleží jak na postoji rodičů, tak na postoji vyučujících.

Postoje žáků a vyučujících na základní škole zkoumala Bártová (1996). Podle výzkumu zaujímá převážná většina žáků k výuce cizího jazyka kladný postoj. Žáci si uvědomují především nutnost znát jazyky v budoucím životě. Pokud uvedli žáci výskyt nějakých obtíží při výuce cizích jazyků, jednalo se o potíže se zapamatováním slovní zásoby, výslovností a psanou podobou slov. Děti mají nejčastěji obavu z písemných prací, kdy nevědí, jak se dané slovíčko píše. Žáci uváděli pozitivní vztah k vyučujícím cizích jazyků, možnost doučování i toleranci k jejich pomalému tempu. Co se týče klasifikace, uváděli žáci, že jim připadá přístup učitele spravedlivý se stejnými měřítky jako u ostatních.

Vyučujícím cizích jazyků podle Bártové chybí informovanost o problematice specifických poruch učení. Učitelé převážně refletovali své poznatky z vyučování, kdy pozorovali u žáků s SPU problémy s výslovností, čtením i psaným projevem a pomalým tempem práce. Jejich snahou při hodinách je těmto žákům vyjít vstříc individuálním přístupem, kdy tolerují jejich pomalé tempo, zadávají žákům jednodušší cvičení, častěji s nimi opakují probranou látku a spíše než písemnou formou, je zkouší ústně.

Podle výzkumu Lenochové (1999) je problémem základního školství nedostatek kvalitních vyučujících, cizí jazyky jsou často vyučovány neaprobovaně. Vyučující učí podle zastaralých učebnic, jejichž hlavní dominantou je velké množství cvičení v nichž se dyslektici velmi obtížně orientují. Někteří učitelé dokonce preferují, aby byli dyslektici od výuky jazyků úplně osvobozeni. Klíčem k řešení situace je podle Lenochové poskytnout učitelům cizích jazyků příležitost seznámit se s touto problematikou hlouběji, aby byli schopni poskytnout žákům kvalitní výuku, pro ně přijatelnými metodami. Již jsou pořádány semináře pro učitele cizích jazyků, jsou však nekoordinované a je jich málo. Tohoto úkolu by se měli zhostit jak speciální

pedagogové, tak erudovaní pedagogové.

Lenochová ve své metodice uvádí i množství užitečných rad pro učitele základních škol. Doporučuje, aby byly hodiny cizího jazyka vedeny od počátku v cizím jazyce, multisenzorickým⁵ přístupem. Zároveň nabádá volit hravé techniky pro nácvik výslovnosti a upřednostňovat mluvenou formu, a to nejlépe ve vzájemné interakci (vytváření komunikačních rolí, skupinová práce). Nejlepším procvičením nově osvojovaných prvků je zapojovat je do smysluplné komunikace.

Důležitý je podle Lenochové obezřetný přístup k chybám, naprostá bezchybnost není hlavním cílem. Doporučuje vyloučit zkoušení před tabulí, psaní diktátů a překladů dlouhých textů. Vyučující by měl pomoci každému žákovi najít optimální styl učení, velmi záleží na každém žákovi, jakým stylem se učí.

Pozitivní novinkou pro vyučující a žáky s SPU je, že vycházejí učebnice a příručky pro děti s SPU⁶. Existují také počítačové programy na učení, opakování a zkoušení slovní zásoby s učebnicí Deutschmobil.

6.3 Středoškolské vzdělávání žáků s SPU

Předmětem diskusí odborníků je také otázka, zda mají děti s SPU možnost nastoupit studium na střední škole a případně pokračovat i dále na vyšší či vysoké škole.

Střední školy by měly respektovat pokyny ministerstva školství, které předepisují úlevy při přijímacích řízeních i v následném studiu. Důležité je, aby dospívající s SPU měl možnost studium absolvovat. Měl by mít možnost k tomu využívat pomůcky, které mu pomohou poruchu kompenzovat (Kucharská, 1998).

Nároky středoškolského studia, které se často díky pílí a vysoké inteligenci na ZŠ neprojeví, často vedou k manifestaci obtíží dospívajících s SPU. Markantní zhoršení prospěchu

5 Multisenzorický přístup umožňuje žákovi využívat pro přívod informací nejlépe vyvinutý kanál. Spojuje zrak, sluch, hmat a kinestetické vnímání. Heslo multisenzorického přístupu je: poslouvej, dívej se, říkej, napiš a ukaž.

6 Např. Cvičení a hry pro žáky s SPU v hodinách angličtiny od Pechancové a Smrčkové

je důvodem k návštěvě pedagogické poradny. Vyučující by měli na doporučení poradny umožnit žákovi zvládnání nároků tak, aby pro něj bylo studium optimální (Cimllová, 1998).

Velmi obtížné pro žáky s SPU může být např. zvládnutí písemné maturitní zkoušky. Na doporučení poradny by měla být žákovi umožněna jiná alternativa, delší čas a psaní práce na počítači.

6.3.1 Hodnocení a přijímání žáků s SPU na středních školách

Podle výzkumu V. Fířtové na středních školách uvedla polovina žáků, že hodnocení učitelů je stejné jako u ostatních žáků bez ohledu na jejich znevýhodnění. U většiny dotázaných zadání i obsah testů při přijímacím řízení byl stejný jako u ostatních uchazečů na střední školu.

Pokud byly poskytnuty úlevy, týkaly se prodloužení časového limitu, možnosti vykonat zkoušku ústní formou nebo mohli žáci místo testu doplňovat do textů.

Přesto se žáci podle jejich slov s SPU na střední škole dobře adaptovali a obtíže překonávají dobře.

Z dotazníků pro ředitele škol vyplynulo že 4 z 24 středních škol by žáka s SPU nepřijali. Ačkoliv podle pokynu MŠMT ČR č. j. 23472/92 je nezbytné poskytovat žákům s SPU nezbytnou péči, uvedlo 29% ředitelů, že žádnou péči neposkytují.

Většina učitelů středních škol se podle šetření domnívá, že poruchy učení se na střední škole už nevyskytují. Myslí si, že jsou odstraněny na prvním, či druhém stupni. Pouze 20% z dotázaných ví, že mohou přetrvávat až do dospělosti. Je smutné, že 80% učitelů přiznalo svou neznalost problematiky SPU a zarážející, že 50% respondentů nemá zájem o doplnění informací (Fířtová, 2000).

Na druhé straně je pozitivní, že jsou střední školy, které se snaží vyjít dospívajícím s SPU maximálně vstříc (Dostálová, 1999). Například Střední průmyslová škola Na Třebešíně úspěšně integruje studenty s SPU již několik let. Při výuce českého jazyka pracuje skupina dyslektiků podle svého tempa a vyučující pro ně připravuje zvláštní cvičení. Neúspěšné písemné práce si mají možnost opravit ústně. V cizích jazycích je kladen hlavní důraz na ústní projev, širokou slovní zásobu a vyjádření svých myšlenek. I v ostatních předmětech se jim snaží vyjít vstříc⁷.

7 Např. dějepisnou látku si mají možnost zapůjčit na audiokazetách, pro absolvování maturitní zkoušky jim spolužáci sestrojili program, pomocí kterého si psaní nejdříve zkouší na nanečisto, aby při maturitní zkoušce nebyli stresováni

Škola klade důraz na spolupráci s rodiči. Jsou podrobně seznámeni s metodami i cíli školy.

6.4 Specifické poruchy učení u vysokoškoláků

O situaci studentů s SPU na vysokých školách se hovoří jen velmi málo. I diagnostické a reedukační materiály pro tuto věkovou skupinu teprve vznikají. Mertin ve svém článku o dospělých dyslektících (1998) uvádí, že „diagnóza u vysokoškolského studenta by měla vést ke stejné specifickému přístupu, jako je tomu na základní nebo na střední škole“. Situace na vysokých školách to zatím neumožňuje.

Většina žáků s SPU, kteří prošli střední školou a pokračují se studiem na vysoké škole, se naučila své problémy zvládat a kompenzovat (např. mají více rozvinutou sluchovou paměť). Při písemných pracích používají počítač, který jim opraví chyby. Na přednáškách využívají diktafon. Při výuce spolupracují se spolužáky, kteří jim např. předčítají text.

Dnes se již i dospělí mohou obrátit na pedagogicko psychologickou poradnu. Je to však neobvyklé, také většina reedukačních a diagnostických materiálů je určena pro nižší věkovou kategorii. Na vysokých školách jsou poradenská centra, kam se mohou studenti obrátit (viz níže). Nejčastěji se studenti potýkají s potížemi při psaní a čtení. Při studiu i zaměstnání je často potřeba rychle zpracovávat texty, což obtížně zvládají a jsou tím stresováni.

Častým problémem u studentů vysokých škol jsou povinné cizí jazyky, někteří studenti kvůli neúspěchu v cizích jazycích nemohou vysokoškolské studium úspěšně zakončit. Přes veškeré úsilí, které do studia jazyků vkládají, se nedostavují kýžené úspěchy. Příkladem může být kasuistika Kláry, kterou vypracovala Kucharská (1998). I přes nadprůměrnou inteligenci a nadání pro humanitní studia studentka neustále selhávala při studiu cizích jazyků. Nebyť zásahu speciálního pedagoga a jeho žádosti o zvážení situace, nejspíš by studium nedokončila. Příslušná komise nabídla studentce alternativní způsob zkoušky, kde se přihlíželo hlavně ke komunikativní dovednosti, slovní zásobě a nejdůležitějším gramatickým pravidlům. Je otázkou, zda by tento tolerantní postup zvolily i ostatní vysoké školy.

Studenti s SPU přicházející na vysoké školy často řeší, zda zveřejnit svou diagnózu či ne.

Toto rozhodnutí museli učinit již při studiu na střední škole, přesto je nyní situace složitější. Student vysoké školy má jiný status, jsou na něj kladeny vysoké nároky a očekávání. Student musí číst velké množství literatury, psát seminární práce a vsřebávat velké množství informací. Předpokládá se, že si student bude své studium samostatně organizovat, panuje zde anonymita, vzhledem k velkému počtu studentů, se kterými se vyučující setkávají si většinou nepamatují ani jména studentů. Na vysoké škole platí také nepsané pravidlo, že kdo na studium nemá, ať raději nestuduje. Většina studentů s SPU si tak raději svou diagnózu nechává pro sebe, bojí se, že by klesli v očích ostatních nebo by jim někdo vyčetl, proč tedy na vysoké škole studují (Pospíšilová, 2006).

6.5 Dospělí s dyslexií

Dospělými s dyslexií se začali odborníci zabývat v 70. letech ve Velké Británii, kde pro ně bylo založeno rehabilitační centrum. V 80. letech Miles prováděl výzkumy srovnávající dospělé s dyslexií s kontrolní skupinou nedyslektických dospělých. Bylo prokázáno, že v některých úkolech (rychlé jmenování barev, doslovné opakování vět, určení pravo-levé pozice) jsou dospělí dyslektici signifikantně pomalejší než kontrolní skupina (Miles, 2006).

Mertin (1998) ve svém článku uvádí, že i u nás se stále rozšiřuje věkové spektrum postižených, kteří jsou předmětem zkoumání a péče odborníků, ačkoliv základní dostupné dyslektologické publikace věnují dospělým jen velmi malou pozornost.

Problematice dospělých dyslektiků je potřeba věnovat více pozornosti i proto, že každý rodič dyslektického dítěte chce znát prognózu dítěte do budoucnosti. Na tuto otázku se názory odborníků různí, někteří odborníci alibisticky uvádějí, že díky jejich intervenci se dyslexie zbaví úplně. Mertin uvádí, že v případě správně diagnostikované dyslexie je s ní potřeba počítat napořád, s tím, že máme množství přístupů, jak její příznaky kompenzovat.

Zatím je však problematické dyslexii u dospělých diagnostikovat.

Situace se komplikuje už tím, že u nás neexistují údaje o čtení u dospělých, kde je ještě hranice normality. Diskrepanční přístup je zde oprávněně kritizován.

V průběhu studií dochází ke zlepšení čtení i psaní, jedinci však mají v důsledku sekundárních

symptomů další obtíže, je proto těžké u nich rozeznat prvotní příčinu. Potíže dyslektiků mají často následky v socio-emoční oblasti. Mertin ve svém článku uvádí množství zahraničních výzkumů, srovnávající výkony dyslektických studentů s nedyslektickými. Byli testováni ve čtení, porozumění textu, čtení nesmyslných slov, rychlém jmenování psaní, zapamatování si slov a dalších úkonech.

