



Univerzita Karlova v Praze
Husitská teologická fakulta

Diplomová práce

**Problematika výuky cizího jazyka u jedinců
se specifickými poruchami učení**

Foreigner language learning at students with specific learning
difficulties

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

Autor:
Barbora Havlíková

Praha 2008


Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Olze Zelinkové, CSc. za její cenné připomínky, rady, ochotu a trpělivost při zpracování této diplomové práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem zadanou diplomovou práci zpracovala samostatně s přispěním vedoucího právě a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato diplomová práce byla umístěna v Ústřední knihovně UK a používána ke studijním účelům.

V Praze dne 28. května 2008


Barbora Havlíková

Anotace

Diplomová práce „Problematika výuky cizího jazyka u jedinců se specifickými poruchami učení“ pojednává o vlivu nejdůležitějších faktorů, které určují kvalitu cizojazyčného vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Předmětem mé práce jsou samotní jedinci se specifickými poruchami učení (SPU) a obtíže, které jejich porucha přináší. Dále mě zajímá vliv těchto obtíží na výuku cizího jazyka. Zaměřuji se i na rodinné prostředí jedinců se SPU, prostředí třídního kolektivu a na učitele cizího jazyka. Sleduji vliv příhraničního prostředí severních Čech na výběr cizího jazyka u jedinců se SPU.

Annotation

The diploma thesis deals with the influence of the most important points, which determine the quality of foreign language education of a student with specific learning difficulties (SLD). The main subject of this thesis is the student with SLD himself, and the complication his disturbance causes. Furthermore I explain the impact of such complication on language education. In addition I focus on the family circumstances of the individual and the school class social integration background. I monitored the influence of the near-country-border surrounding of northern Bohemia on the choice of the particular foreign language for individuals with SLD.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení, výuka, cizí jazyk, dyslexie, rodina, škola, cizojazyčné vzdělání,

Keywords

specific learning difficulties, education, foreign language, dislexy, family, school, foreign language education

Obsah

Poděkování.....	2
Prohlášení.....	3
Anotace.....	4
Annotation.....	4
Klíčová slova.....	4
Keywords.....	4
Obsah.....	5
Úvod.....	9
1 Terminologie a definice.....	11
1.1 Od „Slovní slepoty“ až k „Specifickým poruchám učení“.....	11
1.2 Specifické poruchy učení.....	12
1.3 Dyslexie.....	13
1.4 Zahraniční terminologie.....	14
2 Etiologie specifických poruch učení.....	15
2.1 Biologicko – medicínská rovina.....	15
2.1.1 Genetika.....	15
2.1.2 Struktura a fungování mozku.....	16
2.1.3 Hormonální změny.....	16
2.1.4 Cerebelární teorie.....	17
2.2 Kognitivní rovina.....	18
2.2.1 Deficit v oblasti řeči a jazyka.....	18
2.2.2 Zrková percepce.....	18
2.2.3 Sluchová percepce.....	19
2.2.4 Pravolevá a prostorová orientace.....	20
2.2.5 Deficit v oblasti paměti.....	20
2.2.6 Deficit v oblasti automatizace.....	21
2.2.7 Deficit v oblasti koncentrace pozornosti.....	22
2.2.8 Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů.....	23
2.2.9 Kombinace deficitů.....	23
2.3 Behaviorální rovina.....	23
3 Projevy specifických poruch učení.....	25
3.1 Projevy dyslexie, dysgrafie, dysortografie.....	25
3.1.1 Dyslexie.....	25
3.1.2 Dysgrafie.....	26
3.1.3 Dysortografie.....	26
3.2 Projevy deficitů kognitivních funkcí a jejich vliv na osvojování cizího jazyka.....	28
3.2.1 Deficit ve vývoji mateřského jazyka.....	28

3.2.2	Deficit ve vývoji fonemického sluchu	29
3.2.3	Deficit ve vývoji zrakové percepce	29
3.2.4	Porucha procesu automatizace.....	30
3.2.5	Rychlost provádění kognitivních funkcí.....	30
3.2.6	Kódování a dekodování	30
4	Jedinec se SPU v interakci mezi rodinou a školou	31
4.1	Rodina a rodiče	32
4.1.1	Vliv poruch učení na rodinný život	32
4.1.2	Rodinné prostředí a výchova	33
4.1.3	Očekávání a přístup k dítěti	33
4.1.4	Pevný řád denních činností.....	34
4.2	Škola a učitel.....	34
4.2.1	Školní prostředí.....	35
4.2.2	Specializované třídy nebo integrace	35
4.2.3	Osobnost učitele.....	37
4.2.4	Organizace práce ve třídě a v hodině.....	38
4.2.5	Přístup učitelů a spolužáků	38
4.2.6	Hodnocení a klasifikace.....	40
4.2.7	Učitelovo očekávání a cíle.....	42
4.2.8	Spolupráce s rodiči.....	43
4.3	Jedinec se specifickými poruchami učení.....	43
4.3.1	Vnímání sebe sama, sebehodnocení	43
4.3.2	Komunikační dovednosti jedince se SPU	44
4.3.3	Emocionální a sociální problémy	45
4.3.4	Poruchy chování jako sekundární projev poruch učení	46
4.3.5	Organizace sebe sama, v čase a prostoru	47
5	Vzdělávání žáků s SPU.....	48
5.1	Práva jedinců s SPU.....	48
5.1.1	Evropská unie a podpora jazykového vzdělávání žáků se SPU.....	48
5.1.2	Školský zákon a vyhlášky.....	49
5.2	Diagnostika SPU.....	50
5.3	Individuální vzdělávací plán	51
5.4	Výběr jazyka	52
5.5	Styly učení	54
5.5.1	Globální a analytické učení.....	54

5.5.2	Pohybové učení.....	55
5.5.3	Reflexní učení.....	55
5.6	Učební strategie.....	55
5.7	Metakognitivní strategie.....	56
6	Výuka cizího jazyka žáků s SPU.....	58
6.1	Obsah učiva.....	58
6.2	Principy vyučování cizímu jazyku.....	58
6.2.1	Kontrola porozumění.....	58
6.2.2	Přehled úkolů.....	59
6.2.3	Respektování individuality dítěte.....	59
6.2.4	Respektování stylu učení.....	59
6.2.5	Práce s chybou.....	59
6.2.6	Automatizace a přeučení.....	60
6.2.7	Opakování učiva, procvičování.....	60
6.3	Metody a formy výuky cizího jazyka.....	60
6.3.1	Multisenzoriální přístup.....	61
6.3.2	Komunikativní přístup.....	61
6.3.3	Sekvenční přístup.....	62
6.3.4	Strukturovaný přístup.....	62
6.4	Alternativní metody výuky cizího jazyka.....	63
6.4.1	Total Physical Response.....	63
6.4.2	Sugestopedie.....	64
6.4.3	Neuro Linguistic Programming.....	64
6.5	Využití techniky při výuce cizího jazyka.....	64
7	Osvojování důležitých dovedností cizího jazyka.....	65
7.1	Komunikace.....	65
7.1.1	Mluvený projev.....	65
7.1.2	Výslovnost.....	66
7.1.3	Poslech s porozuměním.....	67
7.2	Slovní zásoba.....	67
7.3	Gramatika.....	68
7.3.1	Gramatické přehledy.....	69
7.3.2	Slovní druhy.....	70
7.4	Čtení.....	70
7.4.1	Čtení s porozuměním.....	71

7.5	Psaní.....	71
7.5.1	Osvojení pravopisu	71
7.5.2	Psaný projev.....	72
8	Výzkum.....	74
8.1	Výzkumný problém	74
8.2	Cíl výzkumu.....	75
8.3	Hypotézy.....	75
8.4	Metody výzkumu	76
8.5	Metodika výzkumu	77
8.6	Popis vzorku	78
8.6.1	Popis škol.....	78
8.6.2	Charakteristika sledovaných žáků	79
8.6.3	Charakteristika sledovaných učitelů	79
8.6.4	Charakteristika sledovaných rodičů.....	80
8.6.5	Situace cizojazyčné výuky v příhraničí	80
8.7	Výsledky výzkumu	81
8.7.1	Rozhovor se žáky.....	81
8.7.2	Dotazník pro rodiče	92
8.7.3	Dotazník pro učitele.....	97
8.7.4	Vliv prostředí na výběr cizího jazyka	101
8.8	Závěry výzkumu	102
	Závěr	107
	Shrnutí.....	110
	Použitá literatura.....	111
	Seznam příloh	114
	Příloha č.1	115
	Příloha č.2	117
	Příloha č.3	119

Úvod

Problematika specifických poruch učení patří k aktuálním tématům, která zajímají rodičovskou veřejnost, pedagogy, ale i další odborníky. Nejedná se již pouze o téma speciální pedagogiky, ale téma širšího komplexu vědních oborů. Specifické poruchy učení jsou dnes obecně známou diagnostickou kategorií.

Dovednost čtení, psaní a počítání je nepochybně velmi důležitá a je předpokladem dalšího vzdělávání. Potíže, které s sebou poruchy učení přinášejí, však nelze redukovat na symptomy spojené se zvládnutím čtení textu, psaní nebo gramatiky. Sekundárně mohou poruchy učení negativně ovlivnit také rozsah slovní zásoby a celkovou úroveň znalostí. Jedinci s poruchami učení mají také obtíže s krátkodobou pamětí, soustředěním, vnímáním času a organizací činností. Kvůli nezbytnosti vynakládat zvýšené úsilí na zvládnání problému, které ostatní děti nemají, se objevuje zvýšená únava nebo podrážděnost. Důsledkem toho je pak snížená sebedůvěra, nízké sebehodnocení, které může vyústit až v komplexy méněcennosti.

Obtíže jedinců se specifickými poruchami učení se promítají i do ostatních oblastí jejich života. Významným způsobem ovlivňují jejich cizojazyčné vzdělávání, které je v dnešní době neméně důležité, než dovednost číst a psát. Jak všichni víme z vlastní zkušenosti, osvojení a zvládnutí cizího jazyka představuje značnou výzvu pro každého jedince. Pro jedince se specifickými poruchami učení snad neexistuje problematičtější předmět, než je právě cizí jazyk. Nejednou jsem se setkala s otázkou, zda se děti s dyslexií mají vůbec pokoušet naučit se mluvit a psát anglicky či německy, nebo dokonce zvládnout více cizích jazyků. Neumožnit v době globalizace a evropské integrace alespoň se pokusit zvládnout základy cizího jazyka by znamenalo omezení práv jedince. Neznalost alespoň jednoho cizího jazyka by bylo bariérou po celý život.

Současná situace výuky cizího jazyka u jedinců se specifickými poruchami učení na základní škole není ideální. Toto téma s naléhavostí vstupuje do podvědomí odborníků, pedagogů, speciálních pedagogů. Špatná znalost, či dokonce neznalost cizího jazyka by jedincům se SPU velmi omezilo uplatnění na pracovním trhu a omezilo je v jejich dalším vzdělávání.

Vzhledem ke stále aktuálnější potřebě ovládat cizí jazyk jsem se rozhodla zpracovat téma problematiky výuky cizího jazyka u jedinců se SPU. Na začátku své práce nastiňuji základní terminologické vymezení problematiky, další část je věnována etiologii specifických poruch učení. Dále se zabývám projevem poruch a jejím vlivům na výuku cizího jazyka. Velká část je věnována jedinci se SPU, jeho rodinnému prostředí, prostředí školy a významu

osobnosti učitele cizího jazyka. Zabývám se také vzděláváním žáků se SPU a jejich právy na cizojazyčné vzdělávání. V další části jsem se zaměřila na výuku cizího jazyka u těchto jedinců, styly učení, metody a přístupy. Poslední teoretická část práce je věnována osvojování důležitých dovedností cizího jazyka, které v sobě zahrnuje problémy v jednotlivých školních dovednostech a doporučení pro rozvoj těchto dovedností v cizím jazyce.

Výzkumná část práce je zaměřena na získání informací o výuce cizího jazyka na základní škole a na vlivy působící na kvalitu cizojazyčného vzdělávání. Do výzkumu jsou zahrnuti žáci se SPU, jejich rodiče a učitelé cizího jazyka. Výzkumem se snažím zjistit, jak žáci přistupují k výuce cizího jazyka, zajímá mě jejich motivace, zájmy, hodnoty. Snažím se zjistit, jaký podíl mají rodiče na cizojazyčné výchově svých dětí, zda a do jaké míry jim s výukou pomáhají a zda se hodnotí jako schopni kvalitně pomoci svým dětem s přípravou na výuku cizího jazyka. Můj zájem se obrací i na učitele cizího jazyka, jejich vztah k jedincům se SPU a k problematice specifických poruch učení. Zajímá mě, jaké mají o této problematice vědomosti a zkušenosti, zda dokáží přizpůsobit výuku cizího jazyka i pro žáky se SPU. Výzkum jsem provedla v případě rodičů a učitelů dotazníkovou metodou, v případě žáků metodou řízeného rozhovoru. Jednotlivá tvrzení v dotazníku a otázky v rozhovoru byly koncipovány na základě hypotéz. Dotazník i rozhovor jsem zpracovala matematicko-statistickou metodou.

1 Terminologie a definice

V odborné literatuře, která se zabývá specifickými poruchami učení, se můžeme setkat s rozsáhlou terminologií, označující více či méně identické obtíže. Užívání těchto pojmů se různí nejen v zahraniční, ale i v české literatuře. Starší literatura užívá vzhledem k tehdy získaným poznatkům ustálené pojmy. S vývojem věd a přibýváním poznatků dochází k diferenciaci i uvnitř pojmů, vzniku nových diagnóz a tedy i zvyšujícího se počtu „nálepek“. Jak však uvádí Zelinková (2003, s. 13), dochází tím i k přesnější diagnostice, cílenější reedukaci a lepší domluvě mezi odborníky.

1.1 Od „Slovní slepoty“ až k „Specifickým poruchám učení“

Mnohokrát jsem zaslechla ve svém okolí, že dyslexie a obecně poruchy učení jsou něčím novým, něčím, co tu nikdy dříve nebylo, a že je to pouze další z výmyslů naší „moderní“ doby. Že tomu tak není, dokazují dlouholeté výzkumy a snahy o vysvětlení jevu, proč se někteří lidé i s průměrnou či nadprůměrnou inteligencí jen s velkými obtížemi učí číst a psát.

Historie dyslexie začala tehdy, když francouzský neurolog P. Broca objevil v roce 1861 určité místo v čelním laloku levé mozkové polokoule, které řídí naše mluvení po motorické stránce a jehož poškození působí ztrátu schopnosti artikulovat a produkovat řeč. Druhým velkým objevem bylo zjištění německého neurologa O. Wernickeho v roce 1874, že v blízkosti Brockových center řeči se nacházejí jiná centra, která jsou přednostně odpovědná za porozumění mluvené řeči a jejichž poškozením dochází k omezené schopnosti rozumět řeči.

Za prvního významného „objevitele“ dyslexie můžeme považovat německého internistu A. Kussmaula, který po vyšetření muže, jež nebyl schopen naučit se číst a psát i přes normální inteligenci a adekvátní vzdělání, zavádí v roce 1877 pojem „slovní slepota“. V roce 1896 Dr. Oringle Morgan popsal případ čtrnáctiletého chlapce, který se při vysoké inteligenci a intenzivní individuální práci nemohl naučit číst, přestože bez obtíží zvládal čtení víceciferých čísel a pracoval s výrazy s písmeny. Poruchu nazval „vrozená slovní slepota“. (MATĚJČEK 1995, s. 11 - 14) Jednou z nejvýznamnějších osobností bádání v oblasti dyslexie byl neurolog Samuel Torrey Orton, který v roce 1925 vydal práci, kde popsal svou

teorii o vztahu dyslexie k nejasně vyjádřené převaze jedné mozkové hemisféry nad druhou¹ a poruchu učení označil pojmem „strophosymbolia“, což lze přeložit jako směšování vnímaných symbolů (MATĚJČEK 1995, s. 32-33)

Dyslexie tedy není výmyslem poslední doby. Má historii, která sahá daleko do minulosti a byla objevena lékaři různých specializací – od očních lékařů až po neurology a další. Byla tak popsána řada obtíží, které brání zdravému jedinci naučit se základním školním dovednostem. Tyto obtíže můžeme dále diferencovat do jednotlivých oblastí, kterými jsou čtení, psaní, počítání a jiné. Souhrnným termínem pro tyto obtíže jsou specifické poruchy učení.