Některé výzkumy prokázaly výrazně horší výsledky dyslektiků oproti kontrolní skupině (Snowling,1997), jiné ve stejných úkonech nevykazovaly o tolik výraznější rozdíly (Everatt,1997).

Nejvýraznější rozdíly vykazují dyslektici ve fonologických dovednostech (Hanley,1997). Vzhledem k širší příčině a projevů dyslexie je náročné u dospělých stanovit přesnou diagnózu, je však evidentní, že některé jejich obtíže přetrvávají do dospělosti, některé se jim podaří kompenzovat nebo jsou zastřeny sekundární symptomatikou.

Dyslektici mohou mít obtíže i na pracovišti. Příkladem může být i kasuistika ženy, kterou na žádost zaměstnavatele vyšetřovala Pokorná (Pokorná,1998). Její časté chyby způsobily nemalé obtíže na pracovišti. Vzhledem k diagnostikované poruše sluchové percepce a dysgrafie musela změnit svou profesi, protože jako zapisovatelka často chybovala v důležitých úředních dokumentech.

6.5.1 Projevy SPU přetrvávající u dospělých jedinců

Podle A. Moody (Pospíšilová, 2005) se tyto projevy týkají obtíží s krátkodobou pamětí, sekvenčního uspořádání, motorikou a emocemi.

Paměť

V každodenním životě si jedinci špatně pamatují telefonní čísla, jména osob, různé vzkazy a požadavky. Během komunikace, poslechu nebo psaní textu mají problém udržet myšlenky. Mají obtíže se zaznamenáváním poznámek. V komunikaci hůře formulují odpovědi na otázky, obtížněji navazují a pokračují v diskuzi.

Možným řešením je rozdělit text na několik částí a snažit se pochopit hlavní téma každého odstavce. Pomoci mohou i symboly jako nápověda. Důležité je pomalé tempo s přestávkami a relaxačními cvičeními.

Sekvenční uspořádání

Náš každodenní život se skládá z mnoha jednotlivostí, které tvoří celek. Jedinci s SPU mají obtíže s uspořádáním a organizací každodenních aktivit. Sekvenční zpracování a uspořádání nám pomáhá se orientovat v množství informací, myšlenek a aktivit. I řeč je strukturovaná.

Jedinci s SPU mají obtíže hlavně v psané řeči, ale i v psaní a opisování slov a čísel. Při studiu na vysoké škole bojují s uspořádáním školních aktivit podle rozvrhu, plněním školních povinností jako je psaní referátů, seminárních prací a s nimi spojená práce s texty a zdroji literatury.

Na přednáškách si nestíhají zaznamenávat a zároveň poslouchat probíranou látku. V seminářích hůře prezentují své argumenty. Situaci zhoršuje práce pod tlakem.

V zaměstnání se potýkají s vyplňováním formulářů, psaním dopisů a pracovních sdělení.

Činí jim obtíže uspořádání záznamů a organizace časového plánu. Často se jim stává, že nedodrží čas a místo schůzky.

Při organizaci se doporučuje postupovat krok za krokem, osvědčilo se vypracování denního, týdenního a měsíčního plánu, připomenutí si naplánovaného denního programu na začátku dne a zhodnocení nedokončených úkolů na konci dne.

Motorika

Při sportovních aktivitách mají větší náchylnost k pádům, klopýtání a vrážení do předmětů a lidí. Je to způsobeno špatnou rovnováhou. Mají problémy v rozlišování napravo a nalevo. V zaměstnání se potýkají s používáním kopírky, faxu. Při psaní dat do počítače vkládají data do špatných sloupců.

Všechny tyto každodenní obtíže přispívají k negativnímu sebehodnocení. Pokud jsou jedinci diagnostikováni a jsou jim vysvětleny příčiny a projevy SPU, cítí úlevu a znamená to vysvětlení jejich obtíží pro ně samotné i pro jejich okolí.

Dospělí s SPU se často cítí zmatení. Nevědí jak si poradit se svými problémy, neznají strategie, které by jim mohli pomoci k naučení vhodných dovedností. Okolí je často hodnotí jako hloupé a pomalé. Pokud o své diagnóze vědí, často se stydí se o ní svěřit svému okolí.

Všechny tyto negativní emoce, které se stírají v průběhu dětství i dospívání, se projevují snížením sebevědomí a frustrací, které často pramení v hněv. Tento hněv často jedinci s SPU míří proti sobě nebo svému okolí. Pokud se problémy nahromadí, častěji propadají depresi a pocitům zoufalství.

7. JEDINCI S SPU V ZAHRANIČÍ

Na německých univerzitách studuje podle oficiálních zdrojů 1% studentů. Podle neoficiálních zdrojů jsou to až 2%. V Německu jsou těmto studentům poskytována opatření podle individuálních potřeb. Jedná se o prodloužení časového limitu při psaní písemných, seminárních či jiných prací. Při psaní těchto prací mohou studenti používat PC s korektorem chyb. Dále mohou být studenti zkoušeni ústní formou.

Na univerzitách ve Velké Británii specifické poruchy učení již nejsou dávno tabuizované téma. Studenti i profesori vědí, že studenti s SPU potřebují pomoc. Jsou přímo diagnostikováni na univerzitách a na základě výsledku testů jsou pro ně stanovena vhodná opatření. Nikdo se jim nesměje ani je nepovažuje za hloupé. Je jim poskytnuto potřebné technické vybavení a podniknuta další potřebná opatření. Nejčastěji se jedná o prodloužení časového limitu při písemných pracích. Studenti mohou při písemných pracích využívat počítač. Studentovi může předčítat text jiná osoba a on může své odpovědi nahrávat na diktafon (Pospíšilová, 2005). Tito studenti tak mají možnost studovat obor, který si sami zvolili. Péče o ně nekončí maturitou jako v ostatních zemích. Na každé univerzitě je poradenské centrum, které těmto studentům pomáhá. V příloze č. 4 je uvedena statistika HESA⁸ o výskytu studentů s dyslexií na univerzitách. Jak již bylo výše (výskyt studentů s SPU kap. II), počet studentů s SPU se neustále zvyšuje. V laické veřejnosti vznikají debaty, zda přílišné zvýhodňování studentů nevede k narůstajícímu počtu studentů s SPU a zda-li není toto zvýhodňování nespravedlivé.

Nejčastějšími obtížemi anglických vysokoškolských studentů jsou podle Zelinkové (2002) obtíže při získávání, zpracování a ukládání informací do paměti, dále nedostatečná orientace v čase, prostoru a s organizací aktivit.

Ve Spojených státech amerických je samozřejmé, že by měl mít každý jedinec zajištěno vzdělání odpovídajícím způsobem. Jako konkrétní příklad uvádím Univerzitu v Georgii, kde je od roku 1991 zaveden systém péče o studenty s poruchami učení. Student je nejdříve diagnostikován. Diagnostika trvá přibližně 8 hodin a bývá rozdělena do 2 dnů (diagnostika

8 Higher education statistics agency

probíhá i v tom případě, že byl student diagnostikován i na střední škole, je to proto, že v průběhu studia se schopnosti vyvíjejí). U studenta jsou zkoumány pomocí testové baterie psychologických, vzdělávacích a kognitivních testů intelektové a akademické dovednosti, silné a slabé stránky a emoční ladění. Po evaluaci těchto testů dostane student zprávu a je svěřen do péče konkrétního poradce, který mu pomáhá v průběhu studia. Studentovi můžou být na základě zprávy poskytnuty následující služby : prodloužený čas na psaní testů, tiché místo na psaní testů, povolení nahrávat si přednášky, používat kalkulačtor, používání PC technologií na čtení a psaní, redukované množství učiva, úleva ve výuce cizího jazyka. Univerzita může studentovi poskytnout také alternativní formát učebnic a materiálů⁹.

9 Čerpala jsem z webových stránek Univerzity v Georgii-centra pro studenty s poruchami učení www.gsu.edu

8. STUDIUM CIZÍCH JAZYKŮ NA HTF

V současné době musí každý student husitské teologické fakulty povinně absolvovat v 1. – 3. ročníku 2 semestry latiny a 4 semestry dalšího mrtvého jazyka (biblické hebrejštiny nebo novozákonní řečtiny), živé jazyky v tomto roce povinné nejsou. V rámci povinně volitelných předmětů si může student vybrat z nabídky cizojazyčně vyučovaných předmětů, kde výuku vede rodilý mluvčí.

Dříve byly povinné 3 mrtvé jazyky a zkouška z jednoho živého jazyka, kterou mohl student absolvovat po 4 semestrech výuky cizího jazyka. Uvádím zde dva příklady mrtvých a živých jazyků.

8.1. Mrtvé jazyky

Mrtvé jazyky jsou součástí studia na teologické fakultě proto, aby byli studenti schopni pracovat s historickými prameny, které jsou dostupné pouze v těchto jazycích. Za mrtvé jazyky považujeme ty jazyky, které už nemají rodilé mluvčí. Výuka u všech mrtvých jazyků je tedy koncipována pasivně, tzn. že si student postupně osvojuje gramatiku, aby byl schopen porozumět větě a později celému souvislému textu. Cílem je, aby byl student schopen co nejpřesněji převést text do češtiny.

V této části jsou uvedena obecná fakta o jazyku k objasnění možných problémů, které by se mohly vyskytnout u žáků s dyslexií. Jak uvidíme dále, systémy těchto jazyků se naprosto odlišují od našich indoevropských jazyků, a to kromě latiny. Pro některé jedince tak mohou být mrtvé jazyky pohromou a pro některé naopak mohou být svou odlišností jednodušší, protože s celým systémem začínají od začátku a ne na bázi analogie, která se nedá při dobře položených základech mateřského jazyka aplikovat.

8.1.1. Biblická Hebrejšťina

Biblická hebrejšťina je naprosto odlišný jazyk od skupiny indoevropských jazyků. Patří do skupiny semitských jazyků. Hebrejským písmem se píše zprava doleva. Hebrejšťina má 22 znaků, souhlásky a samohlásky se nepíše. Pro rozlišení vokalizace se využívá punktace.

Charakteristickým znakem hebrejského jazyka je kořen slova určený většinou třemi souhláskami. Kořen slova je společný pro podstatná jména, přídavná jména i slovesa. Ve slovníku se proto řadí podle abecedy ne jednotlivá slova, ale kmeny.

Slovesa se uvádějí ve 3. osobě singuláru rodu mužského perfekta, protože tento tvar odpovídá kořeni slova bez přípon a předpon, s jejichž pomocí se časuje. Hebrejšťina nezná ani indoevropské pojetí časů. Přítomný, budoucí či minulý čas zde neexistuje. Bud' se opisuje nebo je závislý na kontextu. Hebrejšťina rozlišuje čas na formu dokonavou a nedokonavou (perfektum a imperfektum). Perfektum a imperfektum mohou vyjadřovat jakýkoliv čas.

Hebrejšťina má charakteristický rys, využívá waw conversium, syntaktický jev, který má slučovací význam. Sloveso, kterému předchází tato spojka, mění svůj čas.

Hebrejské uvažování je na rozdíl od abstraktního evropského myšlení konkrétní (Weingreen, 1997).

8.1.2. Latina

Výhodou latiny je, že známe její abecedu. Latinská abeceda má 23 písmen. Samohlásky se vyslovují stejně jako v českém jazyce, pouze písmeno i se čte před samohláskou jako j.

Délka se značí vodorovnou čárkou nad samohláskou. Dvojhlásky se vyslovují jako jedno písmeno. V případě, že je nad písmenem čárka nebo dvě tečky, vyslovují se obě hlásky samostatně. Souhlásky c se čte před samohláskami a dvojhláskami jako k.

Souhlásky s se mezi dvěma samohláskami, potažmo i dvojhláskou, nebo mezi samohláskou a souhláskou m, n, r vyslovuje jako z.

Pokud za souhláskou t nalezneme skupinu samohlásek iu, ia, ie, nebo io, vyslovuje se t jako c. Dvojslabičná slova mají přízvuk na předposlední slabice. Trojslabičná a víceslabičná slova mají přízvuk na předposlední nebo třetí slabice od konce (Přecechtělová, 2002).

8.2 Živé jazyky

Na Husitské teologické fakultě se vyučuje německý, anglický, francouzský a italský jazyk.

8.2.1 Německý jazyk

Nízká fonetická důslednost v německém jazyce je způsobena tím, že jeden grafém může znázorňovat více fonémů a naopak jeden foném můžeme přepsat několika způsoby. Také můžeme zobrazit jeden foném několika grafémy a některé grafémy mohou představovat i dva fonémy. V němčině je tedy složité spojit psanou a mluvenou podobu slova v případech, kdy jsou rozdílné. Mluvená řeč také nebere zřetel na hranice slov a strukturu fonémů.

Je potřeba se naučit výslovnosti několika hlásek, které v českém jazyce neexistují (ü, ö). Německý gramatický systém je přehlednější, je vymezen jasnějšími pravidly, přesto není jednoduchý, je zde mnoho odlišností od českého jazyka a mnoho koncovek a tvarů, které se žák musí naučit. Potíže nastávají v zapamatování. Pokud si jedinci s SPU uchovají v paměti slovní zásobu, zapomenou gramatiku.

U podstatných jmen slovo mění tvar podle toho, k jakému dalšímu slovu se váže. Německé podstatné jméno má několik tvarů. U německých sloves napočítáme přes 10 tvarů. Slovesa stojí často na konci vedlejších vět.

8.2.2 Anglický jazyk

Anglický jazyk je jazyk náročný na paměť a zrakovou orientaci. V angličtině je nutné se naučit několik hlásek, které se v češtině nevyskytují - např. th, v, w, v a další odlišné fonémy. Nepodstatné rozdíly ve výslovnosti samohlásek mění často význam slov. Např. u samohlásky e existují tři fonémy: obyčejné, rozšířené a zavřené. Odlišná výslovnost pak hraje důležitou roli. Je zde také velké množství krátkých slov.

Další problémy přináší pravidlo o nepřízvučných slabikách. Hlávky, které tyto slabiky obsahují, jsou při výslovnosti oslabeny. Jde také o rozdílnost výslovnosti celých nepřízvučných slov. V angličtině je komolení slov běžné. Jednotlivá slova přecházejí do dalších a žáci těžko rozumí.

Je také důležité dávat si pozor na výslovnost znělých i neznělých hlásek na konci slov. Anglický jazyk na rozdíl od jazyka českého a německého dodržuje jejich výslovnost. Pravidla pravopisu anglického jazyka jsou natolik složitá, že i rodilý mluvčí s nimi má obtíže. I v dospělosti je častá nejistota v zápisu slov. Jeden foném je možno napsat několika způsoby, stejně jako je možno jeden grafém přečíst několika způsoby. Je jednodušší si zapamatovat psanou podobu slova bez zdůvodňování než s pomocí pravidel.

Specifikum jazykového systému je, že skloňuje bez pádu, je tedy potřeba vyjádřit podmětem osobu, které se daný vztah týká, to nám ztěžuje překlad.

Anglické podstatné jméno má pouze dva tvary (Child-children) pro jednotné a množné číslo. Anglické sloveso má 4 tvary (make, makes, making, made). Na druhé straně si anglický jazyk libuje v jemných časových rozdílech (u minulého času rozlišení na prostý, předpřítomný a předminulý plus u každého času průběhový tvar).

Zjednodušení systému sebou přináší obtíže v jiných oblastech. Angličtina nevyužívá různých tvarů slov, aby označila jejich vztahy, ale vyjadřuje je např. pomocným slovem. Někdy je těžké rozeznat předmět od podmětu. Angličtina se řídí pravidlem, že podmět stojí před přísudkem a za ním následuje předmět. Pořádek slov je ve větě velmi důležitý.

9. VÝZKUM

Po nasbírání potřebných materiálů a poznatků k teoretické části své diplomové práce jsem se rozhodla zhodnotit tyto poznatky v praktické části. Provedla jsem výzkum na Husitské Teologické fakultě, kde studuji. Předmětem mého výzkumu byli studenti s SPU studující jazyky na této fakultě a vyučující těchto jazyků.

9.1 Výzkumný problém

V dostupných odborných publikacích se mi nepodařilo najít informace o vysokoškolských studentech studujících cizí jazyky. Pouze ve Sborníku Specifických poruch učení jsem našla kasuistiku studentky, která studovala na Pedagogické fakultě a díky cizímu jazyku téměř nedokončila svá studia. Na naší fakultě jsem se s několika takovými studenty také setkala a dozvěděla jsem se, že jsou na tom podobně jako tato studentka. Bohužel ne všichni studenti mají odvahu o svých obtížích veřejně mluvit. Není se čemu divit, často jsou zdrojem posměchu spolužáků, když se jim například nedaří přečíst „jednoduché hebrejské souvětí“. Je logické, že se pak studenti těmto hodinám vyhýbají a při závěrečných zkouškách selhávají.

Abych zmapovala situaci těchto studentů, provedla jsem s nimi anonymní rozhovory (seznam otázek viz. příloha č. 1). Také mě zajímalo, jak k nim přistupuje jejich okolí, spolužáci a vyučující jazyků (seznam otázek viz. příloha č. 2).

9. 2 Cíl výzkumu

Cílem tohoto výzkumu bylo získat prostřednictvím rozhovoru co nejvíce informací o studentech s SPU, kteří na HTF studují cizí jazyky. Snažila jsem se zjistit, jaký vztah mají studenti s SPU k cizím jazykům, jak se tento postoj utvářel v průběhu jejich studií na základní a střední škole a co na něj mělo hlavní vliv. Zjišťovala jsem, s jakými obtížemi se potýkají a co se jim naopak ve výuce jazyků daří. Zda je pro ně výuka jazyků stresující a jak s těmito nepříjemnými pocity pracují a omezují je. Zajímalo mě, jak se studenti na hodiny jazyka, na zkoušky a zápočty připravují, zda mají nějakou techniku nebo styl učení, který jim pomáhá.

U vyučujících cizích jazyků jsem zjišťovala jejich informovanost o problematice SPU. Zároveň jsem se zaměřila na jejich přístup k těmto studentům, na způsob, jak je hodnotí, zda jsou ochotni přizpůsobit výuku potřebám těchto studentů a jakým způsobem.

Závěr výzkumu je věnován celkovému zhodnocení situace.

9. 3 Formulace Hypotéz

Hypotéza 1- Předpokládám, že studenti budou zaujímat k vyučování cizích jazyků spíše negativní postoj.

Hypotéza 2- Předpokládám, že se u studentů projeví obtíže v českém jazyce v průběhu prvního stupně základní školy.

Hypotéza 3- Předpokládám, že vzpomínky studentů na výuku na základní škole budou spíše negativní. Také předpokládám, že rodiče studentům v dětství s výukou pomáhali.

Hypotéza 4- Předpokládám, že studenti budou mít obtíže při výuce cizích jazyků.

Hypotéza 5- Předpokládám, že studentům ve vyučování cizích jazyků nebude činit tak velké problémy verbální komunikace v cizím jazyce.

Hypotéza 6- Předpokládám, že studenti při vyučování nebudou zažívat stresové situace.

Hypotéza 7- Předpokládám, že vyučující vycházejí studentům s SPU vstřícně.

Hypotéza 8- Předpokládám, že studentům s SPU by pomohl individuální přístup.

Hypotéza 9- Předpokládám, že studentům vyhovuje systém výuky na HTF.

Hypotéza 10- Předpokládám, že mrtvé jazyky budou pro studenty mnohem obtížnější než jazyky živé. Obtíže jim budou činit pravděpodobně naprosto odlišné abecedy a gramatická pravidla.

Hypotéza 11- Předpokládám, že studenti budou mít různorodé techniky, kterými si pomáhají při učení.

Hypotéza 12- Předpokládám, že si bude většina studentů pamatovat lépe to, co vidí, než to, co slyší.

Hypotéza 13- Předpokládám, že studenti musejí vynaložit velké úsilí k přípravě na hodinu cizího jazyka. Myslím si, že mají také problémy se splněním požadavků ke zkoušce z cizího jazyka.

Hypotéza 14- Předpokládám, že spolužáci těchto studentů nevědí o jejich poruše, a proto mohou někdy reagovat na jejich obtíže negativně.

Hypotéza 15- Předpokládám, že se vyučující cizích jazyků setkali s žáky, kteří mají dyslexii a budou znát příznaky, které se u těchto studentů při hodinách projevují.

Hypotéza 16- Předpokládám, že vyučující se setkávají ve svých lekcích s žáky SPU a že k těmto studentům přistupují tolerantněji než k těm ostatním.

Hypotéza 17- Předpokládám, že výsledky studentů s SPU se liší od výsledků ostatních studentů.

Hypotéza 18- Předpokládám, že vyučující hodnotí tyto studenty stejným způsobem jako ostatní.

Hypotéza 19- Předpokládám, že se u těchto studentů objevuje množství obtíží, podle toho, o který jazyk se jedná.

Hypotéza 20- Předpokládám, že jsou vyučující ochotni se domluvit na změně svých požadavků.

Hypotéza 21- Předpokládám, že si vyučující nemyslí, že by studenti s SPU zneužívali své diagnózy

Hypotéza 22- Předpokládám, že vyučující budou mít zájem problematiku.

9. 4 Metody výzkumu

9. 4. 1 Dotazník

Dotazník je jedním z nejběžnějších nástrojů pro sběr dat pro různé typy průzkumů. Skládá se ze série otázek, jejichž cílem je získat názory a fakta od respondentů. K provedení výzkumu jsem sestavila 2 dotazníky. Jeden pro studenty Husitské teologické fakulty se specifickými poruchami učení, druhý pro vyučující cizích jazyků učících na fakultě.

Dotazníky jsou uvedeny v příloze č. 1 a 2. Částečně jsem použila dotazník, který aplikovala Bártová (1996) na základních školách.

9.4.2 Rozhovor

Při získávání informací jsem použila metodu rozhovoru. Rozhovor trval v rozmezí 45-60 minut. Rozhovor¹⁰ jako metodu výzkumu jsem si vybrala proto, že upřednostňuji přímý kontakt s

¹⁰Rozhovor je metoda, která zjišťuje subjektivní pocity, prožitky, znalosti, názory vybraných lidí. Rozhovor může být strukturovaný, kdy jsou předem určeny otázky, na něž má osoba odpovídat nebo volný, kdy je dáno téma, o kterém tazatel s dotazovaným hovoří, ale způsob dotazování může tazatel během rozhovoru měnit. Informace takto získané jsou často subjektivně ovlivněny. Tázaný může pochopit otázky jiným způsobem. Ovlivňuje jej i vztah mezi ním a tazatelem, může odpovídat tak jak by bylo považováno za žádoucí (Vágnerová, 2000).

dotazovanými. Myslím si, že jsem získala cenné informace, které bych jinak při kvantitativním výzkumu nezískala. Tato metoda mi umožnila přizpůsobit otázky v případě, kdy jim respondent nerozuměl, rovněž zareagovat na neočekávané informace a přizpůsobit jim rozhovor. Nevýhodou byl složitější záznam a zpracování. Rozhovor byl též časově náročný.

V průběhu rozhovoru jsem kladla doplňující otevřené otázky. Pokud byla odpověď příliš stručná nebo nejasná a odpovědi respondentů jsem si co nejpodrobněji zaznamenávala.

Vyhodnocování výzkumu jsem prováděla u každého jednotlivce zvlášť. Sledovala jsem podobnost s ostatními respondenty. Pokud byla výpověď stejná, uvedla jsem ji pouze jednou. Pokud se lišila, uvedla jsem ji v nezměněném stavu.

9. 5 Respondenti z řad studentů HTF

Hledání potřebného vzorku respondentů nebylo snadné, použila jsem proto informačního letáku, který jsem vyvěsila na nástěnkách ve škole. Na základě tohoto letáku se mi přihlásili pouze dva respondenti. Ostatní respondenti s kterými jsem později mluvila, o letáku věděli, ale nepřihlásili se. Už tady se projevilo, že o své poruše neradi mluví, někteří z nich se dokonce obávali, že budu chtít, aby něco četli nebo psali. Respondenty se mi podařilo sehnat díky spolužákům, kteří mezi sebou věděli, že má spolužák SPU nebo přímo od respondenta, který znal dalšího spolužáka s SPU.

Do výzkumu jsem zahrнула studenty ve věku 20-26 let, kteří byli v minulosti diagnostikováni s poruchou učení. A vyučující, kteří vyučují na HTF cizí jazyky.