1.2 Specifické poruchy učení

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (MATĚJČEK 1995, s. 24) Tato definice pochází z roku 1980 a byla formulována skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu v USA společně s odborníky z Ortonovy společnosti.

Specifické poruchy učení jsou souhrnným pojmem označující poruchy v jednotlivých oblastech základních školních dovedností. Názvy těchto poruch jsou tvořeny předponou dys-, která označuje z hlediska vývoje nedostatečně či ne zcela úplně vyvinutou dovednost, druhá část je přejata z řeckého označení dovednosti, která je postižena – čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), osvojování pravopisu (dysortografie), počítání a matematických dovedností (dyskalkulie), pohybové dovednosti (dyspraxie), hudební dovednosti (dysmuzie), výtvarných dovedností (dyspinxie). Obtíže v těchto dovednostech jsou neočekávané vzhledem k věku a rozumovým schopnostem jedince.

Poruchy se označují jako specifické z důvodu jejich odlišení od poruch nespecifických, způsobených např. smyslovým handicapem či celkovým opožděných

¹ Podle Ortona jsou při čtení zrakově zachycené podněty vedeny do jedné i do druhé hemisféry. Vnímáme však jen jeden obraz, nikoliv dva, protože vnímaný obraz je v dominantní hemisféře zachován, v nedominantní naopak potlačen.

vývojem intelektových schopností, častou absencí dítěte ve škole, z důvodu nemoci nebo záškoláctvím. Tyto nespecifické poruchy učení nazývá Matějček „nepravou dyslexií neboli pseudodyslexií“. (MATĚJČEK 1995, s. 97)

V literatuře je možné setkat se i s pojmem vývojové poruchy učení. Přívlastek „vývojové“ vystihuje povahu poruch, k nimž děti teprve vývojem dospívají. Tyto poruchy se projevují až v určitém stupni vývoje dítěte. (MATĚJČEK 1995, s. 17)

1.3 Dyslexie

Definice dyslexie prošly od pokusu o první definování této poruchy do současnosti změnami, které odrážejí vývoj vědních oborů i přístup k problematice těchto autorů, kteří tyto definice formulují (ZELINKOVÁ, s. 16)

První definice dyslexie nejsou popisné, vyjadřují tedy novou zkušenost praxe, na kterou chtějí upozornit. Definice Ranschburga z roku 1916 zní: „Poruchou čtení nebo dyslexií nazývám takovou nedostatečnost duševního aparátu, která neumožňuje dětem školního věku, aby si přiměřeně osvojily čtení během prvního školního roku, přestože mají normální smyslové orgány.“ (POKORNÁ 2001, s. 68)

Klasická definice Světové neurologické federace, která byla přijata po dlouhých intenzivních jednáních na konferenci dne 4. 4. 1968 v Dallasu v USA. „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu“ (MATĚJČEK 1995, s. 19)

Definice Ortonovy dyslektické společnosti, nyní Mezinárodní dyslektické společnosti (International Dyslexia Association – IDA), zaměřující se na výzkumy v oblasti řeči a fonologický deficit². Tyto výzkumy vedly k následující definici z roku 1994: „Dyslexie je specifická porucha řeči konstitučního původu charakteristická obtížemi v dekodování izolovaných slov často odrážející nízkou úroveň fonologických procesů.“

Definice Britské dyslektické asociace z roku 1997 je již obsáhlejší, postihující více oblastí než pouze řeč. „Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační

² Fonologický deficit označuje deficit v hláskové stavbě slov

dovednosti. Ačkoliv se vztahuje především na ovládnání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.“ (ZELINKOVÁ 2003, s. 17)

Jak popisuje Hanušová (In Edukace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, 2006, s. 125), bývá dyslexie v anglofonním prostředí definována poněkud odlišně od prostředí českého. V angličtině se často používá výraz dyslexia nejen jako výraz pro všechny podobné poruchy, ale i jako synonymum našeho SPU. V poslední době se však začíná i v anglicky psaných publikacích rozlišovat a vedle pojmu dyslexia se objevují i výrazy dysgraphia, dyscalculia, dyspraxia a další.

Samotného termínu dyslexie je tedy v literatuře užíváno ve dvou významech:

1. v širším slova smyslu znamená označení celého komplexu specifických poruch učení z důvodu jejich častého společného výskytu u jedince, užívá se tedy jako pojem obecný
2. v užším slova smyslu odlišuje tento termín poruchu čtení od ostatních poruch psaní a pravopisu, označuje tedy jeden z druhů SPU

1.4 Zahraniční terminologie

Ani v zahraniční literatuře nejsou difference v terminologii ničím zvláštním. Americká literatura používá pojem learning disability, v britské literatuře převažuje název specific learning difficulties, ve francouzské pak dyslexie. V německé odborné literatuře se objevují termíny Legasthenie, což je nejstarší pojem užívající se v podobném rozsahu jako naše dyslexie. Novější literatura uvádí pojem „deficit dílčích funkcí“ - Teilleistungswächen.

V současné době se v naší novější literatuře nejčastěji používá pojmů vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy. Uvedené pojmy se snaží komplexně obsáhnout tuto problematiku a jsou tak nadřazeny jednotlivým poruchám osvojování školních dovedností a deficitům ve školních výkonech.

2 Etiologie specifických poruch učení

Etiologie specifických poruch učení je podmíněna jednotlivými přístupy, a proto je i velmi pestrá. Ve svých počátcích se omezovala pouze na deskriptivní výčet specifických chyb, kterých se děti s dyslexií dopouštěly. Jiný přístup se snaží postihnout funkční etiologii v rovině kognitivních funkcí, které se podílejí na nácviku čtení a psaní. Další hledá příčiny specifických poruch učení v drobném organickém poškození mozku.

Od počátku zkoumání příčin specifických poruch učení hrají hlavní roli dva hlavní mechanismy – genetické vlivy a časné poškození mozku. Postupem času vedly tyto předpoklady k rozdělení odborníků na dva tábory, kdy jedni preferovali genetické vlivy, druhí pak mozkové poškození. Jak uvádí Pokorná (2001, s. 75), tak se nejnovější výzkumy zaměřují na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení. V současné době jsou známy různé příčiny dyslexie. Pro přehled uvádím rozdělení podle Uty Frith (In ZELINKOVÁ 2003, s. 21), která shrnuje, že výzkumy zaměřené na odhalení příčin lze sledovat v následujících třech rovinách:

- biologicko – medicínská
- kognitivní
- behaviorální

2.1 Biologicko – medicínská rovina

2.1.1 Genetika

V současné době jsou nezvratné důkazy o tom, že specifické poruchy jsou ovlivněny geny. Není však pouze jeden gen způsobující dyslexii, ale existuje přinejmenším několik klíčových genů, které v kombinaci s dalšími faktory včetně vlivu prostředí přispívají k riziku dyslexie. „Četné výzkumy publikované v posledních letech ukazují na podíl chromozomů 2, 3, 6, 7, 15, 18 a možná i dalších. Největší podíl bude zřejmě patřit 6. páru, který je spojován také s funkcí imunitního systému.“ (Gilger 2003, s. 7, In ZELINKOVÁ 2003, s. 22)

V roce 1950 publikoval B. Hallgren (In MATĚJČEK 1995, s. 80) výsledky svého rozsáhlého genetického zkoumání, z něhož vyplývá, že v rodinách, kde je jeden z rodičů nositelem poruchy, se předpokládá, že 50% dětí by mělo mít rovněž poruchu. Pokud mají takovou poruchu oba rodiče, předpokladem je přenos na 75% jejich potomstva. Obě pohlaví jsou v tomto případě postižena 1:1. Uvědomění si této genetické závislosti má značný význam nejen pro teorii, ale především pro praxi.

Z uvedeného vyplývá, že při výskytu poruchy v rodině považujeme tuto skutečnost u dítěte za jeden z rizikových faktorů. Pozitivní na této skutečnosti je ale fakt, že rodiče dětí – dyslektiků, kteří měli obdobné obtíže při zvládání školních dovedností a tyto obtíže dokázali kompenzovat, mohou být tak svému dítěti větší oporou a lépe jej pochopit, než ti rodiče, kteří dyslexií netrpí či svou dyslexii kompenzovat nedovedli.

2.1.2 Struktura a fungování mozku

„Mozek jedince s dyslexií se liší strukturou i funkcí od mozku jedince bez této poruchy. Odlišnosti jsou pouze variacemi, které vznikaly v průběhu mnoha miliónů let vývoje ve vzájemném působení s vnějším prostředím. Lze předpokládat, že strukturální rozdíly v mozcích dyslektiků se začínají utvářet před porodem v dynamické interakci mezi geny a prostředím.“ (Gilger 2003, In ZELINKOVÁ 2003 s. 22)

Zajímavé je, že mluvení různými jazyky aktivuje různé části mozku. Byly popsány i případy afázií (ztráta řeči způsobená organickým poškozením mozku) se ztrátou schopnosti mluvení jen v jednom jazyce, zatímco druhý jazyk zůstal zachován. (ZELINKOVÁ 2006, s. 70)

Můžeme tedy konstatovat, že mozek jedince s dyslexií nepracuje hůře, ale pracuje jinak. Již v roce 1985 zjistil Galaburda, že mozek dyslektika se svou stavbou a činností liší od mozku běžného čtenáře. (Matějček 1987 In ZELINKOVÁ 2005, s. 5) Výzkumy dokázaly změny různých částí mozku u jedinců s SPU.

„Změny ve stavbě a aktivitě mozku byly zjištěny také u osob mluvících cizími jazyky. Porovnáním francouzských, italských a anglických dyslektiků byla u všech zjištěna nižší aktivita levé hemisféry v temporální oblasti při úkonech zaměřených na čtení. Aktivita mozku dyslektiků se liší od kontrolní skupiny nejen v průběhu čtení, ale též při plnění úkolů zaměřených na rýmování a krátkodobou paměť, v případě obou činností je u dyslektiků nižší.“ (ZELINKOVÁ 2005, s. 5)

2.1.3 Hormonální změny

Androgeny jsou mužské pohlavní hormony, způsobující mimo jiné i to, že se pravá a levá mozková hemisféra vyvíjí odlišně. Tyto hormony samy o sobě nemohou způsobovat SPU, ale jak uvádí Matějček (1995, s. 83-84) jejich výběrové působení na mozkové hemisféry může zvyšovat pravděpodobnost, že u chlapců budou určité schopnosti oslabeny.

Výzkumy Galaburdy, Gershwindy a dalších autorů s vyšší či nižší průkazností ukazují, že jednou z příčin dyslexie může být zvýšená hladina testosteronu, který ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků, na druhé straně může ale omezovat vývoj některých dalších

znaků. Proto jsou specifickými poruchami učení postiženi více chlapci (muži). Objevuje se u nich snížená imunita, leváctví, dyslexie, deficity ve fungování levé hemisféry, které však mohou být kompenzovány zvýšenou zdatností hemisféry pravé. (ZELINKOVÁ 2003, s. 24). Matějček (1995, s. 57) dále uvádí poměr specifických poruch učení 4 - 10 : 1 v neprospěch chlapců.

2.1.4 Cerebelární teorie

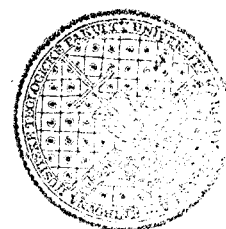
Cerebelární teorie pochází z roku 1999 a jejími autory jsou Roderic Nicolson a Angela Fawcett. Tito autoři vysvětlují změny v kognitivních a behaviorálních mechanismech na základě deficitu ve struktuře a fungování mozečku. Desetiletý výzkumný program byl rozdělen do tří etap a byl zaměřen na pochopení hlavních příčin dyslexie.

V první etapě se zabývali odhalením symptomů souvisejících s nedostatečnou úrovní procesů automatizace v oblasti hrubé a jemné motoriky. Výsledky ukázaly, že u jedinců s dyslexií nebyly ani jednoduché rovnovážné postoje a chůze zautomatizovány, čímž byla potvrzena hypotéza deficitu automatizace.

V druhé etapě byl u jedinců s dyslexií nalezen soubor obtíží v celém spektru kognitivních dovedností (podrobný přehled kognitivních dovedností viz příslušná kapitola). Výsledky této etapy ukazují, že žádná kompletní teorie dyslexie nevysvětluje současně příčiny problémů tak různorodých, jako je deficit fonologického systému, motorické úrovně, deficit v procesu automatizace a rychlosti informačních procesů. Autoři ukazují, že rovnováha je spojena s funkcí mozečku, stejně tak motorické dovednosti a automatizace motorických úkolů.

V poslední etapě byla testována hypotéza založená na výsledcích dvou předcházejících etap, že možnou příčinu řady dyslexie je cerebelární postižení. Výzkumy potvrzují předpoklady, že toto postižení je jednou z hlavních příčin dyslexie. Současně tato hypotéza může být sjednocujícím činitelem již existujících přístupů, kterým svým tvrzením nijak neodporuje.

Výsledkem neurologických výzkumů je tzv. ontogenetický kauzální řetěz, kde je podrobně popsáno spojení mezi mozečkem a dovedností číst a psát. Cerebelární teorie tak tvoří přechod mezi rovinou biologicko – medicínskou a kognitivní. (Fawcett, Nicolson 2001 In ZELINKOVÁ 2003 s. 24-25)



2.2 Kognitivní rovina

Kognice³ hraje důležitou roli v procesu učení, ukazuje se, že právě nižší úroveň kognitivních procesů je hlavní příčinou selhávání ve čtení. V kognitivní rovině prokázalo v současné době mnoho autorů deficity v následujících oblastech:

- deficit v oblasti řeči a jazyka
- vizuální deficit
- sluchový deficit
- pravolevá a prostorová orientace
- deficity v oblasti automatizace
- deficity v oblasti paměti, rychlé jmenování prvků
- deficit v oblasti soustředění a pozornosti
- deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů
- organizace v čase a organizace sebe sama
- kombinace deficitů

2.2.1 Deficit v oblasti řeči a jazyka

Mnoho odborníků považuje specifické poruchy učení za poruchu postihující mluvenou a psanou řeč, systém osvojování jazyka, jazykové kompetence. Mezi další časté projevy patří také snížená schopnost rychle jmenovat písmena, barvy, předměty na obrázku. SPU jsou také spojovány s menší slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování a nižším jazykovým citem. (ZELINKOVÁ 2003, s. 28)

Specifické poruchy učení se projevují v oblasti řeči, přičemž mohou být v různé míře postiženy následující oblasti: fonologicko – artikulační, ortografická, morfologická, syntaktická i gramatická.

2.2.2 Zraková percepce

Nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání může být jednou z hlavních příčin obtíží při osvojování čtení a psaní. Nedostatečný vývoj zrakové percepce není zrakovou vadou, obtíže se týkají nepřesného rozlišování detailů, kterými se písmena liší (m – n při čtení, r – z při psaní), rozlišování písmen lišící se polohou v prostoru (b – d – p). Obtíže se tedy týkají chybné identifikace písmen, dítě písmena zaměňuje.

³ Kognice je souhrn všech operací a pochodů, jejichž prostřednictvím si člověk uvědomuje, osvojuje a poznává svět i sebe sama.