Na naší fakultě jsem provedla rozhovor s 19 studenty, z toho s 9 muži a 10 ženami. Všichni z dotazovaných studují na fakultě alespoň jeden cizí jazyk.

Následující tabulka znázorňuje rozdělení respondentů na muže a ženy a poruchy, kterými respondenti kromě dyslexie trpí

Dyslexie a další porucha	Počet respondentů Muži	Počet respondentů ženy
Pouze dyslexie	1	0
Dyslexie a LMD	1	2
Dyslexie a ADHD	1	1
Dyslexie a dysgrafie	3	3
Dyslexie a dysortografie	3	2
Dyslexie a dyskalkulie	1	1

9.6 Výsledky výzkumu

Vzhledem k tomu, že jsem výzkum provedla pouze na fakultě HTF, nelze tyto výsledky zevšeobecňovat, přesto mohou být cennou informací pro vyučující cizích jazyků i pro samotné dyslektiky.

Studenti odpovídali na otázky následovně:

Otázka č. 1 „*Jak se díváš obecně na vyučování cizích jazyků?*“

tab. 1 Vyhodnocení otázky č. 1

Náhled na vyučování cizích jazyků	Počet respondentů	procent
Pozitivní přístup k vyučování cizích jazyků	9	47 %
Neutrální přístup k vyučování cizích jazyků	4	21 %
Negativní přístup k vyučování cizích jazyků	6	32 %

Všichni respondenti si uvědomují nutnost znát cizí jazyky. Každý z nich se setkal se situací, kdy byla znalost jazyka potřebná. Ať se jednalo o turistu hledajícího správnou cestu nebo zahraničního kolegu, se kterým bylo nutné komunikovat v cizím jazyce.

Další respondenti zmínili možnost zahraničního studia pokud by ovládali cizí jazyk.

32 % respondentů přesto dalo jasně najevo svůj negativní vztah k výuce cizích jazyků, řešením pro ně je, že se jazykům snaží vyhýbat. Nejčastěji proto, že jim výuka přináší mnoho stresu a jsou v této oblasti neúspěšní. Jedinci s SPU zažili neúspěch při výuce českého jazyka, je tedy logické, že se dalším neúspěchům snaží vyhýbat.

Respondenti s pozitivním vztahem k cizím jazykům uvedli jako klíčový moment pedagoga, který jazykům vyučuje. Také zde hrálo důležitou roli, zda respondent využívá cizí jazyky. Ti, kteří měli možnost vycestovat a použít jazyk v praxi, měli větší sebevědomí a hodnotili jazyky kladně.

Cituji některé doslovné výpovědi :

„Jazyky pro mě jsou nejhorší, stály mě hodně probrečených nocí.“

„Jazyk je tou největší překážkou pro dyslektika na škole. Když zvládne jazyk, zvládne už cokoliv.“

„Jazyky mě hrozně baví, ale mám s nimi velké potíže.“

Otázka č. 2 *Kdy se u Tebe projeví problémy v českém jazyce?*

tab. 2 Vyhodnocení otázky č. 2

třída	Počet respondentů	procent
1.	9	47%
2.	2	10%
3.	4	21%
4.	2	10%
5.	2	10%

Nejčastější problémy v českém jazyce měli respondenti ve čtení se záměnou a analýzou písmen, ve psaní s grafickou úpravou písma a pomalým pracovním tempem.

Na základě těchto obtíží respondenti navštívili pedagogicko - psychologickou poradnu.

Nejvíce respondentů bylo diagnostikováno v první třídě. 6 respondentů následně navštěvovalo speciální třídu, zatímco ostatní byli integrováni do normálních tříd. U studentů přetrvávají obtíže v českém jazyce dodnes. Naučili se své chyby kompenzovat, k opravě chyb používají korektor nebo jim práce kontrolují rodiče nebo kamarádi.

Otázka č. 3 *Cizím jazykům se vyučuje již od základní školy. Jaké jsou tvé vzpomínky na toto období? Pomáhali ti rodiče s přípravou na hodiny cizího jazyka?*

tab. 3 *Vyhodnocení otázky č. 3*

Vzpomínky	Počet respondentů	procent
Negativní vzpomínky	5	26%
Pozitivní vzpomínky	14	74%
Rodiče mi pomáhali	9	47%
Rodiče mi nepomáhali	10	53%
Doučování	9	47%

U 3 respondentů s negativními vzpomínkami na studium jazyků odpovědi úzce souvisely s těmi na otázku č. 1. Ukázalo se, že na současný postoj k výuce cizích jazyků měla výrazný vliv negativní zkušenost ze základní nebo střední školy.

Jako negativní vzpomínky uváděli respondenti množství stresových situací, které hodiny provázely, nejčastěji se jednalo o hry před tabulí, kdy kazili výsledky ostatním dětem a byli zdrojem posměchu. Jako velmi stresující moment se pro studenty s SPU ukázal přechod na střední školu, kdy se zvýšily nároky na žáka.

Respondenti s pozitivními vzpomínkami často poukazovali na nízkou úroveň výuky, kdy se po nich téměř nic nechtělo, a tak studium bez problémů zvládli. Stačilo se naučit básničku nebo vyjmenovat zvířata a barvy. Vyučující se na školách často střídali nebo byli nekvalifikovaní (přeučené ruštinářky).

Pozitivní vzpomínky respondentů také souvisely s tím, do jaké míry se jim věnovali jejich rodiče a jak vnímali jejich výsledky. Rodiče, kteří se jim jako dětem věnovali, tolerovali horší prospěch (často nad propadnutím).

Otázka č. 4 *Vidíš sám u sebe potíže při studiu cizímu jazyku? Jestli ano, co Ti činí obtíže?*

Odpovědi na tuto otázku potvrzují, že i u dospělých se ve velké míře projevují deficity v kognitivních funkcích (viz. Kap. Kognitivní funkce a projevy SPU).

Dotazovaní uváděli při odpovědi na tuto otázku více možností, uvádím proto doslovné výpovědi respondentů.

Řeč

„Mám problémy se slovosledem, necítím jak by měla být věta sestavena, nemůžu mluvit, protože trvá moc dlouhou dobu než větu sestavím.“

„Nedaří se mi překládat z cizího jazyka do češtiny tak, aby věta dávala smysl.“

„Naučím se gramatiku, ale nejsem schopný ji aplikovat v praxi.“

„Nemohu zkoordinovat více gramatických jevů najednou (v německém jazyce pád, člen..).“

Paměť a automatizace

„Rychle zapomínám naučená slovíčka a gramatiku, automaticky mi to nenaskočí jako ostatním.“

„Nepamatuji si, jak se co píše a jak čte, nespojuje se mi to.“

„Vynechám-li čtení, tak gramatika! Zapamatovat si jak se co píše není snadné, musím si to

neustále opakovat.“

„V hebrejštině byl těžký samotný začátek, zapamatovat si naprosto odlišnou abecedu.“

„Zapamatovat si a poznat samohlásky a souhlásky v hebrejském jazyce.“

Sluchová percepce :

„Stává se mi, že přeslechnu, co říkal komunikační partner.“

Zraková percepce

„I když to po sobě budu číst stokrát, vůbec si s největší pravděpodobností nevšimnu, že jsem přehodila písmena.“

„Někdy si to po sobě přečtu a vnitřně prohodím, a pak mi třeba nejde přeložit věta, protože mi to nedává smysl, a já to čtu a čtu pořád dokola špatně.“

„Mám potíže v časování či skloňování specifické koncovky, napíši správná písmena, ale v nesprávném pořadí.“

Otázka č. 5 Co myslíš, že se ti naopak při výuce jazyků daří?

Tab. 5 Vyhodnocení otázky č. 5

Daří se mi	Počet respondentů	procent
konverzace	4	21%
nevím	11	58%
nic	4	21%

Odpovědi na tuto otázku byly velmi skromné a strohé. Většina respondentů si nemohla vzpomenout, co se jim v cizím jazyce daří. Nejčastěji se jim daří konverzovat při běžných každodenních situacích. 21% respondentů bylo skeptických a uvedli, že se jim nic nedaří.

Některé doslovné výpovědi:

„Konverzace a mluvení není problém.“

„Myslím, že mi nejde nic. Snad jen v hebrejštině vykreslování písmen a podobně v řečtině.“

Otázka č. 6 *Jak se cítíš při vyučování? Máš z něčeho strach? Zažíváš někdy v hodinách stresové situace?*

Tab. 6 *Vyhodnocení otázky č. 6*

Zažívám stres	Počet respondentů	Procent
ano	12	63%
ne	7	37%

63 % respondentů zažívá při hodinách stres, mají obtíže s udržení tempa ve skupině, udržení pozornosti, obávají se prezentovat před ostatními (číst, mluvit před ostatními).

„Nevydržím se soustředit déle na učivo a ztrácím se v probírané látce.“

„Stresuje mě čtení před celou třídou, trvá mi dlouhou dobu než si v duchu slovo rozložím na písmena, pak znovu pospojuji a přečtu, koktám, dělám velké množství chyb, cítím se trapně.“

„Největší stres zažívám při psaní testů, mám strach, že nestíhám, dostávám křeč do ruky, dělám zbytečné chyby.“

„Cítím se hloupě a hodně méněcenně, zejména když jsou nějaké přednášky či předměty v cizím jazyce a já vím, že mu nebudu pořádně rozumět. Bojím se, že se mě na něco zeptá, nebo budu muset nedej bože něco napsat.“

Otázka č. 7 *Jak vycházíš s vyučujícími cizích jazyků? Vědí, že máš SPU?*

Berou na to při výuce a hodnocení ohledy?

Jak se k tobě učitelé chovají?

Je možné se s nimi dohodnout na alternativním řešení?

Setkal/a jsi se s nějakou negativní reakcí od vyučujícího?

Tab. 7 Vyhodnocení otázky č. 7

Vyučující	Počet respondentů	procent
Vědí, že mám SPU	4	21%
Nevědí, že mám SPU	15	79%
Berou ohled	3	16%
Neberou ohled	-	-
Nesetkal/a jsem se s negativní reakcí vyučujícího	17	89%
Setkal/a jsem se s negativní reakcí vyučujícího	2	11%

Studenti s SPU nemají odvalu jít za vyučujícím a požádat jej o pomoc. Někteří z nich se stydí, jiní si myslí, že na vysoké škole již není možné žádat úlevy. Setkala jsem se se 4 respondenty, kteří kvůli vysokému počtu chyb v testech nesplnili povinnou zkoušku z jazyka a tak hrozilo, že nebudou připuštěni ke státnicím. I s takovými, kteří se denně bezvýsledně memorují latinská slovíčka nazpaměť. Někteří z nich nejspíš v průběhu studií nabyli přesvědčení, že je lepší o své poruše mlčet, jiní se bojí negativní reakce ze strany vyučujících či spolužáků.

Je opravdu nutné, aby vysoce inteligentní lidé dopláceli na handicap v oblasti, která není středem jejich zájmu? Tuto otázku jsem často respondentům kladla, nesetkala jsem se s uspokojivou odpovědí.

Studenti, kteří vyučující oslovili, našli vždy pozitivní odezvu. U 2 respondentů vyučující sám rozpoznal, že se jedná o studenta s SPU. Vyučující byli ochotni přizpůsobit výuku i plnění povinností individuálním potřebám jedince (více času na vypracování testu, možnost ústní konzultace testu, doučování).

Cituji některé výpovědi studentů:

„Na vysoké škole jsem vyučujícímu nic neřekl, protože se stydím.“

„Nic jsem neřekl, připadal bych si jako slaboch.“

„Nechci žádné úlevy, v budoucnu také žádné mít nebudu.“

„Nic jsem vyučujícímu neřekl, protože na vysoké škole na to není brán zřetel.“

„Bojím se to říci vyučujícímu, protože bych z toho mohl mít obtíže, myslel by si, že se vymlouvám.“

Otázka č. 8 *Co by ti pomohlo při výuce cizích jazyků?*

Tab. 8 *Vyhodnocení otázky č. 8*

Druh pomoci	Počet respondentů	procent
Individuální přístup	4	20%
Pomalejší tempo	6	32%
Opakování	3	16%
Názorné znázornění gramatiky	6	32%

Výuka cizích jazyků probíhá ve skupině 30 studentů. Studenti s SPU potřebují individuální přístup a pomalejší tempo, v tak velké skupině to není možné. Také studenti obtížně zvládají frontální styl výuky, kdy se každou hodinu probírá nové učivo, bez potřebného zopakování minulé látky a jejího zasazení do širšího kontextu. Učebnice mrtvých jazyků se vyznačují tím, že jsou psané malými písmeny a souvislým textem, jednobarevně a bez jakýchkoliv obrázků. Pro studenty s SPU jsou tyto učebnice nepřehledné. Nezbyvá jim, než si tvořit vlastní přehledy a tabulky. Určitě jsou pro ně přínosem audiovizuální nahrávky, které si sami pořizují. Určitě by nebylo od věci, kdyby některé učebnice latiny či řečtiny byly doplněny CD se čteným textem.

Otázka č. 9 *Vyhovuje Ti systém výuky jazyků na HTF?*

Tab. 9 *Vyhodnocení otázky č. 9*

Spokojenost	Počet respondentů	procent
Ano	9	47%
Ne	10	53%

53% respondentů je nespokojených se systémem výuky na HTF. Důvodem jejich nespokojenosti je převaha mrtvých jazyků vyučovaných na HTF. Většina studentů vypouští živé jazyky, protože nejsou povinné jako jazyky mrtvé. 47% respondentů je se systémem spokojených, důležitou roli pro ně hraje vysoká kvalita vyučování.

Otázka č. 10 Na naší fakultě se vyučují kromě živých jazyků i jazyky mrtvé (latina, řečtina, hebrejšтина). Co ti činí u těchto jazyků největší obtíže? Jsou pro Tebe náročnější než jazyky živé?

Tab. 10 Vyhodnocení otázky č. 10

Mrtvé jazyky-obtíže	Počet respondentů	procent
Jsou náročnější	7	37%
Jsou stejně náročné	3	16%
Jsou méně náročné	9	47%

V odpovědích na tuto otázku se respondenti dělili hlavně do dvou skupin. Pro respondenty v první skupině jsou mrtvé jazyky náročnější než jazyky živé, pro druhou skupinu jsou naopak mrtvé jazyky snazší než živé jazyky. Je pro mě překvapující, že jsou mrtvé jazyky snazší pro 47% respondentů. Respondenti, kteří preferují mrtvé jazyky, hodnotili kladně kvalitu výuky a přístup vyučujícího. Pro většinu z nich bylo podstatné, že s mrtvými jazyky začali na vysoké škole od začátku a měli pocit, že položili jazyku pevné základy (na rozdíl od ranných zkušeností s živými jazyky). Při učení jim u mrtvých jazyků vyhovuje také to, že se jazyky neučí na základě analogie s mateřským jazykem, ale jako symboly nebo obrázky nazpaměť. Pro druhou skupinu představuje u mrtvých jazyků problém, že jej nemohou využít při konverzaci, což je pro ně na rozdíl od první skupiny respondentů stěžejní. 16% respondentů uvádí stejné obtíže u mrtvých i živých jazycích. Obtíže popsané respondenty u mrtvých jazyků se shodují s těmi u živých jazyků.

U mrtvých jazyků bývá navíc komplikací odlišná abeceda a interpunkce, množství přípon a předpon, zároveň také samohlásko-souhláskový systém (samohlásky a souhlásky se píší nad nebo pod linku). Největší obtíží je pro studenty aplikovat naučené gramatické jevy při překladu nebo písemném testu.

Otázka č. 11 *Máš nějakou techniku, kterou se učíš těmto jazykům (gramatice, slovíčkům)?*

Tab. 11 Vyhodnocení otázky č. 11

technika	Počet respondentů	Procent
Opisují gramatiku a slovíčka	13	68%
Poslouchám nahraná slovíčka	4	22%
Překládám	2	10%

68% studentů se učí přepisováním slovíček a jejich opětovným vyslovováním, gramatiku si přepisují do přehledných tabulek, ve kterých si mohou barevně označit důležité gramatické jevy. V jazykových systémech hledají logické souvislosti, které je možné aplikovat v dalším jazyce.

Cituji doslovné výpovědi:

„Občas si slovíčka i zpívám, v zoufalství i pohybově, výtvarně ztvárňuji.“

„Nahrávám si slovíčka na magnetofonovou pásku a pak si ji v dopravních prostředcích pouštím.“

„Polepila jsem si záchod latinskými gramatickým jevy.“

„Vyrobil jsem si pexeso se slovíčky.“

Otázka č. 12 *Pamatuješ si lépe to co vidíš či slyšíš?*

Tab. 12 Vyhodnocení otázky č. 12

Pamatuji si lépe	počet respondentů	procent
To co vidím	6	32%
To co slyším	13	68%

68% respondentů uvedlo, že si pamatují lépe to co slyší. To koreluje i s tím, že studenti preferují při učení poslech slovíček nahraných na pásku. Dokáží se lépe a déle soustředit než při memorování ze slovníku.

Otázka č. 13 *Kolik úsilí tě stojí příprava na hodinu cizího jazyka a na zápočet\zkoušku? Máš problém se splněním zadaných požadavků ke zkouškám?*

Všichni respondenti mají problém se splněním zkoušky z cizího jazyka. Pouze 3 respondenti se nepřipravovali na vyučování průběžně, ale těsně před zkoušením (tito respondenti neměli obtíže s cizími jazyky obecně). Ostatní respondenti věnovali přípravě velké množství času (od 1-4 hod/denně). Pro 5 respondentů, jak uvedli, představuje jazyk takovou zátěž, že nedělají téměř nic jiného než přípravu na hodinu jazyka (učí se nazpaměť i procvičovací cvičení...). Na zkoušku se respondenti připravují v rozmezí od 1 týdne do jednoho měsíce. Dvěma studentům, kteří se obrátili s potížemi na vyučujícího, vytvořil učitel časový harmonogram a zkoušel je po etapách. Myslím si, že je pozitivní, že studenti mají větší množství termínů na zkoušku než 3 (někteří splnili zápočet až na po 10), domnívám se, že je tím naše fakulta ojedinelá.

Otázka č. 14 *Vědí tvoji spolužáci, že máš SPU? Jak se k tobě chovají? Setkal\ a jsi se někdy s negativními reakcemi svých vrstevníků?*

Tab. 14 Vyhodnocení otázky č. 14

spolužáci	Počet respondentů	Procent
Vědí, že mám SPU	4	21%
Nevědí, že mám SPU	15	79%

Jak už jsem dříve zmínila, jedinci s SPU o své poruše neradi mluví, a tak se o ní 79% respondentů nesvěruje ani svým spolužákům. S posmíváním spolužáků se nikdo z respondentů nesetkal, přesto se chtě nechtě dostávají často do trapných situací, kdy v hodině nemohou něco přečíst nebo přeložit. Vždy se ve skupině najde někdo, kdo nemá tušení, že se jedná o jedince s SPU, a rád se na účet druhého zasměje.

9.7 Respondenti z řad učitelů HTF

Na HTF jsem provedla rozhovor s 8 vyučujícími (5 mužů a 3 ženy). 4 z nich vyučují mrtvé jazyky a 4 z nich živé jazyky.

Otázka č. 1 *Setkal/a jste se někdy s někým, kdo má SPU, co si pod tímto pojmem představíte a jaké má podle vás člověk s SPU obtíže?*

Tab. 1 Vyhodnocení otázky č. 1

	počet	procent
Ano	7	88%
Ne	1	12%
Správný popis obtíží	8	100%
Špatný popis obtíží	0	0%

88% vyučujících se v minulosti setkala se studenty s SPU. Přesný popis toho, co si vyučující představují pod pojmem SPU, podali pouze 2 pedagogové, ostatní uváděli jednotlivě některé z obtíží (čtení, psaní, počítání či porozumění). 4 pedagogové zmínili pomalé tempo studentů. Znalosti pedagogů o problematice byly kusé. Pouze 2 pedagogové uvedli, že poznali žáka s SPU sami. Jedna z vyučujících ocenila, když dostala od bývalé kolegyně seznam žáků s SPU.

Otázka č. 2 *Vyučujete v některém z vašich kurzů studenta/tku s SPU?*

V případě, že ano, jak k těmto studentům/tkám přistupujete? (popište tento speciální přístup)

Vyučující uváděli, že se snaží ke studentům s SPU přistupovat individuálně, ve skupině 30 žáků to není vždy možné, a tak mají studenti možnost využít konzultační hodiny. 4 vyučující uvedli, že místo písemné formy testu žáka s SPU zkoušeli ústní formou.

Otázka č. 3 *Liší se ve Vašem kurzu výsledky studentů s dyslexií od výsledků ostatních studentů?*

Tab. 3 Vyhodnocení otázky č. 3

Výsledky se liší	počet respondentů	procent
ano	2	25%
ne	1	13%
nevím	5	62%

Vyučující, kteří uváděli, že se výsledky studentů s SPU liší, s nimi měli možnost pracovat v menší skupině (do 10 žáků). Ve velkých skupinách, kde se vyučují povinné jazyky, to není podle vyučujících možné pozorovat.

Otázka č. 4 *Hodnotíte a klasifikujete tyto studenty jiným způsobem než ty ostatní?*

Pedagogové hodnotí studenty s SPU stejně jako ostatní studenty, pouze volí takovou formu zkoušení, která vyhovuje jejich potřebám. Pouze jeden pedagog trval na stejné formě zkoušení a hodnocení pro všechny.

Citují některé výpovědi:

„Snažím se jim vyjít vstříc tím, že je zkouším ústní nebo poloústní formou (napíšu test, pokud jsou zde chyby, doptávám se jak to má být správně, tak poznám, že to student věděl, ale v důsledku své poruchy to napsal špatně.“

„Na VŠ nelze hodnotit studenty rozdílně, musí docílit stejného výsledku.“

„Výsledky by se měly hodnotit stejně u všech studentů, každý je schopný se naučit, v zaměstnání se pak také nikdo neptá.“

Otázka č. 5 *V jakých oblastech se projevují (by se mohly projevovat) obtíže těchto studentů v*

jazyce, který vyučujete? Liší se chyby studentů s dyslexií od chyb ostatních studentů?

Vyučující živých i mrtvých jazyků uváděli shodné obtíže studentů s SPU, u mrtvých jazyků se přidávají obtíže s odlišnou abecedou a obtížným systémem psaní písmen pod linku a nad linku, vokalizací (pomocí čárek), která mění význam slov.

Otázka č. 6 *Dyslexie se u dospělých osob projevuje v různých podobách. Byl/a by jste ochoten/na se s konkrétní/m studentem/tkou domluvit na změně vašich požadavků?*

Např.

a) nebude muset číst nahlas před celou skupinou, místo toho mu/jí zadám konkrétní úkol ke čtení v rozmezí několika vět

b) při písemném testu mu/jí prodloužím čas k vypracování úkolu

c) vytisknu mu/jí písemný test s většími písmeny

d) budu ho/ji zkoušet ústně, pokud má v písemném projevu množství chyb způsobených dyslexií.

Ochota domluvit se na alternativním řešení	Počet respondentů	Procent
ano	6	75%
ne	2	25%

75% respondentů by bylo ochotno přizpůsobit své požadavky potřebám studentů. Pouze 15% respondentů trvalo na tom, že v budoucnosti se také nikdo nebude ohlížet na obtíže žáka a pokud si tuto školu vybral, musí plnit stejné požadavky jako ostatní.

Cituji některé výpovědi:

„Studenti by měli studovat to na co mají, není rozumné hrát si na „jednorukého střelce“.“

„Musí pracovat více, pokud chtějí něco umět, musí si umět některé věci odepřít.“

Otázka č. 7 *Myslíte si, že se lidé s SPU vymlouvají nebo zneužívají své diagnózy?*

Většina vyučujících si myslí, že poznají, zda student SPU má nebo si vymýšlí, přesto jsou při udílení výhod opatrní. Pokud vyučující se studentem spolupracuje, má možnost pozorovat, zda se jedná o poruchu či lenost. Několik vyučujících uvedlo, že by byli rádi, kdyby se student mohl prokázat diagnózou odborníka.

Některé doslovné výpovědi učitelů

„Je nutné být v tomto směru opatrný, aby se na diagnózu nevymlouval někdo, kdo těmito problémy netrpí, zatím všichni kdo přišli tyto obtíže měli.“

„Pokud vidím snahu, nemám důvod pochybovat o diagnóze.“

Otázka č. 8 *Zajímá vás tato problematika? Měli byste zájem se s ní více seznámit, popřípadě se podílet na přípravě pomocných materiálů pro tyto studenty?*

U všech vyučujících jsem se setkala se zájmem o problematiku. 4 vyučující sami přiznali, že jejich informovanost o SPU není dostatečná, a že by uvítali workshop nebo seminář, zaměřený na práci s těmito studenty.