Objevují se i obtíže ve vedení očních pohybů, tj. „neschopnosti udržet plynulý pohyb očí ve směru zleva doprava“ (ZELINKOVÁ 2003, s. 136). Dítě pak přesmykuje písmena, slabiky, vynechává je. Pro jedince s SPU jsou při čtení charakteristické i tzv. regrese, což znamená, že nepostupují očima směrem kupředu, ale vracejí se a při čtení se tak zadržávají. Chaotické oční pohyby se objevují také u dětí, které nechápou obsah čteného textu, proto se vracejí očima zpět, aby se ujistily o správnosti čtení a porozumění. Nesprávné oční pohyby jsou jedním z ukazatelů, kterým se dyslektici liší od pomalých čtenářů. Pro usměrňování očních pohybů se používá reedukační pomůcka, tzv. „okénka“ nebo záložky. Nesprávné rozlišování podobných tvarů může přetrvávat i na druhém stupni, což vede k pomalé orientaci v textu a učebnici.

2.2.3 Sluchová percepce

Sluchové vnímání se u jedinců s SPU vyvíjí často opožděně. Poruchy sluchového vnímání se negativně odrážejí ve výuce čtení a psaní, způsobují obtíže v rozlišování hlásek a jejich skládání ve slovo, což vede k záměnám, vynechávání a přesmykování písmen. Sluchový deficit se projevuje v oblasti zvuků neřečových i řečových – fonologický⁴ a fonemický sluch. Většina zahraničních autorů se shoduje v tom, že fonemické uvědomění⁵ je jedním ze základních předpokladů zvládnutí čtení a psaní a nízká úroveň těchto dovedností je hlavní příčinou dyslexie. (Snowling 1995 In ZELINKOVÁ 2003, s. 129)

Fonemické uvědomění znamená dovednost vnímat hlásky tvořící slova a ve slově s nimi manipulovat, zvládnout hláskovou stavbu slov – rozložení slova na hlásky, z hlásek slovo složit, poznat, v čem se dvě slova liší. U některých jedinců není dostatečně rozvinuta sluchová paměť a ta je jednou z hlavních příčin obtíží ve sluchové analýze, syntéze a diferenciaci. Obtíže ve sluchové diferenciaci se výrazně odrážejí v písemném projevu při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování zvukově podobných hlásek, sykavek, při rozlišování slabik dy- di, ty-ti, ny - ni. Nesprávné vnímání těchto hlásek mění smysl slova nejenom v českém jazyce (miska – myška), ale i v cizím jazyce (schreibst – schreibt). Příčinou uvedených chyb je nedostatečně rozvinutá sluchová percepce. Tyto chyby v písemném projevu jsou označovány jako tzv. „specifické dysortografické chyby“.

⁴ Fonologické uvědomění (phonological awareness) znamená dovednost hrát si s jazykem. Zahrnuje rýmování, izolaci první nebo poslední hlásky ve slově, vynechání nebo přidání části slova, dělení slov na slabiky.

⁵ Fonemické uvědomění (phonemic awareness) představuje pochopení, že slova a slabiky jsou tvořeny zvuky řeči, které jsou reprezentovány alfabetskými symboly nebo písmeny.

2.2.4 Pravolevá a prostorová orientace

Dovednost orientovat se v prostoru je nezbytně nutná nejen pro školní dovednosti, ale především pro život. Tato dovednost se vyvíjí již v prvním roce života dítěte, kdy se na jejím vývoji podílí významným způsobem sluchové a zrakové vnímání, pohyb a manipulace s předměty. Vývoj začíná ve směru vertikálním (nahore – dole), následuje směr předozadní a horizontální. Určení směru vertikálního je pro jedince vždy neměnné a jednoznačné, určení směru vpředu – vzadu či vpravo – vlevo mění svůj význam vždy vzhledem k poloze těla. Zvládnutí pravolevé orientace prochází několika stadii: pravolevá orientace na sobě a v prostoru, pravolevá orientace na osobě obrácené proti sobě, pravolevá orientace při pohybu v prostoru. Již v počátcích školního vyučování je nutné rozlišování pravé a levé strany, čte, píše a tvoří příklady zleva doprava. S nutností osvojit si pravolevou orientaci se jedinec ve škole setkává neustále, používá časovou přímku, určuje směry na mapě, učivo o ose souměrnosti předpokládá i prostorovou představivost. Pro jedince s nedostatečným ovládnutím této dovednosti může být pak zvládnutí zdánlivě banálních úkolů téměř nemožným výkonem.

Žlab porovnával úroveň pravolevé orientace u dyslektiků a dokázal závislost mezi úrovní pravolevé orientace a čtením. Zatímco v kontrolní skupině splňovalo věkové limity 81% dětí, ve skupině dyslektiků pouze 43% dětí. (ZELINKOVÁ 2003, s. 148).

Nedostatečný vývoj pravolevé orientace může být jednou z příčin inverzí a zrcadlového čtení, psaní, inverzí v matematice (b – d, 6 – 9), kinetických inverzí (kal – lak, 82 – 28). Kromě školních problémů se objevují i problémy při orientaci ve školní budově, v pracovním prostoru na lavici, v sešitě i knize, ale i nesnáze v běžném denním životě, což může být pro jedince s SPU více stresující než drobné školní neúspěchy.

2.2.5 Deficit v oblasti paměti

„Z hlediska způsobu zpracování i délky uchování paměťových stop rozlišujeme paměť krátkodobou⁶ a dlouhodobou⁷.“ (VÁGNEROVÁ 2004, s. 54)

Krátkodobá paměť se podílí na opakování slov, vět, informací. Poruchy krátkodobé paměti mohou způsobit obtíže při zapamatování a uchování aktuálních informací, pokynů, úkolů, ale i slovíček v případě, že dítě má opakovat slovo slyšené před několika sekundami.

⁶ Krátkodobá paměť trvá desítky vteřin (vzácně několik minut). Její horní mez se nejčastěji uvádí mezi 30 – 90 sekund. Zachycuje aktuálně působící podněty a její kapacita je omezená.

⁷ Dlouhodobá paměť zajišťuje uchování obsahu informací po měsíce a roky. Přesun z krátkodobé paměti do paměti dlouhodobé je zajištěn kvalitou uložení poznatků (systém, zájem, motivace), jejich opakováním a využíváním.

Dítě si nepamatuje, co právě slyšelo, neboť si obtížně ukládá nové informace. Spolu s nepřesným sluchovým vnímáním dítě zapomene, co před ním učitel vyslovil, což může být jedna z příčin, proč nechce opakovat předříkávaná slova nebo věty. U jedinců s SPU se oslabení paměti krátkodobé projevuje tím, že jedinec neudrží v mysli krátkou informaci, která je mu sdělována.

Pracovní paměť je kombinací krátkodobé a dlouhodobé paměti a slouží jako registr psychické práce. Informace, které jsou v ní uložené, jsou nutné k řešení aktuálního úkolu nebo situace. Bezprostředně po jejím vyřešení jsou přítomné informace již jako bezvýznamné zapomenuty a vytěsňeny souborem nových informací. (Preiss In ZELINKOVÁ 2003, s. 30). Pracovní paměť je bezpodmínečně nutná při řešení těch úkolů, které vyžadují současné vybavení a krátkodobé pamatování více poznatků z různých oblastí najednou, jako jsou diktáty v českém jazyce nebo překlad vět v cizím jazyce.

U jedince s SPU mají rodiče i učitelé často pocit, že stačí velmi krátká doba na to, aby dítě obtížně nabyté vědomosti zapomnělo. Oslabení dlouhodobé paměti se u jedince s SPU projeví tak, že si nevybavuje poznatky, které se naučil a osvojil, pokud nejsou neustále opakovány. S tím souvisí i další obtíž, a to porucha procesu automatizace.

2.2.6 Deficit v oblasti automatizace

V procesu automatizace⁸ si jedinec postupně osvojuje nové vědomosti a dovednosti. Zpočátku se musí intenzivně soustředit na každý nový krok, postupně vynakládá již menší úsilí při opakování tohoto kroku a s menším nasazením tyto kroky provádí, což mu umožňuje věnovat snazším krokům stále menší nebo téměř žádnou pozornost a může se soustředit na kroky náročnější. Deficit procesu automatizace prokázala u jedinců s SPU celá řada autorů a uvádí jej jako jednu z jejich charakteristik. Proces učení u jedinců s SPU může probíhat zpočátku bez problémů, ale dovednosti nejsou automatizovány tak rychle, jak je tomu u běžné populace. Obtíže nastávají ve chvíli, kdy se objeví úkoly, které by již měly probíhat automaticky a které jsou předpokladem pro zvládnutí úkolů složitějších. Automatizace hraje důležitou roli ve vývoji čtenářských dovedností. Od hláskování a slabikování přechází dítě ke čtení celých slov nejprve pomalu, poté je čte globálně, stále přesněji a rychleji. Slova tak poznává nejen jako celky, ale vybavuje si i jejich obsah. Základem automatizace je podle autorů Nicolsona a Fawcett nepodmíněné reflexy (In ZELINKOVÁ 2003, s. 30)

⁸ Automatizace je přechod od vědomé činnosti k činnosti samovolné, mimovolní, bezděčné, spontánní, konané na principu stereotypie.

Poruchy procesu automatizace ovlivňují osvojování všech poznatků a dovedností. Na počátku školní výuky se u dětí s SPU objevují první obtíže a to při automatizaci spojení hláska – písmeno, v dalších etapách při automatizaci čtení celých slov. Při poruše procesu automatizace pracuje dítě mnohem pomaleji než jeho spolužáci. I přes neustálé opakování nejsou tyto děti schopny zautomatizovat v cizím jazyce často frekventovaná slovíčka, slovní spojení, dny v týdnu a měsíce v roce. I těmto úkonům, které již jeho spolužáci mají zautomatizované a nemusejí nad nimi déle přemýšlet, věnuje jedinec s SPU značné úsilí, protože musí věnovat stejnou pozornost každému úkonu. Gramatické učivo se sice naučí, ale naučené poznatky není schopno aplikovat, neustále nad naučenými jevy přemýšlí.

Rodiče i učitelé jedinců s SPU si často stěžují, že se dítě naučí např. vyjmenovaná slova, ale po krátkém čase, pokud je neustále každý den neopakují, je dítě zapomíná. To stejné platí v matematice o násobilce, v cizím jazyku u slovíček a obecně v dalším učivu, jehož osvojení vyžaduje dostatečnou automatizaci. (ZELINKOVÁ 2005, s. 23)

Dalším problémem je sérialita, tedy schopnost provádět dílčí kroky ve správném pořadí, která spolu s nedostatečnou automatizací způsobuje pomalost a neobratnost jedince. (ZELINKOVÁ 2003, s. 29) Může se tak stát, že dítě během výuky nezvládne téměř nic, neboť nemá na všechno dostatek času, je brzy unaveno a navíc se dopouští mnoha chyb, protože jeho energie mu na všechno nestačí.

Je zřejmé, že kvůli oslabení paměti a poruše procesu automatizace se jedinec s SPU skutečně není schopen naučit se a plně si osvojit i základní učivo, ačkoliv se snaží on, učitelé i jeho rodiče.

2.2.7 Deficit v oblasti koncentrace pozornosti

Obtíže v soustředění jsou často průvodním znakem specifických poruch učení. Projevy poruch soustředění mohou být následující:

- dlouho trvá, než se jedinec zkoncentruje, ale potom je schopen pracovat déle, má pomalý start
- začíná pracovat jako ostatní, ale je brzy unavený a přestává plnit úkoly
- kombinace dvou výše uvedených obtíží, kdy jedinci nejen dlouho trvá, než vůbec začne pracovat, ale po krátkém čase přestává (ZELINKOVÁ 2005, s. 24)

Sledování jedinců s SPU ukázala, že ačkoliv jejich chování nijak výrazně nevybočuje z normy, projevují se často výpadky pozornosti a snazší unavitelnost než u běžné populace. Soustředit se celou vyučovací hodinu může být pro jedince s SPU téměř nadlidský výkon.

Nedostatečné soustředění je způsobeno poruchami koncentrace pozornosti nebo také vnějšími příčinami, které je třeba odlišit. Dítě nezačíná pracovat, protože neví, co se po něm chce, nerozumí zadání. Může se také obávat neúspěchu, protože ačkoliv to již několikrát zkusilo, vždy to dopadlo špatně. Jedinec může být také příliš vyčerpan vlivem nedostatečné automatizace dílčích kroků a chybí mu tak energie pro vlastní plnění úkolů.

Deficit v oblasti koncentrace pozornosti může jedinec sám ovlivnit pouze částečně a není proto vhodné obviňování z nezájmu, nedostatku snahy nebo z lenosti.

2.2.8 Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů

Výzkumy obrátily svou pozornost i na obecnější problémy, jako je rychlost výkonu. Marta Dencla a Rita Rudel objevily v roce 1976 u jedinců s SPU problém v rychlém jmenování po sobě následujících podnětů včetně podnětů neřečových, jako jsou barvy. Marianne Wolf zjistila v roce 1991, že častý deficit ve jmenování písmen a číslic predikuje obtíže ve čtení s přímou závislostí mezi deficitem rychlosti a závažností postižení čtení. (ZELINKOVÁ 2003 s. 30-31) Jedinci s SPU mají obtíže při rychlém jmenování předmětů, čísel, písmen nebo barev, přičemž se nejedná o neznalost, ale o sníženou schopnost rychle si vybavovat pojmy z dlouhodobé paměti. Projevem tohoto deficitu při výuce cizího jazyka je to, že dítě učivo zvládá, ale dlouho mu trvá, než si vybaví jednotlivé slovíčko, než začne odpovídat.

2.2.9 Kombinace deficitů

Většina autorů spatřuje příčinu dyslexie v kombinaci více deficitů, nejčastěji pak fonologické uvědomění, řeč, paměť a deficit v procesu automatizace.

2.3 Behaviorální rovina

Do behaviorální roviny řadíme rozbor procesu čtení, psaní, počítání a chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech.

U dětí s SPU můžeme pozorovat zvláštnosti v jejich chování, které vznikají jako následek specifických poruch učení. Chování dítěte při čtení, psaní a vykonávání školních úkolů může být ovlivněno prostředím, ve kterém dítě – žák tyto úkony vykonává. Zcela rozdílných výkonů může tak jedinec dosáhnout doma, ve škole nebo v pedagogicko-psychologické poradně. U dětí můžou vznikat pocity méněcennosti a snahou zakrýt obtíže je buď upozornění na sebe za každou cenu vykřikováním a jinými nevhodnými slovními projevy, či naopak uzavření se do sebe a slabá komunikace s okolím. Nepříznivé hodnocení

ze strany rodičů nebo učitele a nedůvěra okolí může pak vést nejenom k horšímu prospěchu, ale i ke zhoršenému sebehodnocení dítěte, což může vyústit k celkově negativnímu vztahu ke škole a vzdělání, k fobiím a různým psychosomatickým obtížím. Chování jedince ovlivňuje mnoho dalších faktorů, kterým se budu věnovat v následujících kapitolách.

3 Projevy specifických poruch učení

3.1 Projevy dyslexie, dysgrafie, dysortografie

Projevy specifických poruch učení dominují převážně v českém jazyce, negativně se však promítají i do dalších vyučovacích předmětů. V Sborníku SPUCH 1996 je uvedeno, že na druhém stupni ZŠ se specifické poruchy promítají kromě českého jazyka do jazyka cizího, dále do matematiky, dějepisu a zeměpisu. V této části bych se ráda zaměřila na projevy dyslexie, dysgrafie a dysortografie v cizím jazyce. Vzhledem k tématu mé práce se zaměřím na projevy poruch čtení a psaní, ačkoliv specifické poruchy učení v sobě zahrnují i poruchu počítání, pohybových dovedností atd.

Projevy specifických poruch učení při osvojování cizího jazyka jsou podobné jako při osvojování jazyka mateřského. Narušená schopnost čtení, psaní a porozumění se projevuje stejnými typy chyb. Nedostatečný vývoj jazykového citu souvisí většinou s dysortografií.

3.1.1 Dyslexie

Specifická porucha čtení se projevuje neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžné výukové vedení, má přiměřenou inteligenci a žije v prostředí, které mu dává dostatek potřebných podnětů k žádoucímu společenskému a kulturnímu rozvoji. Tato porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu a to:

Rychlost. Dítě luští písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle, domýšlí a hádá slova. Může se stát, že dítě čte rychle, ale převádí pouze tvar slova na zvukovou podobu, aniž by porozumělo smyslu toho, co čte. Jedinec může číst překotně rychle, ale musí text přečíst několikrát, aby pochopil obsah.