Cituji některé výpovědi:

„Zajímalo by mě, jak s těmito jedinci pracovat, např. upravit test, aby byl přehledný i pro studenta s SPU.“

„Nejsem dostatečně informovaná o problematice, když za mnou student s SPU přišel, měla jsem obavy a nevěděla jak k němu přistupovat.“

9.8 Analýza získaných výsledků

Díky rozhovorům se studenty jsem zjistila, že jejich postoj k cizím jazykům je převážně pozitivní. Tento postoj se utvářel v průběhu studia na základní a střední škole. Rozhodující vliv na něj měli vyučující, spolužáci i rodiče. Ukázalo se, že kvalita výuky v době studií respondentů na základních školách nebyla příliš vysoká. Vyučující se často měnili nebo nebyli dostatečně kvalifikovaní. Přejít na střední školy byl pro respondenty velkým zvratem, protože se zvýšily požadované nároky. Respondenti popisovali množství stresových situací, které zažívali.

Při studiu na vysoké škole je pro respondenty výuka cizích jazyků jednou z největších překážek. Věnují studiu neúměrné množství času, bez kýžených výsledků, někteří respondenti splnili zápočet až na desátý pokus, jiní kvůli jazykům nedokončili své studium. Jen malé procento respondentů se svými obtížemi obrátilo o pomoc. Z dřívějších dob mají zkušenost, že na jejich poruchu nebyl brán zřetel a myslí si, že v budoucnosti nikdo ohledy brát také nebude. Bojí se a stydí se o své poruše veřejně mluvit. Pouze 4 respondenti se obrátili na vyučujícího. Dalších 8 respondentů i přesto, že mají s jazykem obtíže, se na vyučujícího neobrátilo, protože se stydí nebo se obávají jeho negativní reakce.

Respondenti mají největší obtíže se zapamatováním si a zautomatizováním získaných poznatků, sluchovou a zrakovou percepcí. V cizích jazycích je pro ně nejsnazší konverzovat. Vyučovací hodiny cizího jazyka jsou pro ně zdrojem stresu, protože se obávají „trapných situací“, kdy musejí číst nahlas, překládat cvičení nebo konverzovat s ostatními.

Studentům s SPU by pomohlo, kdyby se vyučovalo v menší skupině žáků a pomalejším tempem. Důležité je také názorné vysvětlení gramatiky a její časté opakování.

Bylo pro mě překvapující, že mrtvé jazyky jsou pro většinu respondentů jednodušší než živé jazyky. Pro respondenty je výhodou, že s jazykem začínají od začátku, a tak mají možnost položit jazyku lepší základy, než tomu bylo u jazyků živých na základní škole. Na druhé straně v mrtvých jazycích chybí možnost konverzace, která je pro některé jedince s SPU jednodušší než čtení nebo překládání z mrtvých jazyků.

Studenti se nejčastěji učí cizí jazyky přepisováním slovíček a gramatiky do přehledných tabulek. Důležitým pomocníkem je diktafon, na který si studenti nahrávají slovíčka nebo fráze, a pouští si je v dopravních prostředcích. Studenti si i např. vyrábějí vlastní pexeso.

Příprava na vyučování stojí studenty s SPU hodně úsilí, někteří z nich se věnují přípravě denně až 4 hodiny (někteří nedělají téměř nic jiného) a ve zkouškovém období se učí konstantně celý měsíc. A i přesto, pokud splní zápočet, tak až po několikerém pokusu.

Z dotazníku pro vyučující vyplynulo, že se všichni setkali se studentem s SPU. Dokáží popsat některé obtíže těchto studentů, které pozorovali ve svých lekcích. Znalost problematiky je spíše povrchní a většina vyučujících neví, jak konkrétně s těmito žáky pracovat. Někdy ani není vzhledem k velikosti skupiny možné věnovat se jim více. Studenti mají možnost se na vyučující obrátit v konzultačních hodinách, této možnosti však mnoho studentů nevyužilo. Téměř všichni vyučující potvrdili, že by studentům s SPU vyšli vstříc. Studenti, kteří se na vyučující obrátili, měli možnost doučování po hodině nebo v konzultačních hodinách. Dostali více času na písemnou zkoušku nebo mohli zkoušku splnit ústní formou. Jednomu studentovi sestavil vyučující harmonogram a zkoušel ho po etapách. Vyučující by ocenili, kdyby věděli, kteří studenti mají SPU, aby s nimi mohli více pracovat. Student by měl být diagnostikován na odborném pracovišti, které by garantovalo, že student trpí SPU. Někteří vyučující projeví zájem o problematiku, chtěli by se více dozvědět o SPU i o tom, jak se studenty s SPU pracovat.

9.9 Závěry šetření

Hypotéza 1- Předpokládám, že studenti budou zaujímat k vyučování cizích jazyků spíše negativní postoj.

Hypotéza 1 se nepotvrdila. Přestože studenti trpí specifickými obtížemi a potýkají se při výuce jazyků s velkým množstvím problémů, většina z nich k nim nemá negativní postoj. 47% respondentů má k výuce cizích jazyků kladný vztah a 32% respondentů má k výuce negativní vztah. Důležitou roli při vytváření postoje hrají vyučující.

Hypotéza 2- Předpokládám, že se u studentů projeví obtíže v českém jazyce v průběhu prvního stupně základní školy.

Hypotéza 2 se potvrdila. Všichni respondenti byli diagnostikováni s obtížemi v českém jazyce na prvním stupni. Nejvíce z nich – 47%, bylo diagnostikováno v první třídě. U většiny z nich obtíže přetrvávají do dospělosti.

Hypotéza 3- Předpokládám, že vzpomínky studentů na výuku na základní škole budou spíše negativní. Také předpokládám, že rodiče studentům v dětství s výukou pomáhali.

Hypotéza 3 se nepotvrdila. 74% studentů má pozitivní vzpomínky na výuku jazyka na základní škole. Kvalita výuky nebyla příliš vysoká, a tak studium bez obtíží proplouvali. Problémy nastaly s příchodem na střední školu. 53% rodičů dětem s výukou nepomáhalo.

Hypotéza 4- Předpokládám, že studenti budou mít obtíže při výuce cizích jazyků

Hypotéza 4 se potvrdila. Jedinci s SPU mají množství obtíží při výuce cizích jazyků. Cizí jazyk je pro studenty nejobtížnějším předmětem při studiu. Nejčastější obtíže mají s pamětí a automatizací, také se sluchovou a zrakovou percepcí.

Hypotéza 5- Předpokládám, že studentům ve vyučování cizích jazyků nebude činit tak velké problémy verbální komunikace v cizím jazyce.

Hypotéza 5 se částečně potvrdila. 21% respondentů uvedlo, že se jim daří konverzovat v cizím jazyce. 58% respondentů nevědělo, co se jim v cizím jazyce daří. Zbylých 21% respondentů skepticky uvedlo, že se jim nedaří nic.

Hypotéza 6- Předpokládám, že studenti při vyučování nebudou zažívat stresové situace.

Hypotéza 6 se nepotvrdila. 63% respondentů zažívá ve vyučovacích hodinách cizího jazyka stres. Nejčastěji je způsoben pomalým tempem studenta. Student s SPU často neudrží tempo s ostatními a má strach z prezentace před ostatními.

Hypotéza 7- Předpokládám, že vyučující vycházejí studentům s SPU vstříc.

Hypotéza 7 se potvrdila u 21% respondentů, kteří s vyučujícím navázali spolupráci. Zbýlých 79% respondentů své obtíže tají. Stydí se nebo se obávají reakce vyučujícího.

Hypotéza 8- Předpokládám, že studentům s SPU by pomohl individuální přístup.

Hypotéza 8 se potvrdila. 20% respondentů by uvítalo individuální přístup. Ve skupině, kde je 30 dalších studentů, se respondenti cítí ztraceni. 38% respondentů nezvládá pracovní tempo. 20% studentů by potřebovalo více opakovat probrané učivo.

Hypotéza 9- Předpokládám, že studentům vyhovuje systém výuky na HTF.

Hypotéza 9 se nepotvrdila. 53% respondentů je nespokojených se systémem výuky jazyků na HTF. Mrtvé jazyky jsou upřednostňovány na úkor živých jazyků. Studenti by uvítali, kdyby mohli rozvíjet živé jazyky, které upotřebí v praxi.

Hypotéza 10- Předpokládám, že mrtvé jazyky budou pro studenty mnohem obtížnější než jazyky živé.

Hypotéza 10 se nepotvrdila. Překvapivě jsou pro 47% respondentů mrtvé jazyky snazší než živé. Činí jim obtíže naprosto odlišné abecedy a gramatická pravidla, přesto se některým z nich mrtvé jazyky lépe učí.

Hypotéza 11- Předpokládám, že studenti budou mít různorodé techniky, kterými si pomáhají při učení.

Hypotéza 11 se potvrdila. 68% respondentů se učí tím, že opisují slovíčka a gramatiku do přehledných tabulek. 22% studentů používá při učení diktafon. Zbýlých 10% respondentů se učí překladem.

Hypotéza 12- Předpokládám, že si bude většina studentů pamatovat lépe to, co vidí, než to, co slyší.

Hypotéza 12 se nepotvrdila. Pouze 32% respondentů se lépe učí tím, co vidí. 68% respondentů se lépe učí tím, co slyší.

Hypotéza 13- Předpokládám, že studenti musejí vynaložit velké úsilí k přípravě na hodinu cizího jazyka, a i přesto mají problémy se splněním požadavků ke zkoušce z cizího jazyka.

Hypotéza 13 se potvrdila. Studenti s SPU mají velké potíže se splněním požadavků ke zkoušce. Studenti se připravují na hodinu jazyka od 1 do 4 hodin denně a měsíc dopředu na zkoušku. Někteří studenti splní zápočet až po 10. pokusu, jiní musejí ukončit studium.

Hypotéza 14- Předpokládám, že spolužáci těchto studentů nevědí o jejich poruše, proto mohou někdy reagovat na jejich obtíže negativně.

Hypotéza 14 se potvrdila. Studenti s SPU o svých obtížích před spolužáky nemluví, někdy se dostávají do „trapných situací“, kdy nemohou něco přečíst nebo vyslovit. Vždy se najde někdo, kdo se rád zasměje na účet druhého.

Hypotéza 15- Předpokládám, že se vyučující cizích jazyků setkali s žáky s dyslexií a budou znát příznaky, které se u těchto studentů projevují.

Hypotéza 15 se potvrdila. 88% vyučujících se setkala se studenty s SPU. Vyučující popisovali jednotlivé příznaky dyslexie, ale nebyli informováni do hloubky.

Hypotéza 16- Předpokládám, že se vyučující setkávají ve svých lekcích s žáky s SPU a že k těmto studentům přistupují tolerantněji než k ostatním.

Hypotéza 16 se částečně potvrdila. 63% respondentů vyučuje ve svých lekcích žáky s SPU. Spíše než tolerantněji s k nim vyučující snaží přistupovat individuálně (pokud to podmínky dovolují) a volí přijatelnou formu zkoušení.

Hypotéza 17- Předpokládám, že výsledky studentů s SPU se liší od výsledků ostatních studentů.

Hypotéza se nepotvrdila. 62% vyučujících uvedlo, že neví, jestli se obtíže žáků s SPU projevují v hodinách. Vzhledem k velikosti skupin (30 studentů) si ničeho nevšimli. 25% vyučujících, kteří vyučují v malé skupině (do 10 studentů) uvedlo, že si problémů u studentů všimli.

Hypotéza 18- Předpokládám, že vyučující hodnotí tyto studenty stejným způsobem jako ostatní.

Hypotéza 18 se potvrdila. Většina vyučujících hodnotí tyto studenty stejným způsobem jako ostatní, formu zkoušení volí tak, aby odpovídala jejich potřebám.

Hypotéza 19- Předpokládám, že se u těchto studentů objevuje množství obtíží.

Hypotéza 19 se potvrdila. Vyučující mrtvých i živých jazyků uváděli shodné obtíže. U mrtvých jazyků se přidávají obtíže s odlišnou abecedou a interpunkčními znaménky (odlišně značené samohl. a souhl.).

Hypotéza 20- Předpokládám, že jsou vyučující ochotni se domluvit na změně svých požadavků.

Hypotéza se potvrdila. 75% vyučujících je ochotno přizpůsobit své požadavky podle potřeb jedince s SPU.