Chybovost. Nejčastějšími chybami jsou záměny písmen tvarově podobných (b/d/p, n/u, n/m), zvukově podobných (v/f, b/m) nebo zcela nepodobných.

Technika čtení. Nejčastěji se projevuje chybnou technikou tzv. dvojího čtení (jedinec čte potichu po hláskách a teprve potom je vysloví nahlas). Problém spočívá v tom, že v některých případech nedojde ke spojování písmen do slov a dítě není schopné provést hláskovou syntézu, špatně identifikuje písmena. Způsob, jakým dítě čte, ukazuje na úroveň čtenářské dovednosti.

Porozumění. Je závislé na úrovni předcházejících ukazatelů, tj. rychlé a hbité dekodování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova. Porozumění čtenému textu je nezbytnou podmínkou zvládnutí dovednosti číst. Může se stát, že dítě čte rychle, plynule a nedělá chyby, intonace je dobrá, ale vůbec není schopno říci, o čem četlo. To ukazuje,

že se zaměřuje na dekodování a nezbývá mu energie na vnímání textu. Proto může být lepší, když dítě nečte přesně a domýšlí si, což ukazuje na porozumění obsahu textu, který čte. Může pak lépe pracovat s textem. (ZELINKOVÁ 2005, s. 13-14)

3.1.2 Dysgrafie

Specifická porucha psaní postihuje grafickou stránku písemného projevu. Samotný proces psaní jedince vyčerpává natolik, že již není schopen se plně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Převaha obtíží je v narušení úrovně jemné motoriky, písmo tak bývá neupravené, kostrbaté, hůře čitelné až nečitelné. Dysgrafie se projevuje v následujících oblastech:

- dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje a zaměňuje je (psané a – o, r – z)
- dítě často škrťá, přepisuje písmena
- písemný projev je neupravený, písmo kostrbaté
- tempo psaní je neúměrně pomalé vzhledem k fyzickému věku dítěte
- vlastní proces psaní je neobratný a těžkopádný
- vlastní proces psaní vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času
- písmo je příliš velké nebo malé, často obtížně čitelné až nečitelné

3.1.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, který postihuje ve svou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a dále obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů. Mezi specifické dysortografické chyby patří:

- neschopnost dodržování krátkých a dlouhých samohlásek
- rozlišování slabik dy – di, ty – ti, ny – ni
- neschopnost rozlišovat hranice v slově
- grafické záměny zvukově podobných hlásek (z - s, b - d)
- chyby v důsledku sykavkových asimilací
- chyby z artikulační neobratnosti
- neschopnost dodržovat pořadí písmen, vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky
- problémy ve slabikách a slovech se slabikotvorných r, l

Chyby pramení především z nedostatečně rozvinuté sluchové percepce (sluchová paměť, analýza, syntéza, fonemické uvědomění), ale také kvůli nesprávné výslovnosti (dítě píše tak, jak vyslovuje), poruchám grafomotoriky nebo neschopnosti koordinovat různé psychické procesy podílející se na psaní. Nejčastějším deficitem v řečové oblasti je nedostatečný vývoj jazykového citu. Dítě se pak může dopouštět následujících chyb:

- naučí se pádové otázky, ale není schopno určit pád podstatného jména, ptá se na něj nesprávně
- umí sice vyjmenovaná slova, ale není schopno určit slova příbuzná
- obtížně rozlišuje slovní druhy: podstatná a přídavná jména (barva – barevný)
- obtížně pracuje se slovními druhy (utvořit z podstatného slova slovo přídavné)
- zaměňuje příbuznost slovní a příbuznost obsahovou (zamykat a klíč jsou podle něj slova příbuzná)
- není schopné přiřadit ke tvaru slovesa zájmeno (čte – on čte)
- nevnímá závislost mezi slovními druhy (vyhledání podmětu a přísudku)

Dysortografie se velice často vyskytuje ve spojení s dyslexií. Swierkoszová (In Žlab 1988) uvádí, že se s dysortografií často setkává u žáků s napravenou dyslexií, kteří i na druhém stupni ZŠ mají problémy v oblasti pravopisu. Žlab (tamtéž) rozlišuje následující typy dysortografie:

1. auditivní, při které jde o primární narušení procesů sluchové diferenciaci a analýzy a oslabení bezprostřední auditivní paměti (jedinec má problém v zachycení pořadí jednotlivých hlásek ve slově, smysl slova ale chápe)
2. vizuální, při které je snížena kvalita vizuální paměti (jedinec není schopen si dokonale vybavit písmena, která jsou si tvarově i sluchově podobná, není schopen napsané chyby v textu správně identifikovat a i při poskytnutí delšího času na opravu jich zvládá opravit jen malé množství, nebo dokonce přidělá chyby i tam, kde původní pravidlo aplikoval správně)
3. motorickou, která souvisí s namáhavostí a pomalostí vlastního aktu psaní (vlastní grafický projev odčerpá veškerou koncentraci pozornosti jedince, že už není schopen vědomě aplikovat gramatická pravidla ani na vlastní kontrolu napsaného textu)

Předpokládalo se, že gramatiku musí žák s dysortografií zvládnout, pokud věnuje učení dostatek času a péle. Dlouhodobé zkušenosti však ukazují, že tomu tak není a že i přes velkou snahu všech zúčastněných lze zvládnout gramatické učivo pouze s velkými obtížemi. Na jedné straně tedy víme, že skutečně někteří žáci nejsou schopni se gramatiku naučit,

na druhé straně prosté označení obtíží jako projev poruchy nahrává těm, kteří nejsou schopni věnovat alespoň minimum času přípravě na vyučování. (ZELINKOVÁ 2003, s. 43-44)

3.2 Projevy deficitů kognitivních funkcí a jejich vliv na osvojování cizího jazyka

Projevy specifických poruch učení se odrážejí ve všech kognitivních funkcích, které jsou uvedeny v kapitole 2.2. a jsou tak bariérou ve výuce cizích jazyků. Vyskytují se v různých kombinacích a na různých úrovních závažnosti. Vzájemně se ovlivňují, a tak se jejich závažnost ještě násobí. Čím více obtíží je zřejmých, tím náročnější je cesta k osvojení cizího jazyka. Zelinková (2006, str. 26-29) uvádí následující deficity v oblasti kognitivních funkcí, které nejvýznamněji ovlivňují výuku cizího jazyka.

3.2.1 Deficit ve vývoji mateřského jazyka

Jedinci se SPU mají v různém rozsahu postiženy následující oblasti mateřského jazyka: fonologie, morfologie, gramatika, syntax a sémantika. Čím více oblastí je postiženo v mateřském jazyce, tím je větší pravděpodobnost obtíží ve výuce jazyka cizího.

Foneticko – fonologická rovina

Na její úrovni je zajišťováno spojení mezi tištěným symbolem a jemu odpovídající výslovností. Pokud má jedinec značné obtíže v této rovině, bude mu dělat velký problém výuka anglického jazyka, kde se např. různě napsaná slova čtou stejně (there, their, they're; rain, reing ,rein). Ani německý jazyk pro něj nebude jednoduchý. Nedostatečné zvládnutí fonetické stránky negativně ovlivňuje výslovnost, čtení i psaní:

- žák zapomíná, nevybaví si např. výslovnost skupin „sch“, „ei“, „ie“
- obtížně rozlišuje hlásky, které se odlišují v češtině a cizím jazyce, např. i – ü
- obtíže v uvědomění si, že se různé skupiny slov v určitém případě čtou stejně („sch“, „sp“, „st“)

Morfologické procesy

Žák není schopen poznat známé slovo jako součást slova nového, neznámého (např. glauben – ungläublich), vnímat jednotlivá slova ve slovech složených. Je třeba mu tuto skutečnost názorně objasnit, jinak si ji sám neuvědomí.

Syntakticko-gramatická rovina

Tato rovina zajišťuje chápání struktury cizího jazyka v oblasti syntaxe a gramatiky. Žák např. nevnímá odlišnost členů v německém jazyce od rodu podstatných jmen v českém jazyce, nechápe, proč je v některých souvětích určité sloveso na konci. Obtíže v rozlišování slovních druhů způsobují, že nezvládá stavbu vět ani souvětí.

Sémantická rovina

Sémantické procesy zajišťují vybavení obsahu slov. Žák se naučí nové slovo v cizím jazyce, ale při překladech ho požívá neadekvátně. Podle Ganschow a Spark (1995, In ZELINKOVÁ 2006, s. 27) jsou však sémantické procesy ovlivněny méně, v této oblasti se dyslektici výrazně neliší od běžné populace.

3.2.2 Deficit ve vývoji fonemického sluchu

Nedostatečný vývoj fonemického sluchu se při osvojování cizích jazyků objevuje v následujících úkonech:

- skládání slov z písmen a odpovídajících hlásek při čtení a psaní (žák vynechává, přidává, přesmykuje písmena stejně jako v českém jazyce)
- sluchová diference slov (žák není schopen rozlišit rozdílné hlásky ve slovech, připadají mu stejné, např. ihm x ihn, schreibst x schreibt, older x oldest)

Uvedené obtíže znesnadňují osvojování cizího jazyka. Žák se SPU se může naučit z paměti gramatiku, ale není schopen ji aplikovat např. v překladu vět. Pokud nepozná pád v českém jazyce, nelze výuku opírat o analogii v češtině, protože takové informace jsou zbytečné a neúčinné. Je tedy nutné zvážit, jestli bude vhodný dril a přehledy gramatiky, nebo v rámci reedukace doplnit učivo v českém jazyce a teprve potom využívat analogii. Podle mého názoru je vhodný přístup ze strany učitelů nejprve probrat látku v českém jazyce (např. skloňování přídavných jmen) a po jejím zvládnutí žáky navázat na stejnou látku v hodině cizího jazyka. Pokud vyučuje český i cizí jazyk stejný učitel, dokáže si takové kroky naplánovat, pokud ne, záleží to na domluvě pedagogů, popř. vedení školy.

3.2.3 Deficit ve vývoji zrakové percepce

Žákovi dělá obtíže sledování delšího úseku, zachycení více slov, neumí vést oční pohyby zleva doprava. Proto pro něj může být nezvládnutelný řetězec slovíček, které jsou oblíbeným cvičením ve všech jazycích. Žák si slovíčka pomalu vybavuje nebo je nezná

vůbec. V takovém případě je ani nemůže oddělovat, a proto by taková cvičení ani neměl provádět. Cvičení jsou vhodná jen tehdy, když má žák dobře zafixované globální tvary spojených slov. Pro žáky s deficitem ve zrakovém vnímání nejsou vhodné dlouhé věty a cvičení, protože jejich zrakové rozpětí a zraková orientace větší plochu nezvládá. Slovíčka a cvičení je vhodné psát v malých úsecích, popř. vynechávat řádky.

3.2.4 Porucha procesu automatizace

U jedinců se SPU vyžaduje automatizace nových poznatků mnohonásobné opakování ve spojení s odpovídajícími pomůckami, jako např. obrázkové slovníky, gramatické přehledy. Aby se učivo zautomatizovalo, je třeba postupovat po malých krocích, zadávat menší množství nových poznatků a opakovat je několikrát v různých souvislostech. Deficit v procesu automatizace nových výrazů a gramatických struktur kombinovaný se slabou pracovní pamětí a omezeným soustředěním vede k chybám v ústním i písemném projevu, ale může vyústit i v situaci, kdy žák „neumí vůbec nic“.

3.2.5 Rychlost provádění kognitivních funkcí

Rychlost je osobní charakteristikou každého jedince. Na pracovní tempo jedince má vliv více faktorů. U jedinců se SPU bývá pomalé zpracování slyšeného signálu, proces automatizace nastupuje později a bývá oslabena paměť i koncentrace pozornosti. Z těchto důvodů potřebuje jedinec se SPU v porovnání se spolužáky více času nejen k pochopení úkolů a dalších instrukcí, ale i více času k jeho provedení. Pokud dostává informace takovou rychlostí, která je běžná pro jeho spolužáky, nechápe zadání úkolu a potřebuje další instrukce.

3.2.6 Kódování a dekodování

Kódování je převedení informace do psané nebo mluvené formy prostřednictvím řeči a psaní. Dekodování označuje získávání informací z psaných nebo mluvených zdrojů nasloucháním a čtením. Zvládnutí těchto procesů v mateřském jazyce usnadňuje učení se jazyku cizímu. Oslabení kterékoliv oblasti činí osvojování cizího jazyka mnohem namáhavější.

4 Jedinec se SPU v interakci mezi rodinou a školou

Výkon jedince je poznamenán nejenom různými příčinami vnitřními, které byly popisovány v předchozí kapitole, ale také řadou vnějších faktorů, jako je vliv učitele, rodiny a okolí dítěte. Významným faktorem je osobnost učitele prvního ročníku nejenom z hlediska volby a užití speciálních metod, ale také jako prvního článku, se kterým se dítě při svém prvním kontaktu se vzdělávacím systémem setká. Osobnost učitele tedy ovlivní celý další vztah ke vzdělávání, ať pozitivně nebo negativně. Další faktor, který ovlivňuje osobní vnímání poruchy je způsob rodinné výchovy, čas a způsob přípravy na vyučování a hierarchie hodnot rodiny.

Je důležité uvědomit si, jak je důležitá spolupráce všech zainteresovaných stran. Každá z nich, ať rodina, škola nebo samotné dítě, mají svá pro a proti a je třeba se na ně dívat ze všech úhlů pohledu. Učitel se na jedince s poruchami učení dívá určitě jinak v kontextu třídy než jeho rodiče, kteří naopak většinou vidí pouze to své dítě a širší kontext jim uniká. Pro školní úspěšnost a spokojený průběh školní docházky mohou nejvíc udělat rodiče ve spolupráci se školou a učiteli.

Niemeyer (In POKORNÁ 2001, s. 122 – 123) zjišťoval dotazníkovou metodou postoje členů rodiny, učitelů a spolužáků k dětem s dyslexií a jejich postoj k sobě samým. Z jeho výzkumu vyplývají následující skutečnosti:

- děti s dyslexií jsou méně rády doma, jsou častěji tělesně trestány, ve větší míře odporují rodičům, je jim velmi často vyčítána lenost
- hodnocení dětí s dyslexií ze strany učitelů je ve většině případů negativní, děti s dyslexií vytýkají svým učitelům netrpělivost a také to, že nadržují ostatním dětem
- děti s dyslexií jsou častěji terčem posměchu než ostatní děti, cítí se častěji osamoceny a 14% z nich nenavázalo pozitivní vztah k žádnému spolužákovi
- děti s dyslexií hodnotí samy sebe spíše nepříznivě, školní úkoly jim připadají těžké, těžce se přizpůsobují školnímu prostředí, na rozdíl od učitelů a rodičů si o sobě nemyslí, že jsou líné

Velmi zajímavý je pohled Smithové, která říká, že pojem specifické vzdělávací potřeby jako by naznačoval, že není něco v pořádku v žákovi. Problém přitom často bývá spíše ve vztahu mezi učitelem, žákem, učební látkou, kurikulem a prostředím. (Smith 2005, In HANUŠOVÁ 2005, s. 126)

4.1 Rodina a rodiče

Velmi citlivým problémem výuky cizího jazyka je zapojení rodičů. V případě cizího jazyka je to problém poměrně citlivý, protože rodiče často neovládají jazyk na dostatečné úrovni, aby mohli svému dítěti pomoci. Zvláště výslovnost může být problémem. Na druhou stranu může někdy příliš pečlivá pomoc rodičů bránit dítěti ve vlastní iniciativě a v prošlapání vlastní cesty.

4.1.1 Vliv poruch učení na rodinný život

Jako každý handicap mají i specifické poruchy chování obrovský vliv na rodinu dítěte. Protože tato porucha není tolik vidět, bývá její vliv často přehlížen. Vliv školní neúspěšnosti na rodinu dítěte se projevuje různě.

Běžně rodiče předem ani neuvažují o tom, že by jejich dítě mohlo být ve škole neúspěšné. Děti se SPU před nástupem do školy nejsou nijak nápadně odlišné od svých vrstevníků. Rodiče tedy často bez obav hledí na budoucnost svého potomka ve škole, jsou naplněni pozitivním očekáváním. Děti se SPU vyžadují zpravidla pomoc rodičů již v prvním pololetí první třídy, s čímž rodiče obvykle nepočítají a cítí se zaskočení. Výkony jejich dítěte až příliš brzy neodpovídají jejich očekáváním. Další zklamání přichází, když se s dítětem učí, opakují, připravují na vyučování, ale výsledky se nedostavují. Jejich práce tak není oceněna ani lepším výkonem dítěte, ani učitelem, který se domnívá, že domácí příprava není dostatečná. Zklamání ze školního neúspěchu dítěte vyvolává u rodičů napětí až stres, vzbuzuje pocity neuspokojení a viny, se kterými si rodiče nevědí rady. Hledají příčinu toho, proč jejich dítě selhává už tehdy, kdy většina ostatních dětí je hodnocena velmi dobrými známkami. (POKORNÁ 2001, s. 23)

Pokud je dítě dlouhodobě neúspěšné, prožívají rodiče bezmoc a narušuje se druhotně důvěra mezi rodiči a dítětem. Rodiče tuto bezmoc a zklamání nemohou dlouho vydržet, proto buď hledají vinu ve škole a přenášejí na ni zodpovědnost, nebo trestají dítě, případně obviňují sebe navzájem. Klima v rodinném prostředí je značně narušené. Tato bezmoc a zklamání jsou nejčastější příčinou toho, že rodiče neúspěšných dětí nechodí na třídní schůzky a vyhýbají se jakémukoliv kontaktu s učitelem.

Höhnová (In POKORNÁ 2001, s. 125) zjišťovala ve svém výzkumu představy dětí o tom, jak pravděpodobně budou reagovat rodiče na školní neúspěch svého dítěte. Děti zcela zákonitě očekávaly především zápornou reakci rodičů na svůj nezdar. Nejčastěji pak uvedly: bití, výčitky, smutek, napomenutí, zákazy. Kladná reakce jako útěcha nebo pomoc zůstaly téměř na posledním místě. Největší strach a obavu mají děti z toho, že budou rodiči

odmítnuty. Výzkumem Höhnové se v českém prostředí inspirovala Málková (tamtéž) a i v jejím výzkumu se dokonce častěji než u Höhnové objevují represivní reakce rodičů na neúspěch dítěte. Žáci však chápou příčiny neúspěchu v podstatně širším spektru a jako nejvýznamnější příčiny školního neúspěchu uvádějí ty, které vycházejí z mimoškolního prostředí, především rodinného, ve kterém vládnu disharmonické vztahy.

4.1.2 Rodinné prostředí a výchova

Pokorná (2001, s. 88) zahrnuje nepříznivý vliv rodinného prostředí do možné etiologie SPU. Do jaké míry může rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, negativně ovlivnit jeho školní výkon, je otázka velice obtížná.

Není jednoduché stanovit, co to je optimální rodinné prostředí. Na jedné straně se může dítěti dostávat podpory ze všech stran a ono pak neumí překonat sebemenší překážku. Na straně druhé je možné dítě vychovávat k samostatnosti. Dítě je tak vedeno k tomu, aby si vědělo rady v každé situaci a samostatně ji vyřešilo, nespolehalo se na druhé lidi, ale jen samo na sebe. Takové dítě se nenaučí spolupracovat s druhými lidmi a bude mu v životě zatěžko přiznat kdykoliv na komkoliv závislost. Existují různé styly rodinné výchovy. Pokud bychom v každém stylu vyzvedli a zabsolutnili vždy určitý pozitivní rys, zjistili bychom, že každý dobře míněný postoj může, pokud se zabsolutní, vést k výchově nevyvážené až rozporupné osobnosti.

Výzkumy v této oblasti se soustředily na vliv sociálního postavení rodiny a školního vzdělání rodičů na úroveň výkonu jejich dětí. Prokazují, že většina dětí, u kterých se projevují poruchy psaní a čtení, pochází ze sociálně nižších vrstev s nižším vzděláním rodičů. Klicpera a Gasteigerová-Klicperová uvádějí, že 66% dětí s dyslexií v jejich výzkumu pocházelo ze sociálně slabších vrstev, Niemeyer uvádí dokonce 83%. (In POKORNÁ 2001, s. 88)

Není sporu o tom, že emocionální klima rodiny má vliv na školní výkony dětí. Pokud rodiče spoluprožívají s dětmi jejich úspěchy a neúspěchy, pomáhají jim překonávat úskalí, zajímají se o práci svých dětí, pak se děti lépe rozvíjejí. Existují i další okolnosti vycházející z rodiny, které mohou pozitivně nebo negativně ovlivnit školní výkony dítěte, jako například vztah rodičů ke škole a školnímu vzdělávání, jak vysoko stojí hodnota vzdělání na žebříčku hodnot rodiny, jakou prestiž má osoba učitele v rodině, jaký postoj mají rodiče ke škole a pravidelné školní docházce. (POKORNÁ 2001, s. 90-91)

4.1.3 Očekávání a přístup k dítěti

Výkon dítěte ve škole je ovlivněn tím, jaké výkony od něho rodiče očekávají. Již v předškolním věku má na dítě významný vliv to, zda od něho rodiče očekávají,

nebo neočekávají úspěch. Dítě je v předškolním věku a nižších třídách v období sugesce, kdy přijímá názory na sebe sama ze svého okolí. Není schopno samo hodnotit své schopnosti, možnosti a vlastnosti, jeho sebehodnocení přebírá od svých nejbližších. Podle Hesse (In POKORNÁ 2001, s. 90) se ukazuje, že děti, které pocházejí z rodin, kde se očekává vyšší výkon, jsou do školy lépe připraveny.

Pokud dítě na počátku školní docházky zklame očekávání svých rodičů, je to pro ně jeden z nejvíce traumatizujících zážitků. Ve svém egocentrickém nazírání na svět je zcela závislé na pozitivním vnímání svého okolí a to právě především rodičů. Rodiče mění, aniž by to vědomě chtěli, svůj přístup k neúspěšnému dítěti. Pozice dítěte s SPU v rodině se zhoršuje a vztahy mezi jednotlivými členy jsou narušené. Situace dítěte s SPU se v rodině může ještě více zkomplikovat tím, pokud má vedle sebe školsky úspěšnějšího sourozence. Sourozenci jsou rodiči i blízkým okolím srovnáváni a každému z nich je přisouzeno určité ohodnocení či označení, kterému se musí přizpůsobit. Dochází k „nálepkování“. „To je naše dcera dyslektička.“ Ten náš kluk stejně nikdy nebude umět pořádně psát.“ Dítě pak takové názory přijme za své vlastní. V tuto chvíli již nejde o jednotlivé nezdary dítěte, ale jde o charakteristiku, která v negativním případě snižuje u dítěte pocit vlastní hodnoty. Dítě s SPU se stává v očích těch, kteří ho obklopují, méně inteligentním, učení mu jde hůře a chápe pomaleji než jeho „šikovnější“ sourozenec. Někdy je dítě dokonce označováno za líné, s nedostatečnou vůlí, zájmem a chutí pracovat. Není tedy negativně posuzován pouze jeho výkon, ale i jeho povahové vlastnosti a jeho porucha se bohužel může stát jeho charakterovým rysem.

4.1.4 Pevný řád denních činností

Vzhledem ke skutečnosti, že dítě s SPU má obtíže v organizaci svého času, nedokáže odhadnout, kolik mu která činnost zabere času, potřebuje se opřít o neměnná pravidla a zažitá postupy, je pro ně nezbytný pevný řád. V dnešní době je nejenom na děti s SPU kladeno mnoho nároků a požadavků, se kterými si pak dítě s SPU nemusí vědět rady. Důsledná výchova dává dětem s SPU pocit bezpečí a jistoty, vědí, co mohou očekávat. Důslednost potřebují nejen děti s SPU, ale pro ně to platí mnohonásobně.

4.2 Škola a učitel

Výběr školy, školní prostředí, třídní kolektiv, osobnost učitele a motivace dítěte ze strany učitele jsou důležité faktory, které ovlivňují školní úspěšnost či neúspěšnost dítěte. Faktorů je celá řada a já bych zde ráda uvedla některé z nich.

4.2.1 Školní prostředí

Fakt, že úroveň jednotlivých škol není srovnatelná, vědí nejenom rodiče, ale i samotní učitelé a především ředitelé, kteří se snaží prestiž svého ústavu zvyšovat. Nebylo by správné rozlišovat školy na dobré a špatné, je třeba však brát v úvahu jejich různé zaměření. Některé školy jsou zaměřeny na svou dobrou pověst ve smyslu nároků a jejich cílovou skupinou jsou tak nadané a zároveň úspěšné děti. Sleduje se, kolik jejich žáků se dostalo na jazykové školy, střední školy nebo gymnázia. Jiné školy jsou zaměřeny na děti méně úspěšné a otevírají se v nich specializované třídy nebo jiná podpůrná zařízení. V některých školách je učitelský sbor stabilizovaný, v jiných se učitelé často střídají. Záleží tedy na stylu vedení školy i na stylu práce jednotlivých učitelů a jejich vzájemné spolupráce. (POKORNÁ 2001, s. 91)

4.2.2 Specializované třídy nebo integrace

Jedinci se SPU nejsou homogenní skupinou a jejich porucha tak může mít různé úrovně závažnosti od mírných příznaků až po závažnou poruchu. Závažnost poruchy však není rozhodujícím ukazatelem toho, zda má být dítě integrováno do běžné třídy, nebo spíše zařazeno do speciální třídy či školy. Existují žáci, kteří se i přes svoji závažnou poruchu dokázali začlenit do kolektivu a netrpí pocity méněcennosti. O zařazení žáka do specializované třídy rozhoduje ředitel školy, kde jsou třídy umístěny na žádost rodičů a doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Existuje mnoho faktorů, které je třeba zvažovat, než se rozhodne o integraci dítěte se SPU nebo o jeho zařazení do specializované třídy, nelze tedy jednoznačně říci, jaká forma vzdělání je nejvýhodnější. (ZELINKOVÁ 2006, s. 48)

Faktory ovlivňující další zařazení jedince se SPU:

1. výsledky vyšetření z PPP, je třeba získat dostatek informací z průběhu diagnostického procesu a stanovit doporučení respektující další charakteristiky žáka
2. názor učitelů, kteří žáka znají
3. názor rodičů, na kterých je největší zodpovědnost, protože ze své pozice mají právo rozhodovat o způsobu vzdělávání svého dítěte a zároveň nést za toto rozhodnutí zodpovědnost
4. názor dítěte, které může mít velmi silnou vazbu na třídní kolektiv, což může být důvodem jeho rozhodnutí zůstat v běžné třídě, jeho názor je třeba respektovat

5. technické obtíže, které mohou stát v cestě, jako např. vzdálenost, kterou by dítě muselo denně překonávat, špatné spojení apod.

Prostředí běžné třídy nemusí být tedy pro jedince se SPU ideální. Během vyučování jsou méně často vybízeny ke čtení, což učitelé zdůvodňují různě. Někteří tvrdí, že se jejich čtení nedá poslouchat a druhé děti se při takovém čtení nemohou soustředit, druzí tuto skutečnost odůvodňují tím, že nechtějí dítě vystavovat náročné situaci a tím snižovat jeho sebevědomí. Faktem však zůstává, že se jim v běžné třídě dostává méně příležitostí k nácviku čtení než ostatním dětem. (POKORNÁ 2005, s. 92). Žáci se SPU nejsou v běžné třídě schopni dostát požadavkům výuky a pružně reagovat na možné změny. Ani od učitele není možné vyžadovat, aby v rámci práce s běžnou třídou věnoval dítěti s SPU takové množství času a individuální přístup, který vzhledem ke svým specifickým poruchám potřebuje. Jedinec se SPU integrovaný v běžné třídě je úzkostnější a jeho sebehodnocení je nižší. V prostředí, kde je třicet žáků, je dítě neustále rozptylováno od práce a učitel se mu nemůže věnovat tak, jak by potřebovalo.

Prostředí specializované třídy má mnohé pozitivní rysy. Dítě s SPU potřebuje intenzivní pozornost učitele, což se daleko lépe uskutečňuje v menším třídním kolektivu. Významným přínosem je osobnost učitele – specialisty, který ovládá reedukační metody, optimální přístupy, které odpovídají psychice žáků. V menším třídním kolektivu může přizpůsobovat tempo práce žákům. Dalším pozitivem speciálních tříd je přibližně stejný handicap, čímž se snižuje konkurenční prostředí. V kolektivu spolužáků s přibližně stejnými poruchami pociťuje dítě mnohem větší jistotu, nebojí se selhání a je schopno podávat stabilnější výkony. Pro jeho motivaci je nesmírně důležité, aby mezi svými vrstevníky dosahovalo úspěchů, to ho následně vede k většímu nasazení při plnění úkolů. Žáci jsou pak emočně vyrovnanější, zvyšuje se jejich sebepojetí a důvěra v sebe sama. Menší počet žáků ve třídě umožňuje lepší komunikaci s učitelem, prostor pro individuální práci učitele s žákem a navázání bližšího vztahu se spolužáky.

Pozitiv speciálních tříd pro děti s SPU je celá řada, najdou se však i negativní stránky. Mezi ty patří „skleníkové“ prostředí, kdy se učitel i vedení školy snaží vyloučit jakékoliv rušivé momenty a připravit optimální prostředí pro práci. Žákovi se SPU i jeho rodičům chybí srovnání s úspěšnými spolužáky. Negativní stránkou může být z druhého úhlu pohledu i již zmíněné pomalejší pracovní tempo a nižší nároky. Žák si na takový přístup zvykne natolik, že mu pak může dělat velké potíže zařazení do běžné třídy, jak se děje při přechodu na druhý stupeň. Na druhém stupni sice stále některé školy speciální třídy otevírají, ale je jich pouze

menšina. Přejchod ze speciální třídy do běžné třídy druhého stupně může být tak pro jedince se SPU velmi traumatizující.

4.2.3 Osobnost učitele

„Učitel, který pracuje s dětmi s dyslexií, se musí smířit se skutečností, že jeho výsledky nebudou tak pozitivní jako v běžné, nebo dokonce jazykové třídě.“ (ZELINKOVÁ 2006, s. 69)

V současné době snad již nenajdeme učitele, který by nevěděl, co jsou to specifické poruchy učení. Otázkou však je, zda jsou učitelé a zároveň odborníci na výuku „svého“ předmětu schopni a ochotni s jedinci se SPU pracovat odpovídajícím způsobem. Žákům se SPU není možné vědomosti pouze předávat, ale je nutné s nimi pracovat speciálními metodami a formami práce.

Osobnost učitele, který vyučuje cizí jazyk, hraje velkou roli v celkovém přístupu dítěte s SPU k cizojazyčnému vzdělávání. Může výrazně ovlivnit nejenom vztah dítěte k cizímu jazyku, ale také jeho další vývoj. Každý z nás měl daný předmět spojený s osobou učitele, který jej vyučoval. Oblíbenost či neoblíbenost předmětu se odvíjí od míry sympatií k pedagogovi.