Hypotéza 21- Předpokládám, že si vyučující nemyslí, že by studenti s SPU zneužívali své diagnózy.

Hypotéza 21 se potvrdila. Vyučující si myslí, že by poznali, pokud by se student vylouval na SPU. Uvítali by diagnostický posudek od odborníka.

Hypotéza 22- Předpokládám, že vyučující budou mít zájem o tuto problematiku.

Hypotéza 22 se potvrdila. Vyučující rovněž přiznali, že jejich znalosti problematiky nejsou příliš hluboké.

9.10 Pomoc pro studenty s SPU

9.10.1 Poradenská centra na vysokých školách

V rámci Informačně-poradenského centra Univerzity Karlovy funguje kancelář pro studenty se speciálními potřebami. Tato kancelář zajišťuje na celouniverzitní úrovni koordinační, informační a evidenční pomoc a podporu pro studenty se speciálními potřebami. Spolupracuje s jednotlivými pracovišti na fakultách těchto studentů. Osobně jsem mluvila s jednou z pracovnic centra. Uvedla, že zatím neřešila žádný případ dyslektického žáka. Většinou se na toto centrum

obrací handicapovaní studenti, kteří potřebují technickou pomoc. Pracovnice uvedla, že studenti se vzdělávacími potřebami se obrací spíše na pracovníky na fakultách, kteří řeší problém přímo na místě.

Poradenské služby jednotlivých fakult jsou různě zaměřené. Většinou nabízejí studentům psychologickou pomoc. Pouze Husitská teologická fakulta a Pedagogická fakulta nabízejí konkrétní intervenci pro studenty se specifickými poruchami učení. Domnívám se, že informovanost studentů o těchto „centrech“ je malá. Studenti se na centra obracejí pouze v mezních situacích, jinak jejich služeb nevyužívají.

Centra nepropagují informační materiály ani se více neprezentují na webových stránkách¹¹. Neorganizují osvětovou činnost, která by více seznamovala ostatní studenty a vyučující jednotlivých fakult s problematikou poruch učení. Domnívám se, že by centra mohla vyvíjet více edukační činnosti (konference, vzdělávací semináře). Poradenská centra by měla mít k dispozici diagnostické testové baterie k diagnostice studentů. Jak jsem však zmínila výše, diagnostické materiály pro dospělé zatím teprve vznikají.

Tato centra by měla studentům pomáhat v průběhu studia i v přípravě na zaměstnání.

Poradenská centra by měla studentům také nabízet nejnovější dostupné pomůcky k usnadnění studia a organizovat individuální a skupinové terapie. Individuální terapii zaměřena na konkrétní jedincovy obtíže při studiu. Skupinová terapie zaměřená na vzájemné vyměňování poznatků a zkušeností (např. svépomocné skupiny).

K tomu jsou samozřejmě zapotřebí dostatečně vzdělaní odborníci a finanční podpora ze strany státu. Ve statistikách Ústavu Informací o vzdělávání jsem našla informace o poradenských centrech a počtech studentů s poruchami učení pouze na základních a středních školách.

Poradenská centra na vysokých školách by měla zajišťovat evidenci těchto studentů a vést jejich statistiky. Není možné, aby se tito studenti vytratili (viz výše statistika ze základních škol).

11 Západočeská Univerzita v Plzni, ČVUT a Vysoká škola báňská na svých webových stránkách nabízejí konkrétní pomoc studentům s SPU.

9.11 Doporučení pro vyučující

Podle zákona 73/2005¹² MŠMT části první, se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uskutečňuje pomocí řady podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se rozumí využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů. Dále organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka (snížení počtu žáků ve skupině). Ačkoliv tento zákon platí pro všechna školská zařízení, domnívám se, že se dodržuje hlavně na základních a středních školách.

Ve Velké Británii je situace na vysokých školách přísnější. Již roku 1995 byl přijat zákon proti diskriminaci invalidů¹³, který britská vláda školským institucím tvrdě ukládá dodržovat¹⁴. Zákon se týká všech činností, které pro studenty zařízení provozuje¹⁵. Podle tohoto zákona musejí být změny přijaty předem, dříve než jsou studenti přijati (Pantůček, 2004).

Samotné zavádění principu integrace, což znamená, že studenty se speciálními vzdělávacími potřebami začleňujeme do běžného kolektivu, s sebou přináší mnoho pozitivních aspektů. Na druhé straně je každá porucha učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie) individuální, vyžaduje tedy individuální pomoc.

Učitelé jsou neustále pod tlakem vyhodnocování co je a co není „fér“. „Fér“ neznamená věnování stejné péče všem žákům, ale naplňování jejich potřeb. SPU je neurologicky podmíněný stav, který jedinec nemůže kontrolovat. Tento žák je normální, přesto se v mnoha ohledech odlišuje od ostatních.

Jak přistupovat k těmto žákům?

Pokud vás student s SPU požádá o pomoc, je zapotřebí se chovat citlivě a umožnit dotyčným osobám, aby promluvily o pomoci, kterou potřebují, podpořit je, aby se cítily pohodlně a bezpečně a nebály se zeptat. Pokud se na vás obrací, mají obavy, že je budete považovat za hloupé nebo líné, ukažte jim pochopení.

Je důležité si uvědomit, že studentům s SPU může učení trvat až 10 x déle a snadno se při

12 Tento zákon byl inovován vyhláškou číslo 62/2007

13 Disability discrimination act, 1995, za diskriminaci se např. pokládá méně příznivé zacházení než s ostatními nebo když odpovědná osoba neprovede rozumné úpravy, když se znevýhodnění ocitnou v nevýhodě.

14 osoby diskriminující tyto jedince mohou být trestně stíhány

15 Při vyučování- na přednáškách, při práci v laboratořích
Při zkoušení a hodnocení
Získávání informací – v knihovnách, počítačových učebnách

něm unaví. Učení je mnohem těžší a vyčerpávající. Běžný postup ve třídě pro ně může být příliš rychlý, protože ke vstřebávání informace potřebují více času (je důležité nemluvit příliš rychle). Činí jim problémy naučit se uspokojivě učební látku pomocí běžných výukových metod. Je důležité se studenty s SPU spolupracovat formou dodatečných konzultačních hodin. Je nápomocné pro studenty s SPU vytvořit přehledné a srozumitelné pracovní materiály (předpisy pro formát textu v příloze), které obsahují cvičení soustředující se především na jevy a výrazy, které jsou pro dyslektiky komplikované.

Dlouhé texty by měly být strukturovány. Nejeefektivnější výuka jazyka je se zapojením všech smyslů – multisenzoricky - vidět, slyšet, říkat, psát, kreslit, vyjádřit. Většina studentů si uchovává v paměti 10% toho, co čtou, 20% toho, co slyší, 30% toho, co vidí, 50% toho, co vidí a slyší, 70% toho, o čem sami mluví, 90% toho, co sami dělají. Potřebný je kumulativní, vysoce strukturovaný výklad. Používejte také mnoho vizuálních pomůcek. Kupříkladu zpětné projektory, filmy, videa, diapositivy, tabule, počítačovou grafiku, diagramy, schémata, zvýrazňování, podtrhování, šipky a vyobrazení předmětů.

Dovolte studentům používat jakékoliv nutné učební pomůcky. Takové jako magnetofony, prostředky pro kontrolu výslovnosti, pravidla pravopisu, notebooky, hlasové software, čtecí zařízení. Nechtějte, aby dyslektici mluvili a četli nahlas před celou skupinou. Dejte osobám, které mají potíže se čtením, dostatečné množství času, aby si text mohly přečíst a porozumět mu. Neočekávejte, že budou tito studenti schopni číst text okamžitě na veřejnosti nahlas anebo se k němu hned vyjadřovat. Prvotní je ústní projev, na písemný se klade menší důraz. Když od studentů něco požadujete, instrukce musejí být jasné, musejí být napsány jasným písmem anebo vyřčeny dostatečně pomalu. Nejlepší je se studentem probrat, co je pro něj nejpřijatelnější. Zvláštní úlevy při zkouškách jsou důvěrné. Je porušením práva na utajování soukromých informací, jestliže učitel hovoří o těchto zvláštních opatřeních jinde než na soukromé schůzce s daným studentem. Vždy se vyvarujte používání sarkasmu, ustavičné a negativní kritiky, upozorňování na speciální potřeby žáka před jeho vrstevníky.

Veźmte na vědomí, že tito studenti reagují podstatně lépe, jestliže jsou povzbuzováni a když zaznamenávají pozitivní ohlas. Důležité je další vzdělávání se, hledání nejnovějších poznatků a zkušeností. Nebát se přiznat, že něco nevíte a obrátit se na pomoc (např. na poradenské centrum).

9.12 Doporučení pro studenty s SPU

Jako studenti se speciálními potřebami máte při obtížích nárok na podpůrná opatření (73/2005 MŠMT). Všem studentům bez výjimky má být poskytnuto požadované vzdělání. Studentům se speciálními potřebami musí být poskytnuty kompenzační mechanismy, které jim přístup ke vzdělání umožní. Fyzicky handicapovaným jedincům je poskytnut bezbariérový přístup do budovy a učeben nebo osobní asistent. Vám musejí být také poskytnuty určité kompenzace.

Nejlépe uděláte, pokud budete o svých obtížích otevřeně mluvit. Přispějete tak k tomu, že tato problematika přestane být na vysokých školách tabuizované téma. Podle mého výzkumu není důvod se obávat negativních reakcí vyučujících. Jsou o problematice informováni a jsou ochotni se studenty individuálně spolupracovat. Je důležité jim otevřeně říci o vašich obtížích. Pokud je na vaší fakultě speciální pedagog/žka (např. na HTF paní doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc.), kontaktujte také jeho/ji. Provede s vámi diagnostické vyšetření, na jehož základě může také navázat kontakt s vyučujícími.

ZÁVĚR

Problematika specifických poruch učení u studentů na vysokých školách je u nás málo prozkoumaným tématem. Čeští odborníci se zabývají hlavně školními dětmi. Je pozitivní, že je kladen důraz na co nejvčasnější diagnostiku. Na druhou stranu je škoda, že péče o tyto jedince končí s odchodem ze střední školy. Na vysokých školách chybějí kvalifikovaní pracovníci, kteří by s jedinci s SPU pracovali. Poradenská centra, která slouží studentům na jednotlivých fakultách, neinformují studenty o svých službách. Studenti o nich nevědí, obracejí se na ně pouze v mezních situacích. Tato poradenská centra by měla informovat studenty o poskytovaných službách prostřednictvím webových stránek a nabízet jim možnosti intervence (individuální či skupinové). Poradna by také měla spolupracovat s vyučujícími a vyvíjet pro ně edukační činnost. Poradenská centra vysokých škol by spolu měla spolupracovat, organizovat osvětovou činnost na jednotlivých fakultách, aby téma specifických poruch učení přestalo být tabuizovaným tématem a studenti se již neobávali o svých problémech otevřeně hovořit.

Výzkumné šetření ukázalo, že studenti s SPU mají pozitivní vztah k cizím jazykům, a to i přes obtíže, se kterými se při výuce potýkají. Současný postoj těchto studentů k jazykům se utvářel díky zkušenostem z minulých let. Na základní škole studenti díky nízké kvalitě výuky se studiem problémy neměli. Přejít na střední školu byl pro ně velký zvrat. Výuka jazyků na vysoké škole je pro většinu z nich velmi stresující. Projevují se u nich obtíže s pracovním tempem, pamětí, automatizací nabytých znalostí, sluchovou a zrakovou percepcí. I přes obtíže, které mají, se obávají o své poruše mluvit, raději zůstávají v anonymitě. Obávají se negativní reakce vyučujících a okolí. Někteří studenti věnují studiu téměř všechnen čas, přesto zápočet splní až na desátý pokus.

V druhé části výzkumného šetření jsem zjistila, že se každý z vyučujících cizího jazyka na HTF setkal se studentem s SPU. Na základě této zkušenosti vyučující reflektovali zkušenosti s těmito žáky. Vyučující jsou podle mého výzkumu ochotni se studenty spolupracovat během konzultačních hodin a umožnit jim pro ně přijatelným způsobem plnit požadavky.

Na základě výzkumného šetření, které jsem provedla, spatřuji závažnost problematiky specifických poruch učení u studentů s SPU na vysokých školách. Kromě obtíží s cizími jazyky se potýkají i s množstvím dalších problémů. Nezbývá než doufat, že se i tito jedinci stanou zájmem odborné veřejnosti a bude jim nabídnuta vhodná pomoc.