Společnost si vytyčuje určité představy o tom, jaké charakteristiky by měli učitelé mít a tyto představy ztvárňují do souborů požadovaných vlastností učitelů. V současné době se tyto požadavky formulují jako tzv. profesní standardy. Kritéria tří druhů vlastností, které by měl úspěšný učitel mít:

1. osobnostní vlastnosti (charakterové, temperamentové, smysl pro spravedlnost)
2. didaktické dovednosti (odborná připravenost, schopnost výkladu, zájem o obor)
3. pedagogicko-psychologické charakteristiky (vztah k žákům, způsob hodnocení)

Holeček v roce 1997 (In PRŮCHA 2002, s. 60-61) provedl výzkum toho, které vlastnosti by měli mít „ideální učitelé“ z pohledu žáků a studentů. Z výsledků vyplývá, že ideální učitel se má chovat přátelsky, má být vždy spravedlivý, dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy, vytváří příjemnou atmosféru. Bendl v roce 2001 (tamtéž) vyšetřoval žáky 7. ročníku dotazníkem, ze kterého zcela přesvědčivě vyplynulo, že nejčastěji požadovanými vlastnostmi učitelů jsou: přísnost, láska, zajímavá výuka.

Učitel by měl být sympatická, vřelá osobnost s přirozenou autoritou. To, jaký zaujme učitel postoj k žákům a následně i k rodičům, je dalším odrazovým můstkem k celému vztahu školy a rodiny.

4.2.4 Organizace práce ve třídě a v hodině

V organizaci práce ve vyučovací hodině pomáhá především strukturovaná, jasná forma zadávaných instrukcí a kontrola jejich porozumění. Zde platí, že méně je mnohdy více. Jedna instrukce je lepší nežli tři najednou, ze kterých je dítě zmateno. Jedinec se SPU potřebuje čas navíc a metodu postupných kroků, s cílem jejich zvládnutí až na úroveň automatizace. Děti s SPU potřebují vědět, co se od nich očekává, a jejich práce by měla být pečlivě sledována, opravována, požadavky a zadání srozumitelně vysvětleny.

Při práci ve třídě se doporučuje, aby žáci se SPU seděli ve třídě blízko učitelky a jejího pracovního stolu, kde se jim může dostat individuální pomoci, aniž by se nadměrně narušovala práce ostatních žáků ve třídě. V běžné třídě, kde je jedinec se SPU integrován, nemůže individuální přístup k žákovi pohltit celý učitelčin zájem a pozornost. Situace žáků s SPU i jejich učitelek by se značně ulehčila s příchodem asistentů vzdělaných v oblasti specifických poruch učení, tak by učení těchto žáků mohlo i v integrované třídě směřovat k individuálnímu přístupu k jedincům se SPU. (ŠIGUTOVÁ 2002, s. 10)

4.2.5 Přístup učitelů a spolužáků

Zvládnutí cizího jazyka není leckdy snadné ani pro žáky, kteří poruchami učení netrpí, učitel by měl být proto tolerantní k těm, kteří za své obtíže nemohou. Jak již bylo popsáno v předchozí kapitole, dítě přejímá názory na sebe sama i na druhé ze svého nejbližšího okolí, od autorit, kterou učitel bezesporu je. Už z tohoto důvodu by měl být přístup učitele k jedinci se SPU takový, aby nepoškodil žákovo sebevědomí a nesnižoval jeho sebevědomí. Zároveň by měl mít na paměti, že postupy volené při výuce těchto dětí mohou být vhodné i pro ostatní žáky. Obecné zásady jako je pozitivně laděné a nestresující klima třídy, názornost, či dostatečně pomalé, vyhovující tempo potřebují při práci všichni. Obzvláště ve výuce jazyka může všelijaké zpestřování hodiny hrami, názorná fixace slovíček, multisenzoriální přístup či nácvik jednání v konkrétních situacích ostatním žákům jen prospět. Vedle zájmu, pochopení a snahy je pro pedagoga pracujícího se žáky se specifickými poruchami učení nepostradatelnou vlastností trpělivost.

Práce s jedinci se SPU ve třídě, kde je dalších 20 žáků různé úrovně vědomostí, je pro učitele dost náročná. I přesto je možné dodržování několika zásad bez výrazných časových nároků. (ZELINKOVÁ 2006, s. 96)

Tolerance

Tolerance neznamená zvýhodnění, ale vytvoření stejných podmínek tak, aby žák mohl dané úkoly zvládnout. Poruchy učení jsou handicapem, který není na první pohled viditelný a z toho důvodu mají učitelé obtíže při jeho tolerování. „Mírnější“ přístup k těmto žákům pak podle nich není spravedlivý vůči ostatním spolužákům. Je nezbytně nutné nejen spolužákům, ale i rodičům vysvětlit podstatu této poruchy a hovořit o specifických obtížích. Na druhou stranu diskuze nad každou známkou v průběhu vyučování je nepřijatelná.

Zážitek úspěchu

Každé dítě by mělo mít možnost prožívat pocit úspěšně splněného úkolu a následující pochvaly. Je to významný motivační činitel a hybná síla jeho života. Učitel by se měl snažit žákovi zadat takový úkol, aby měl žák šanci požadavky úkolu splnit. Na druhou stranu je v některých případech skutečně obtížné vytvářet takové situace, aby dítě bylo úspěšné.

Víra ve zvládnutí

I když se výsledky dostavují za dlouhou dobu, nechávají na sebe čekat a úspěch je často minimální, je třeba mít na paměti, že ve výuce cizího jazyka méně znamená více. I sebemenší znalosti a dovednosti cizího jazyka mohou být základem pro pozdější zdokonalování. Víra ve zvládnutí i malých kroků je důležitá pro žáka i učitele.

Nezesměšňování

Je nepřijatelné, aby učitel předváděl chyby dítěte ostatním spolužákům nebo žákům nižších ročníků s cílem vzbudit u jedince se SPU stud a následnou větší snahu. Pocit ponížení, který u dítěte následuje, má zcela opačný efekt.

Pomoc

Pomoc ze strany učitele i spolužáků by měla být samozřejmostí. Spolupráce ve skupinách je požadovaná kompetence, kterou by si žáci měli osvojovat nejenom ve výuce cizího jazyka

Optimismus

Pozitivní přístup a optimismus musí provázet jedince se SPU a každého, kdo s ním přichází do styku.

Bartoňová (2004, s. 9) uvádí následující kompetence učitele v přístupu jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami:

- má základní znalosti z oblasti speciálně pedagogické diagnostiky
- používá reedukační metody a postupy, kompenzační pomůcky
- vytváří příznivé klima třídy
- vychází z toho, v čem je žák úspěšný, motivuje ho k činnosti
- umí žákovi vysvětlit, v čem spočívají jeho obtíže
- citlivě vnímá reakce dítěte, zamezuje stresujícímu prostředí
- řídí se platnými vyhláškami
- spolupracuje s rodinou žáka, kolegy i odpovídajícími institucemi

4.2.6 Hodnocení a klasifikace

Hodnocení a klasifikace žáků se SPU je velmi citlivou záležitostí, která vyžaduje takt, citlivost i rozhodnost. I z tohoto důvodu věnuji tématu hodnocení větší pozornost než ostatním tématům o vlivu školy. Hodnocení je dlouhodobý proces postihující celou osobnost dítěte a mělo by být orientováno na jeho kladné rysy.

Jak již bylo řečeno, jsou projevy SPU různorodé a je vždy třeba ke každému jedinci přistupovat individuálně, protože tvoří velmi různorodou skupinu s významnými rozdíly. Není proto možné vymezit univerzální systém hodnocení.

Hodnocení žáků ve vyučování je nezbytnou součástí nejenom našeho výchovně – vzdělávacího systému a leckdy je velice složité. Dotýká se všech účastníků vyučovacího procesu a vnáší do vyučování jak potěšení a spokojenost, tak přináší i situace velice závažné a stresové, které ovlivňují život dítěte. Ty mohou vést až k pocitům ponížení, znechucení a odporu. Hodnocení je tak ve vyučování značně rozporuplný prvek, který se týká sebevědomí žáka. Hodnotit výkon žáka však učitel musí, neboť mu tím poskytuje zpětnou vazbu a motivaci.

V odborné pedagogické literatuře můžeme nalézt různá vymezení pojmu školní hodnocení. Podle Skalové (1971, In KOLÁŘ, ŠIGUTOVÁ 2005 s. 95) můžeme hodnocení chápat jako „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj.“

Hodnocení prostupuje vyučování permanentně a to i v situacích, ve kterých si účastníci hodnotící aktivity ani neuvědomují – pochvala, pokývnutí hlavou, úsměv.

U jedinců se SPU je možné použít slovní hodnocení nebo číselnou klasifikaci.

Slovní hodnocení

„U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Výsledky vzdělávání žáka na základní škole speciální se hodnotí slovně“ (Školský zákon, par. 51, odst. 4) Slovní hodnocení může navrhnout pracovník PPP, rodiče žáka i učitel. Rodiče však o tuto formu hodnocení musejí požádat. Slovní hodnocení v souladu s IVP zachycuje úroveň vědomostí a dovedností žáka, neexistují pro něj přesné formulace, které by odpovídaly stupnici známek. Slovní hodnocení by mělo být použito především při výrazné redukci učiva a všude tam, kde je třeba větší tolerance.

Číselná klasifikace

Číselnou klasifikaci lze doporučit u těch žáků, kteří se výrazně neliší od svých spolužáků. Je třeba respektovat specifické projevy poruchy a tolerovat v různé míře následující obtíže: pomalé pracovní tempo, obtíže ve čtení ve všech předmětech, používání kompenzačních pomůcek (slovníky, gramatické přehledy, atd.) (ZELINKOVÁ 2006, s. 63)

Míru tolerance je obtížné stanovit. Příliš mnoho tolerance nenutí žáka k překonávání překážek ani k porovnávání se spolužáky. Tolerance se promítá do práce s dítětem v průběhu celého roku, není to tedy jednorázový zásah do celé klasifikace. Není možné dávat žákovi s SPU celé pololetí dávat pětky z diktátu a na vysvědčení mu napsat trojku. Takový postup vede u dítěte ke ztrátě motivace a nechápu jej ani spolužáci, což může být příčinou negativního vztahu k integrovaným jedincům. Pro děti se SPU je nutné, aby překonávaly překážky, cílevědomě na sobě pracovaly a tím se úspěšně vypořádaly se svými obtížemi. Pokud dítě pouze tolerujeme, nepřipravujeme jej na běžné situace, se kterými se později v životě setká.

Ani klasifikace nedostatečnou nesmí být trestem za to, že žák nezvládá učivo vlivem poruchy. Měla by se tedy na vysvědčení objevit pouze ve výjimečných případech, kdy žák nepracuje vůbec, vylouvá se na poruchu, provokuje. Pro taková tvrzení, že žák neplní povinnosti a nevypracovává úkoly odpovídající jeho úrovni, je nutné mít dostatek důkazů. Soustavné klasifikování žáka nedostatečnou působí jako negativní motivace, nevede ke zlepšení žáka, ale spíše ke ztrátě zájmu o výuku. Je třeba zvažovat, jestli příčinou neúspěchu není přílišná náročnost úkolů, a to především na druhém stupni, kdy vědomosti

žáků mohou být výrazně pod úrovní daného ročníku. Na druhé straně snadno získávané výborné bez vydání energie a snahy postrádají jakoukoliv motivační hodnotu. Žák se SPU je žákem jako každý jiný a není důvod, proč by za neplnění jemu přiměřených úkolů neměl být hodnocen nedostatečnou.

Někteří rodiče požadují potvrzení, že jejich dítě má poruchu, čímž považují všechny problémy za vyřešené. Děti se pak vůbec neučí a myslí si, že nemohou propadnout. Diagnóza SPU je pak jen záminkou pro zbavení se zodpovědnosti za výsledky dítěte. Na druhou stranu je třeba připustit, že omlouvání dítěte může být jen obrannou reakcí rodičů, kteří zpočátku dělali všechno, co bylo v jejich silách, ale ke zlepšení přesto nedocházelo. Nálepka „dyslektik“ už je pro ně jediným, čím mohou disponovat. Na druhou stranu je pravdou, že splnění požadovaných úkolů někdy opravdu v silách jedinců se SPU není. Zkušenosti ukazují, že i přes intenzivní individuální domácí práci doma výsledky v cizích jazycích neodpovídají vynaloženému úsilí.

Existují různé metodické materiály, doporučení a pokyny, jak postupovat při hodnocení žáků se SPU. Žádný jednotný systém však není a nemůže být, všechno je tak v rukou učitele, jeho citu a jeho individuálního přístupu k jedinci se SPU. Pro všechny děti se SPU platí, že by neměly opakovaně a dlouhodobě prožívat situace, které jsou pro ně stresové. Nelze však jednoduše říci, že jedinec se SPU nesmí číst před třídou, nesmí psát diktáty nebo se nemusí učit slovíčka z paměti. Jde o dítě jako každé jiné a je pouze otázkou, do jaké míry má být zkrácen diktát nebo omezeno množství slovíček, které se má naučit.

„Žák s dyslexií má stejná práva a povinnosti jako žák bez poruchy. Má právo osvojit si cizí jazyk, který mu umožní uplatnění na trhu práce. S tím je spojena povinnost učit se slovíčka z paměti, číst alespoň snadná sdělení či plnit další úkoly.“ (ZELINKOVÁ 2006, s. 65)

4.2.7 Učitelovo očekávání a cíle

Pod vlivem vnímání žáka, jeho vlastností, výkonů a každodenní zkušenosti s ním vzniká u učitele určité očekávání. Jedná se o učitelovo mínění, odhad, pravděpodobnou předpověď toho, jak se žák bude asi učit a chovat v budoucnu. Vliv učitelova očekávání se promítá tím, že se žákem jedná jinak než dřív, a tak nepřímo ovlivňuje podmínky jeho rozvoje. Podvědomě jedná se žákem tak, aby došlo ke splnění jeho očekávání. Učitel se k žákovi chová vstřícně, povzbuzuje jej tak dlouho, až v něm navodí přesvědčení, že je v jeho možnostech se zlepšit, jedná se o tzv. Pygmalion-efekt. Opakem je situace, kdy učitel vychází z představy nebo negativní předinformace, že žák se ve svém prospěchu

nebo chování nemá možnost zlepšit. Učitel se chová k žákovi odmítavě, soustavně ho napomíná, kritizuje a podezírá tak dlouho, až v žákovi navodí přesvědčení, že není v jeho silách se zlepšit. Jedná se o tzv. Golem-efekt, kdy žák nakonec rezignuje a začne se chovat tak, jak učitel očekává, čímž se potvrdí učitelovo očekávání. (KOLÁŘ, ŠIGUTOVÁ 2005, s. 40-41)

4.2.8 Spolupráce s rodiči

Rodiče dětí, které nemají ve škole problémy a dobře se učí, naváží zpravidla dobrý vztah s učitelem. Naopak s rodiči neúspěšných dětí je často těžké kontakt udržovat. Každý rodič je osobně nejvíce zasažen tehdy, když někdo zvenčí kritizuje jeho dítě. Tím náročnější pro něj je, pokud jeho dítě negativně hodnotí autorita, kterou učitel jistě je. Někdy hodnotí učitel své žáky veřejně, což může být pro mnohé rodiče natolik náročná situace, že se pak začnou jakémukoliv setkání s učitelem vyhýbat. Tak se roztáčí kruh vzájemného nepochopení a vyhrocování vztahu mezi učitelem a rodiči, důsledkem čehož je povzdech učitele, že na třídní schůzky docházejí rodiče, se kterými ani nepotřebuje mluvit, protože jejich děti jsou úspěšné, ale ti, s nimiž by rád mluvil, se nedostaví. (POKORNÁ 2001, s. 24)

Rozhovory s rodiči neúspěšných dětí nejsou vždy pro učitele lehkou záležitostí. Mnohé reakce rodičů na sdělení o školní neúspěšnosti jejich dítěte jsou zákonité a nejsou tedy přímým atakem na jeho osobu. Učitel by měl myslet na to, že není nutné na každé třídní schůzce rodičům opět opakovat, co jejich dítě opět neumí, co neudělal, atd. Pokud jdou rodiče k učiteli pro radu a on jim sype na hlavu seznam negativních činů jejich potomka, nemůže se divit tomu, že na příští schůzku už rodiče nedorazí. Učitel si pak myslí, že jsou to oni, kdo nemá zájem situaci řešit a nespokojenost je na obou stranách.