SEZNAM LITERATURY:

BÁRTOVÁ, M. *Děti se specifickými vzdělávacími potřebami ve výuce cizích jazyků*. In: Kucharská, A. (red.): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1996. Praha, Portál 1996, s 64-70. ISSN 1211-670X.

BLÁHOVÁ, B. *Metodika výuky cizích jazyků*. Magisterská práce UK HTF katedra učitelství, Praha 2005.

CIMLEROVÁ, P.; Pokorná, D. *K problematice diagnostiky specifických poruch u dospívajících*. In: Kucharská, A. (red.): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1998. Praha, Portál 1997-1998, s 50-54. ISBN 80-7178-244-0.

DOSTÁLOVÁ, M. *Mohou dyslektici úspěšně studovat na střední škole?* In: Kucharská, A. (red.): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1999. Praha, Portál 1999, s.114-117. ISBN 80-7178-294-7.

FIRTOVÁ, V. *Specifické poruchy učení na středních školách*. In: Kucharská, A. (red.): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 2000. Praha, Portál 2000, s 127. ISBN 80-7178-389-7.

HELLAND, T. *Dyslexia at a behavioural and cognitive level*. Univerzity of Bergen, Department of biological and medical psychology. Norway 2006.

KONDROVÁ, I. *O výuce němčiny a humanitních předmětů na dyslektické škole v Mostě*. In: Kucharská, A. (red.): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 2000. Praha, Portál 1998, s 24. ISBN 80-7178-389-7.

JOŠT, J. *Nové perspektivy v diagnostice dyslexie*. In: *Speciální pedagogika* č. 1, roč 17. 2007, s. 62 – 71. ISSN 1211-2720.

KOCUROVÁ, M. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení v kontextu klíčových kompetencí*. In: Kucharská, A (red): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 2005. Praha, Portál 2005, .s 23. ISBN 80-8656-13-5.

KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy u vysokoškoláků*. In: Kucharská, A. (red.): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1997-1998 . Praha, Portál 1998, s 160-164.
ISBN 80-7178-244-0

MICHALOVÁ, Z. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha, PedF UK. Praha 2004. s.43. ISBN 80-7290-205-9.

PANTŮČEK, J. *Dyslektikové v britských školách*. In: *Britské listy*, www.blisty.cz, 21.6.2004, ISSN 1213-1792

MILES, T. *Fifty years in dyslexia research*. Chichester, John Wiley and Sons Ltd. Chichester 2006. ISBN 13:978-0-470-02747-9..

TŮMOVÁ, J. *Styly učení při výuce cizích jazyků u dětí s SPU*. In: Kucharská, A. (red.): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 2005. Praha, Portál 2005, s 124. ISBN 80-8656-13-5.

MERTIN, V. *Dyslexie u dospělých*. In: Kucharská, A. (red): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1997-1998. Praha, Portál 1998, s 54 – 61. ISBN 80-7178-244-0.

KONDROVÁ, I. *Některé zkušenosti z výuky němčiny v dyslektických třídách*. In: Kucharská, A. (red.): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1995. 80-86 , Praha, Portál 1995. s 50-54. ISBN 80-902065-0-6.

KREJČOVÁ, L.; STRNADOVÁ, I. *Vliv sociálních faktorů na děti se specifickými poruchami učení*. Speciální pedagogika, 2006, č. 2, s. 115-127. ISSN 1211-2720.

LENOCHOVÁ, A. *Práce se žáky se specifickými poruchami učení v hodinách anglického jazyka*. In: Kucharská, A (red): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1999. Praha, Portál 1999, s.84-89. ISBN 80-7178-294-7.

MILES, T. *Gender ratio in dyslexia*. Annals of dyslexia, Orton Dyslectic Society, vol. 48, 1998, ISSN 0736-9387.

MORTIMORE, T. *Dyslexia and difficulties with study skills in higher education*. In: *Studies in higher education*, vol. 31, no. 2, 2006, pp. 235-251. ISSN 0307-5079.

POSPÍŠILOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení u dospělých jedinců*. Magisterská práce UK HTF, Praha 2006. s. 71.

PŘECECHTĚLOVÁ, M. *Latina nejen pro teology*. Příbram 2002. ISBN 80-903178-0-4

RICHARDSON, J. *The representation and attainment of students with dyslexia in Uk higher education*. In: *Reading and writing jurnal*, vol 16, Netherland 2003, pp. 475-503.

SHUSTRY, H. *Developmental dyslexia*. Neurophysiologie, 2005, 24, 470-479.

TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*, Praha, Portál 1996. s.31. ISBN 80-7178-131-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha, Portál 2000. s. 28. ISBN 80-7178-308-0.

VAŠUTOVÁ, M. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami*. In: *Specifické vývojové poruchy učení a chování*. Sborník OUFF 2007. Ostrava, Filosofická fakulta, s. 10.

ISBN 978-80-7368-320-7.

WEINGREEN, J. *Učebnice biblické hebrejštiny*. Praha, Karolinum 1997. ISBN80-7184-345-8.

ZELINKOVÁ, O. *ADHD-Terminologie, projevy, intervence*. In: Kucharská, A.(red.): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 2000. Praha, Portál 1998, s 24.

ISBN 80-7178-389-7.

ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod, Tobiáš 2005. s. 26-27.

ISBN 80-7311-022-9.

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

ŽLAB, Z. *Některé charakteristiky specifických poruch výslovnosti- Vývojové dysfázie*. In: *Česká logopedie I* 1989, s.24-27. ISBN 80-7170-003-2.

Seznam Příloh:

Příloha č. 1: Seznam otázek pro studenty s SPU na HTF

Příloha č. 2: Seznam otázek pro vyučující cizích jazyků na HTF

Příloha č. 3: Předpisy pro text pro dyslektiky

Příloha č. 4: Statistika o počtu studentů s dyslexií v VB

Příloha č. 1

Seznam otázek pro studenty s SPU na HTF

- 1) Jak se díváš obecně na vyučování cizích jazyků?
- 2) Kdy se u Tebe projeví problémy v českém jazyce?
- 3) Cizím jazykům se vyučuje již od základní školy, jaké jsou tvé vzpomínky na toto období? Pomáhali ti rodiče s přípravou na hodiny cizího jazyka?
- 4) Vidíš sám u sebe potíže při výuce cizímu jazyku? Jestli ano, co Ti činí obtíže?
- 5) Co myslíš, že se ti naopak při výuce jazyků daří?
- 6) Jak se cítíš při vyučování? Máš z něčeho strach? Zažíváš někdy v hodinách stresové situace?
- 7) Jak vycházíš s vyučujícími cizích jazyků? Vědí, že máš dyslexii? Berou na to při výuce a hodnocení ohledy? Jak se k tobě učitelé chovají? Je možné se s nimi dohodnout na alternativním řešení? Setkal/a jsi se s nějakou negativní reakcí od vyučujícího?
- 8) Co by ti pomohlo při výuce cizích jazyků?
- 9) Vyhovuje Ti systém výuky na HTF?
- 10) Na naší fakultě se vyučují kromě živých jazyků i jazyky mrtvé (latina, řečtina, hebrejšтина). Co ti činí u těchto jazyků největší obtíže? Jsou pro Tebe náročnější než jazyky živé?
- 11) Máš nějakou techniku, kterou se učíš těmto jazykům (gramatice, slovíčkům)?
- 12) Pamatuješ si lépe to co vidíš či slyšíš?
- 13) Kolik úsilí tě stojí příprava na hodinu cizího jazyka a na zápočet/zkoušku? Máš problém se splněním zadaných požadavků ke zkouškám?
- 14) Vědí tvoji spolužáci, že máš dyslexii? Jak se k tobě chovají? Setkal/a jsi se někdy s negativními reakcemi svých vrstevníků?

Příloha č. 2

Seznam otázek pro vyučující cizích jazyků na HTF

- 1) Setkal/a jste se někdy s někým, kdo má dyslexii, co si pod tímto pojmem představíte a jaké má podle vás člověk s dyslexií obtíže?
- 2) Vyučujete v některém z vašich kurzů studenta/tku s dyslexií?
V případě, že ano, jak k těmto studentům/tkám přistupujete ? (popište tento speciální přístup,)
- 3) Liší se ve Vašem kurzu výsledky studentů s dyslexií od výsledků ostatních studentů?
- 4) Hodnotíte a klasifikujete tyto studenty jiným způsobem než ty ostatní?
- 5) V jakých oblastech se projevují (by se mohly projevovat) obtíže těchto studentů v jazyce, který vyučujete? Liší se chyby studentů s dyslexií od chyb ostatních studentů?
- 6) Dyslexie se u dospělých osob projevuje v různých podobách. Byl/a by jste ochoten/na se s konkrétní/m studentem/tkou domluvit na změně vašich požadavků?
Např.
 - a) nebude muset číst nahlas před celou skupinou, místo toho mu/jí zadám konkrétní úkol ke čtení v rozmezí několika vět.
 - b) při písemném testu mu/jí prodloužím čas k vypracování úkolu
 - c) vytisknu mu/jí písemný test s většími písmeny
 - d) budu ho/jí zkoušet ústně, pokud má v písemném projevu množství chyb způsobených dyslexií.
- 7) Myslíte si, že se lidé s dyslexií vymlouvají nebo zneužívají své diagnózy?
- 8) Zajímá vás tato problematika? Měli byste zájem se s ní více seznámit, popřípadě se podílet na přípravě pomocných materiálů pro tyto studenty?

Příloha č. 3

Předpisy pro text pro dyslektiky

- Užívejte nejméně velikost písma 16 bodů. Zeptejte se studenta, jaká velikost písma mu vyhovuje nejvíce.
- Nepoužívejte více než dvě různé velikosti písma v jednom dokumentu. Používejte typy písma bez patek, jako je Ariel, Verdana, Microsoft Sans Serif, Tahoma.
- Nezarovnávejte pravý okraj textu (nerovný pravý okraj se lehčeji čte).
- Neodsazujte odstavce od levého okraje textu.
- Nepoužívejte VELKÁ PÍSMENA.
- Nedávejte text na pozadí obsahující grafiku.
- Paginace a názvy kapitol a popisky fotografií musejí být také velkým písmem.
- Chcete-li text zdůraznit, raději dále zvětšete jeho velikost, anebo užíjte tučného textu.

Nepodtrhávejte text.

- Nepoužívejte sloupce; když je musíte použít, spojte informaci tečkami:

Např:

Část 1 Str. 1- 18

Část 2 Str. 9 - 12

- Používejte pastelově zbarveného matného papíru, anebo dobrý kontrast jako černý tisk na žlutém podkladě.
- Nepoužívejte lesklý papír.
- Nezvětšujte standardní velikost tisku na fotokopírce.

Příloha č. 3

Statistické údaje o počtu studentů na vysoké škole ve Velké Británii

	Total known to have a disability		
	Total		Dyslexia
Higher degree (research)	16505	1090	420
Full-time	11660	806	336
Female	5515	390	130
Male	6145	415	200
Part-time	4845	285	86
Female	2450	160	40
Male	2395	135	45
Higher degree (taught)	74820	4840	2135
Full-time	32130	2630	1360
Female	16560	1385	665
Male	15580	1240	700
Part-time	42690	2210	776
Female	24850	1335	425
Male	17845	880	350
Other postgraduate	91995	4330	1880
Full-time	36980	2265	1160
Female	24405	1505	750
Male	11575	760	405
Part-time	56015	2080	726
Female	37075	1370	465
Male	18935	705	260
First degree	388195	30525	14790
Full-time	326550	26480	13830
Female	178825	13725	6655
Male	146725	12755	7180
Part-time	62640	4045	960
Female	39825	2640	610
Male	22815	1405	350
Other undergraduate	308515	16965	5590
Full-time	61055	4685	2465
Female	32435	2660	1395
Male	18620	1925	1070
Part-time	267460	12380	3125
Female	170075	7985	1960
Male	87390	4400	1165
Total - Postgraduate	183320	10260	4440
Total - Undergraduate	696710	47490	20385
Total - All levels	880030	67760	24820

In this table 0, 1, 2 are rounded to 0. All other numbers are rounded up or down to the nearest multiple of 5.
see relevant footnote in Notes to tables.

Copyright © Higher Education Statistics Agency Limited 2008