4.3 Jedinec se specifickými poruchami učení

4.3.1 Vnímání sebe sama, sebehodnocení

Schopnost kvalitně hodnotit sebe sama i svět kolem sebe je jednou ze základních schopností, kterou by měl být člověk pro život vybaven a je zároveň důležitou charakteristikou každého člověka. S touto schopností a dovedností se dítě nerodí, utvářejí se u dítěte postupně s vývojem kognitivních schopností. Pod vlivem vnitřních a vnějších faktorů se utváří vlastní „já“ a učitel a jeho hodnocení je jedním z důležitých faktorů, které sebehodnocení žáků ovlivňuje. Nízké sebehodnocení snižuje motivaci k učení, sebedůvěru, úroveň aspirace.

U dětí je sebehodnocení významně ovlivněno hodnocením ze strany dospělých, tedy nejvíce rodičů a učitele. Učitel představuje pro děti na prvním stupni velkou autoritu a jeho názory a hodnocení přijímají jako sobě vlastní. Pokud se dítěti ve škole nedaří a zažívá opakované neúspěchy ve čtení a psaní, přestože se doma připravuje, hodnocení sebe sama je nízké. Kárání ze strany rodičů a učitelů je předpokladem pro utváření osobnosti s nízkým sebehodnocením. Následek může být to, že děti se SPU ani neočekávají úspěch a domnívají se, že to je spíše štěstí než výsledek jejich snahy nebo dovedností.

Na utváření psychických stránek osobnosti každého dítěte má velký podíl školní hodnocení, protože zasahuje oblast žákovy sebehodnoty, jeho vědomí „já“, jeho sebehodnocení, oblast jeho aspirací, motivačních struktur, jeho postavení ve skupině, ovlivňuje výrazně jeho vztahy s ostatními lidmi, jeho perspektivu a možnosti prosadit se. Negativní hodnocení školních výkonů dítěte s SPU může být naopak činitelem destabilizace, demotivace, konfliktů a vzájemných nedorozumění. (KOLÁŘ, ŠIGUTOVÁ 2005, s. 19)

Úroveň sebehodnoty je odrazem postojů, jaké k dítěti zaujímá jeho okolí. Sebehodnoty se týká především hodnoty, jakou si připisujeme. Jakou součástí sebeúcty a sebeuskutečnění představuje podle Maslowa jednu z nejvýraznějších potřeb člověka. Děti velkou měrou přebírají a zvnitřňují obraz, který si o nich vytvořili rodiče. (KOCUROVÁ 2002, s. 209)

Klégrová (In SPUCH 1999) zjišťovala situaci žáků v 7. ročníku specializovaných tříd. Ve svém výzkumu dospěla k poznatku, že sebezpojetí dyslektiků je snižené, koreluje s úzkostí a prospěchem. Čím má dítě horší prospěch, tím je úzkostnější a jeho sebehodnoty jsou nižší. U těchto dětí byla i přes veškerou péči zjištěna větší citová labilita, která souvisí se sebehodnocením. Děti více úzkostně se ve školních výsledcích hodnotí hůře, jsou citlivější na neúspěch a intenzivněji jej prožívají.

4.3.2 Komunikační dovednosti jedince se SPU

Jedinci s SPU mají obtíže v adekvátním používání řeči, mají obtíže při chápání idiomů (např. „zapalují se jí lýtka“), obtížně chápou humor, slovní hříčky, homonyma nebo metafory. Bryanová (In MATĚJČEK 1995, s. 211-213) zjistila, že u jedinců s SPU nejde pouze o neschopnost nebo sníženou schopnost číst a psát, ale především o nedostatečnost ve strategiích komunikačních a sociálních.

Dyslexie velmi často zasahuje mluvenou řeč a proto jedinci se SPU mají velmi často potíže s vyjadřováním, snadno se zarazí nebo jim déle trvá, než odpoví na otázku.

Komunikační kompetence se dělí na:

1. jazykovou složku, která je spojena s ovládnutím jazykového systému

2. pragmatickou složku, která se týká schopnosti užívat jazyk v procesu dorozumívání. (Lewandowski In KOCUROVÁ 2002, s. 90). Pragmatická rovina, která zahrnuje i adekvátní využívání řeči, neodpovídá u jedinců s SPU věku a rozumovým schopnostem.

Kocurová (2002 s. 181-183) ve svém výzkumu pragmatické úrovně jazyka žáků se SPU z roku 2001 zjistila výrazně sníženou úroveň komunikační kompetence u dětí se SPU. Z výzkumu bylo zjištěno, že:

- jedinci s SPU častěji používali k získání pozornosti negativní způsoby (pokřikování na učitele) než jedinci kontrolní skupiny
- úroveň reakcí dětí se SPU byla nižší, než odpovídá věku
- děti se SPU se těžko zapojovaly do skupiny, méně často iniciovaly konverzaci, musely být oslovovány
- v oblasti interakce a konverzace potřebovaly děti se SPU více podněcování, konverzace nebyla bezprostřední a často končila ztrátou zájmu
- děti se SPU často užívaly nesprávná pojmenování předmětů a velmi často nerozuměly záměrům mluvčího, neporozumění bylo spojeno s malou motivací k naslouchání
- v případě neshody s kamarádem reagovaly děti se SPU neverbálními prostředky, jako strkáním, bitím.

Děti se SPU jsou často nepříznivě hodnoceny svým okolím. Příčinou není slabý prospěch, ale nižší úroveň verbální a neverbální komunikace. Nedovedou dobře interpretovat chování lidí, výrazy jejich tváře, gesta. Samy obtížně požádají o pomoc a neumějí odpovídajícím způsobem požádat o objasnění úkolů. Příčinou může být i nižší sebevědomí, které se v komunikačních strategiích odráží. (ZELINKOVÁ 2005, s. 19-20)

4.3.3 Emocionální a sociální problémy

Už v počátcích si vědci zabývající se studiem dyslexie povšimli, že tato porucha bývá často provázána jak sociálními, tak i emocionálními problémy. Na tyto aspekty se však velice brzy zapomnělo, protože se odborníci začali zabývat markantnějšími symptomy této poruchy. Až pozdější výzkumy v 80. letech 20. století se soustředily na tuto problematiku. (RYAN 1997, s. 33)

T. S. Orton upozornil na emocionální aspekty dyslexie, když sledoval vzrůstající frustraci selhávajících dyslektiků ve škole. Podle jeho výzkumu je většina dětí s dyslexií před nástupem do školy spokojená a šťastná. Jejich emocionální problémy se začínají rozvíjet

až tehdy, když je učitelé začnou učit číst a psát pro ně ne zcela vhodným způsobem. S přibývajícím roky frustrace postupně narůstá spolu s tím, jak spolužáci jedince s SPU ve čtení a psaní předbívají. Frustrace jedinců se SPU je nejčastěji spojena s jejich neschopností plnit očekávání druhých, s tím souvisí i velká část jejich sociálních problémů. Ryan dále uvádí, že jedinci se SPU mívají problémy se sociálními vztahy. Dyslektici mohou být sociálně i fyzicky nezralí, což může vést ke sníženému přijetí sebe sama i horšímu přijetí vrstevníky. Sociální nevyzrálость může navíc vést k tomu, že se chovají neadekvátně v sociálních situacích. Mají problémy s dekódováním sociálních kódů, mohou špatně odhadovat osobní vzdálenost v interpersonálním styku, nedostatečně vnímají neverbální projevy druhého člověka. (RYAN 1997, s. 33)

Milzová (In POKORNÁ 2001, s. 122) zjistila, že mezi dětmi s problémy v emoční sféře bylo 74,4% dětí s deficitem dílčích funkcí, které jsou příčinou poruch učení, zatímco ve druhé skupině, u dětí bez školních problémů, mělo obtíže v emoční oblasti jen 2,6%, což ukazuje závažnost těchto problémů.

4.3.4 Poruchy chování jako sekundární projev poruch učení

Některé emocionální a sociální aspekty SPU bývají považovány za sekundární projevy, jiné naopak za součást primárního syndromu. To znamená, že emocionální a sociální problémy mohou být buď součástí nebo projevem SPU, anebo problémy emocionální a sociální adaptace jsou důsledkem stresu, který způsobuje dítěti jeho okolí v důsledku jeho odlišnosti. Úzkost jedinců se SPU souvisí s permanentní frustrací ve škole nebo v rodině. Tato frustrace může vyvolávat hněv, někdy až agresivitu, kterou může jedinec se SPU obracet proti sobě, proti svému okolí, ale i proti svým nejbližším. Úzkost a frustrace výrazně negativně poznamenávají sebehodnocení jedince se SPU. (KOCUROVÁ 2002, s. 208 - 209) Odchytky v chování vznikají jako reakce dítěte na situaci, kterou samo neumí řešit.

Pokud je dítě chronicky frustrováno školními neúspěchy a necítí se ani dostatečně pozitivně přijímáno ve své rodině, dostává se do stavu velkého napětí. Trvá-li toto napětí delší dobu, vyvolává pak zákonitě různé neurotické příčiny, které můžeme označit jako sekundární symptomy SPU. Může se jednat o nechutenství, bolesti hlavy, žaludku, poruchy spánku a jiné. Pro dosažení opětovné vyrovnanosti musí dítě použít některý z náhradních způsobů chování. To, jakou obrannou reakci zvolí, se odvíjí podle jeho temperamentu a osobnostních rysů. Nejčastější reakcí jsou různé formy úniku nebo útoku. Únik se může projevat jako rezignace, uzavírání se do vlastního světa nebo vytváření pomyslné stěny mezi sebou samým

a děním ve třídě. (POKORNÁ 2001, s. 26) Útok se může projevit slovním napadáním, nadávkami až po útok fyzický.

4.3.5 Organizace sebe sama, v čase a prostoru

Jedinec s SPU může působit neuspořádaně nejen ve výuce, ale také v běžném životě. Dítě tak přebíhá od jedné činnosti k druhé, nedokončuje úkoly a přechází k novým. Obtíže při organizaci denních aktivit a rozvrhu činností často přetrvávají i do dospělosti. Dítě s SPU nedokáže odhadnout, kolik mu zadaný úkol zabere času, často je těžké určit si, jaký úkol je důležitější a jaký je možné odložit na jindy. (ZELINKOVÁ 2006, s. 24)

Častým projevem špatné organizace v čase jsou v cizím jazyce obtíže při rozlišování včera, dnes zítra. Dalším projevem jsou obtíže v určování dnů v týdnu, měsíců v roce a nepřesné jsou také časové odhady. Určení času na hodinách v anglickém jazyce často činí problém i jedincům, kteří poruchami učení netrpí, pro dítě s SPU je téměř nadlidský výkon. Téměř nevládnutelný je slovesný vid. Mnohdy se projevují problémy i při určování časů v českém jazyce, tím spíše v jazyce cizím. Jak se má potom dítě s dyslexií vyrovnat s několika přítomnými a několika minulými časy v cizím jazyce?

5 Vzdělávání žáků s SPU

„Znalost jazyka je jednou z kompetencí jedince v měnícím se světě, proto je u jedinců s dyslexií nezbytně nutné výuku cizího jazyka nepodceňovat.“ (ZELINKOVÁ 2006, s. 124)

5.1 Práva jedinců s SPU

5.1.1 Evropská unie a podpora jazykového vzdělávání žáků se SPU

Evropská unie má velký zájem na jazykovém vzdělávání. Na jejích stránkách se dočteme, že ideálně by občan EU měl ovládat tři jazyky, a to jeden mateřský a dva cizí. Je zřejmá i podpora jazykového vzdělávání od raného věku (Evropskou komisí vydaný dokument *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*)⁹. Ani žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou opomenuti. Týká se jich například Salamanská deklarace z roku 1994 či Madridská deklarace z roku 2002.

V roce 2001 vydala Rada Evropy velmi významnou publikaci, která se stala jedním z nejdůležitějších dokumentů v oblasti cizojazyčného vzdělávání. Český překlad byl vydaný v roce 2002 s názvem *Společný evropský referenční rámec pro jazyky s podtitulem „Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme“*. V pasáži o cílech a úkolech jazykové politiky Rady Evropy se např. uvádí, že je třeba „zajistit v co největší potřebné míře, aby všechny vrstvy populace měly účinné prostředky k získání znalosti jazyku ostatních členských států ... a k získání dovedností potřebných pro takové užívání jazyka, které mluvčím umožňuje uspokojit komunikativní potřeby.“ (s. 3 In HANUŠOVÁ 2005, s. 127)

Dokument vyzývá, aby vyučování bylo vždy založeno na potřebách, motivaci, vlastnostech a možnostech žáků, aby byly stanoveny co nejkonkrétnější, smysluplné a realistické cíle a aby byly vyvíjeny odpovídající metody a materiály. Celkově mají být podporovány a rozvíjeny takové programy, které umožní různým skupinám a typům studentů komunikativní ovládnutí jazyka odpovídající jejich potřebám.

Evropská komise vydala dokument *Special educational needs in Europe, the teaching & learning of languages*¹⁰. V předmluvě se píše, že by vzdělávací systém měl odpovídat speciálním potřebám žáků. Žádným žákům by neměl být upřen přístup k výuce cizího jazyka,

⁹ Hlavní pedagogické principy jazykové výuky žáků nižších věkových kategorií

¹⁰ Speciální vzdělávací potřeby v Evropě, učení a učení se jazykům

ať už z jakýchkoli důvodů. V tomto dokumentu jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami považováni za menšinu, která by neměla být segregována ani diskriminována.

Nejvýznamnější organizací podporovanou Evropskou unií zabývající se speciálním vzděláváním je Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. Cílem organizace je zlepšovat politiku i praxi vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. To zahrnuje otázky rovnoprávných příležitostí, přístupnosti, integrovaného vzdělávání, úrovně podpory kvality vzdělávání. Organizace usiluje i o efektivní výměnu informací na evropské a národní úrovni. Řídí se hlavními mezinárodními dokumenty týkajícími se speciálního vzdělávání.

Své klíčové cíle definuje organizace takto:

- posilovat kvalitu v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podporováním rozsáhlého (ve vztahu k času i prostoru) rámce široké evropské spolupráce
- poskytovat spolehlivou reflexi reality ve speciálním vzdělávání v Evropě prostřednictvím nejnovějších informací vztahujících se k individuálnímu národnímu kontextu
- identifikovat klíčové faktory, které brzdí nebo podporují pozitivní zkušenosti.
- vytvářet prostor pro výměnu informací a zkušeností mezi členskými zeměmi stejně jako uvnitř nich.
- usnadnit politikům a profesionálům přístup k relevantním informacím poskytovaným mechanismů a služeb, které umožňují sdílení informací a nabízejí kontakt mezi různými uživateli.

5.1.2 Školský zákon a vyhlášky

Také u nás jsou osoby se specifickými poruchami učení řazeny mezi osoby se zdravotním postižením. Ve školském zákoně a příslušných vyhláškách jsou zmiňovány osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které jedinci se SPU patří. Jedinců se SPU se týká především školský zákon a dvě vyhlášky.

Školský zákon nalezneme pod číslem 561/2004 Sb a jeho celý název je Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Jedná se o první český školský zákon, který zmiňuje jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. V paragrafu 2, Zásady a cíle vzdělávání, je zmiňován rovný přístup a zohledňování potřeb jednotlivce. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se týká paragraf 16, ze kterého cituji pro naše účely nejdůležitější odstavce:

„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“

„Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.“

„Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou.“

Jedinci se SPU nepatří mezi osoby s těžkým zdravotním postižením, jejich potřeby tedy nejsou tak zjevné a školy jim většinou žádné kompenzační pomůcky nenabízejí. Často se využívá jen mírnějšího hodnocení, což u některých spolužáků a pedagogů může vzbuzovat nevoli. Školský zákon též nabízí možnost individuálního vzdělávacího plánu, který se vytváří na základě doporučení školského poradenského zařízení.²⁵

Jedinců se SPU se týkají také dvě vyhlášky ke školskému zákonu, a sice Vyhláška č. 72 z roku 2005 „O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních“ a Vyhláška č. 73 z roku 2005 „O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných“. Vyhláška 73/2005 jmenuje jednotlivá podpůrná opatření používaná ve výuce těchto žáků, jako jsou například speciální metody, kompenzační rehabilitační a učební pomůcky. Tato vyhláška

dále hovoří o individuálním vzdělávacím plánu a organizaci speciálního vzdělávání.

Marta Bogdanowicz (2004, In ZELINKOVÁ 2006, s. 41) zjišťovala na základě dotazníku, jak jsou v jednotlivých zemích EU dodržována práva jedinců s dyslexií. V porovnání s jednotlivými státy je situace v České republice poměrně dobrá, vycházíme-li z legislativy a dostupných informací. Evropská unie ani Česká republika žáky se speciálními vzdělávacími potřebami neopomíjí, zasazuje se za jejich právo na vzdělání. Žáci se specifickými poruchami učení mezi nimi tvoří sice početnou, avšak nepříliš výraznou skupinu, proto se může mnohdy zdát, že vlastně žádný problém nemají a není třeba jejich potřeby zohledňovat.

5.2 Diagnostika SPU

Včasná diagnostika SPU se jeví jako základní pro účinnou intervenci do učebních procesů žáka ve výuce cizího jazyka. Ze zkušenosti je známo, že některé mírnější formy

dyslexie se mohou projevit právě při začátku výuky cizího jazyka, neboť do té doby se některým jedincům dařilo poruchu kompenzovat, případně se jim nedostalo dostatečné pozornosti ze strany učitelů a rodičů. I učitelka cizího jazyka se v této chvíli stává tak trochu diagnostikem, pokud totiž zná typické projevy SPU, může o tom informovat rodiče a iniciovat vyšetření dítěte v PPP. (ŠIGUTOVÁ 2002, s. 6)

Cílem diagnostiky je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte. Cílem diagnostického procesu však není jen stanovení diagnózy. Ta je však prostředkem a pomocníkem v hledání optimálních metod a přístupů k dítěti. Na základě specifických projevů může učitel poznat projevy dyslexie, dysgrafie nebo dysortografie a vyslovit podezření na diagnózu specifických poruch učení. Diagnózu dyslexie pro účely integrace nebo jiných opatření mohou však provést pouze pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogická centra. Může se stát, že rodiče vyšetření odmítají i přes veškerá doporučení školy, v takovém případě nemůže učitel přistoupit k realizaci integračních opatření. Dítě nemůže být integrováno pouze na základě posuzování učitele, ať je jeho mínění na jakékoli úrovni. (ZELINKOVÁ 2003, s. 50-52)

5.3 Individuální vzdělávací plán

Pro každého jedince se SPU, který to potřebuje, je možné vytvořit individuální vzdělávací program. Do něj je zakomponováno to, co si myslíme, že je možné, aby jedinec se SPU zvládl. O žádném jedinci se SPU nelze tak říci, že by se cizí jazyk neměl nebo nemohl učit. Mnoho dětí se SPU je schopno cizí jazyk s úlevami a tolerancí zvládnout, ne vždy pochopitelně perfektně.

Podle Školského zákona 561 z roku 2004, § 18 může ředitel školy s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. IVP je pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem PPP nebo speciálně-pedagogického centra. Jeho přínosem je především to, že umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem a bez stresujícího porovnávání se spolužáky, což má také motivační hodnotu. Učitelé pak umožňuje pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje, bez obavy z nesplnění požadavků školního programu. Je pro něj vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. (Zákon č.561/2008 Sb. § 18; Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 6)

Příklad stanovení cílů IVP pro cizí jazyk a příklady pedagogických hledisek a postupů (převzato v IVP ZŠ Praha 8. Burešova 14, In ZELINKOVÁ 2006, s. 59-60)

Příklad stanovení cílů IVP pro cizí jazyk:

- osvojení elementárních komunikativních dovedností v jazyce
- zaměřit se na zvládnutí základní slovní zásoby a komunikačních frází
- preferovat sluchovou cestu
- tolerovat fonetický záspí a úroveň čteného textu
- klást důraz na ústní formu osvojování učiva
- Příklad pedagogických hledisek a postupů:
- individuální a povzbuzující přístup
- využívat pozitivní hodnocení a motivaci
- vytvářet klidnou pracovní atmosféru
- v průběhu vyučování střídat činnosti, zařazovat relaxaci
- tolerovat úpravu v sešitech
- zadávat přiměřené úkoly, které zvládne
- tolerance pomalého pracovního tempa

5.4 Výběr jazyka

Velmi často předkládanou a diskutovanou otázkou je to, který jazyk je pro jedince s SPU na učení nejnanežší. Není zcela výjimečné se setkat i s názorem, že žádný, protože dyslektici, kterým dělá potíže český jazyk, by výuku jazyka cizího neměli vůbec absolvovat. Jak bylo již popsáno v předchozích kapitolách, znamenalo by znemožnění výuky cizího jazyka omezování dítěte se SPU v jeho právech a navíc by neznalost jazyka byla bariéra po celý jeho život. Pokud by žák výuku cizího jazyka neabsolvoval, mohlo by se stát, že by ani přes studijní předpoklady nebyl přijat na střední nebo vysokou školu, nemluvě o další profesní kariéře.

Zelinková (2006, s. 69) uvádí několik faktorů, které by mohly výběr jazyka ovlivňovat.

1. Způsob čtení. Pokud dítě čte více slov globálně jako celek, převážně na základě porozumění textu, pak by mohl mít méně obtíží v angličtině. Naopak při hláskování, popřípadě čtení po slabikách, bude zřejmě lépe zvládat němčinu.

2. Zájem a motivace. Pokud dítě pracuje s různými počítačovými programy a hraje hry, které jsou v anglickém jazyce, bude jeho zájem směřovat k výuce angličtiny.

Pokud se jeho sourozenec nebo vzor učí německy, nebo má kamarády žijící v Německu, pak se bude raději učit němčinu.

3. Znalost rodičů. Pokud rodiče znají některý z jazyků, mohou dítěti pomoci.

4. Osobnost učitele. Nejde jen o vynikající ovládnutí jazyka, ale spíše o metodickou zdatnost, ochotu hledat nové postupy, které povedou alespoň k ovládnutí základů konverzace a porozumění jazyku.

5. Bydliště. Děti v příhraničních oblastech s Rakouskem nebo Německem se setkávají s němčinou od dětství, a tak by i jejich zájem mohl vzhledem k uplatnění v životě k němčině směřovat.

6. Charakter jazyka. Je lepší volit cizí jazyk odlišný od jazyka mateřského vzhledem k negativnímu transferu. Příliš mnoho podobností dvou jazyků může působit žákům s oslabenou sluchovou diferenciací obtíže. Pro jedince s dyslexií není tedy vhodným jazykem ruština, která se stává stále oblíbenější a mnozí rodiče by ji pro své děti preferovali. V neposlední řadě mohou také nastat značné obtíže při osvojování abekvy.

Nemusí být nutně pravda, že děti, které měly problémy s osvojováním mateřského jazyka, budou mít stejné potíže s jazykem cizím. Například děti, u kterých byla porucha způsobena opožděným vývojem smyslové percepce, mohou mít menší obtíže s osvojováním jazyka v pozdějším období, když už dítě vývoj dohnalo pomocí reedukace. (ZELINKOVÁ 2006, s. 161)

Nelze zcela jednoznačně říct, který jazyk je pro jedince se SPU nejvhodnější. Každý jazyk má svá pro a proti, svá úskalí, se kterými zápasí nejen jedinec se SPU, ale i běžní studenti. V němčině patří mezi obtížné jevy např. členy podstatných jmen, výslovnost složených slov, stavba vět nebo předložkové vazby, v angličtině je výrazný rozdíl mezi zvukovou a grafickou stránkou jazyka, žák se pak každé slovíčko musí učit dvakrát – v jeho písemné podobě a jeho výslovnost. Pokud má dítě výrazné obtíže v percepčních oblastech, např. oslabení sluchové percepce, je pro něj angličtina opravdu těžká. Anglický jazyk je na druhou stranu bližší dětem, které pracují s počítačem a jsou tak na anglické výrazy zvyklé. V Čechách obecně panuje přesvědčení, že pro děti se specifickými poruchami učení je vhodnější začít němčinou a poté přidat jiný cizí jazyk. (JANÍKOVÁ, BARTOŇOVÁ 2004, s. 27). Toto ovšem není potvrzeno žádnými výzkumy.

Podle mého názoru je nejdůležitější faktor, jakou má dítě k danému jazyku motivaci a který jazyk bude nejvíce potřebovat, ale toto kritérium musíme nechat na posouzení jemu samému. Osobně si myslím, že bychom se měli držet současného trendu a přizpůsobit jazykovou výuku jedincům se SPU tak, aby si mohli svobodně vybrat kterýkoliv jazyk

a neomezovat je ve výběru. Žáci se SPU musí často na studium vynakládat mnohem větší úsilí, a proto by bylo správné, aby své síly investovali tam, kam opravdu chtějí.

5.5 Styly učení

Styl učení je způsob, jakým si jedinec osvojuje nové poznatky. Je individuální a jeho nerespektování může být jednou z příčin neúspěchu, přestože dítě věnuje domácí přípravě dostatek času. (ZELINKOVÁ 2003, s. 185)

Styly učení jsou obecnými přístupy k učení, bývají definovány jako víceméně konzistentní způsob, kterým člověk přijímá, zpracovává, organizuje a znovu používá informace. Existuje celá řada typologií stylů učení. Styly je možno dělit podle smyslových preferencí (např. styl vizuální, auditivní, kinestetický, taktilní), osobnostních aspektů (extroverze, introverze), úrovně zobecňování (např. globální styl proti analytickému) a biologicky podmíněných rozdílů (např. vliv biorytmů). Zjištění preferovaných stylů učení pomůže nejen žákovi samotnému, ale i učiteli při práci s konkrétní třídou. U dětí se specifickými potřebami toto platí dvojnásob. (HANUŠOVÁ 2005, s. 131-132)

„Pokud jde o učební styly, bude mít dítě s dyslexií často holistický, globální učební styl, který není v souladu s analytickým, sekvenčním způsobem výuky, často aplikovaným v práci se třídou.“ (ŠIGUTOVÁ 2002, s. 10)

5.5.1 Globální a analytické učení

Někteří lidé postupují v poznávání krok za krokem od prvotních informací k celku (analytické učení), jiní postupují nahodile, od celku (globální učení). Záleží na preferenci aktivity pravé nebo levé mozkové hemisféry.

Pravohemisférový typ (globální) chce vědět, jak bude vypadat konečný produkt, dříve než začne pracovat. Může v různém pořadí provádět dílčí kroky až k úplnému vyřešení úkolu. Pravá hemisféra přednostně zajišťuje mimo jiného vidění celého obrazu, vnímání hudby a prostoru, zabývání se mnoha věcmi najednou.

Levohemisférový typ (analytický) provádí nejdříve sekvenční analýzu informací, sleduje detaily a postupuje krok za krokem. Levá hemisféra zajišťuje mimo jiného logické operace, detailní a analytické procesy, systematizaci. (ZELINKOVÁ 2006, s. 74)

ZELINKOVÁ (2003, s. 168) uvádí, že dětem se SPU vyhovuje často globální styl učení a je velmi kontraproduktivní, nutíme-li je zvládat jazyk systematicky, krok za krokem.

5.5.2 Pohybové učení

Tento typ učení odpovídá potřebě činit nějakou aktivitu, něco dělat, brát předměty do rukou, vnímat je hmatem. Pro dítě s intenzivní potřebou pohybu je např. čtení nebo naslouchání velmi náročné, neboť se potřebuje pohybovat, když se učí něco nového.

5.5.3 Reflexní učení

Reflexní učení odráží způsob, jakým se jedinec učí. Je to přemýšlení o učení, co už dokončil, co ne, co ještě zbývá udělat. Zahrnuje vnímání sebe sama a vnímání podmínek, za kterých učení probíhá nejlépe (teplota, světlo, zvuky, jídlo, poloha).

5.6 Učební strategie

Učební strategie jsou definované jako specifické činnosti, chování nebo postupy, které člověk využívá ke zlepšení vlastního učení. (Oxford, 1990 In HANUŠOVÁ 2005, 131-132). Na rozdíl od stylů učení je do značné míry lze měnit. Oxford dělí učební strategie do šesti základních kategorií:

- kognitivní strategie (umožňují člověku manipulovat s jazykem prostřednictvím uvažování, analýzy a syntézy, sumarizace, práce s informacemi)
- metakognitivní strategie (identifikace vlastního učebního stylu, vlastních potřeb, plánování učení, shromažďování a organizace studijních materiálů, monitorování vlastních nedostatků a sebehodnocení)
- paměťové strategie (využívání strategií usnadňujících zapamatování, např. mnemotechnických pomůcek, akronymů, rýmů, vizuálních představ, pohybu, pojmových map)
- kompenzační strategie (odhadování z kontextu, používání synonym a opisů místo chybějícího výrazu, využívání gest a pauz v průběhu komunikace)
- afektivní strategie (týkají se schopnosti člověka uvědomovat si vlastní náladu, pocity, úzkost a pracovat s nimi)
- sociální strategie (schopnost požádat o vysvětlení během komunikace, schopnost požádat o pomoc, vyhledávání komunikace s rodilými mluvčími, zkoumání kulturních a společenských norem)

Ačkoliv existují většinou značné rozdíly mezi jednotlivými žáky ve třídě, stává se také, že v rámci třídy lze identifikovat výrazné preference společné několika žákům či dokonce většině žáků a podle toho pak je možné přizpůsobit učební postupy. Obecně platí,

že styly učení jsou vrozené a poměrně obtížně je lze měnit. Je třeba jim přizpůsobit vyučovací metody a techniky. Děti, které preferují vizuální zprostředkování informace, budou například potřebovat více vizuálních stimulů, jako jsou obrázky, kartičky se slovíčky, symboly, tabulky, grafy, přehledy, barevné podtrhávání a zvýrazňování textu, videonahrávky. Dětem, které využívají kinestetický styl učení, budou vyhovovat aktivity spojené s pohybem, kterým se odreagují, ale zároveň jim pohyb poslouží i jako pomůcka pro lepší zapamatování. Jsou pro ně proto velmi vhodné dramatické techniky (např. hra v roli), potřebují příklady „ze života“, trojrozměrné modely (např. při výuce předložek). Učitelé by měli vědět, že takovým dětem velmi znesnadňují učení, nutí-li je sedět celou hodinu téměř bez hnutí v lavici. Introvertované děti se budou lépe učit samy, kdežto dětem extravertovaným pomůže spolupráce s ostatními během práce ve dvojicích nebo skupinách. Řada lingvodidaktiků se dnes kloní k tomu, že učitel cizího jazyka by neměl vyučovat pouze jazyk, ale měl by věnovat pozornost také učebním strategiím. Je-li toto trend uplatňovaný pro všechny žáky, opět je dvojnásob užitečný pro žáky s SPU. Učitel by měl žákům pomáhat identifikovat preferované strategie a uvědomovat si, které strategie by mohli lépe rozvíjet. (HANUŠOVÁ 2005, 131-132)

5.7 Metakognitivní strategie

Metakognice je učení o učení se, poznávání toho, jak se jedinec učí. Metakognitivní strategie zahrnuje řízení sebe sama (Co je mým cílem? Proč ho chci splnit? Co k tomu potřebuji?), monitorování sebe sama (Jak to dělám? Potřebuji další informace?) a sebehodnocení (Splnil jsem svůj úkol? Byl jsem úspěšný? Proč jsem nepracoval?). V procesu vzdělávání se tedy jedná o organizace učebního procesu, stanovení cílů, monitorování a evaluaci dosažených výsledků. Výzkumy ukazují, že děti s dyslexií vykazují nedostatky v metakognitivních strategiích, např. když se setkají s neznámými slovy, dále používají neadekvátní strategie a neefektivní způsoby práce. Tito jedinci potřebují rozvíjet metakognitivní strategie, přenášet minulé postupy učení do nových situací, musí poznat vlastní styl učení a spíše vnímat „jak se učit“ než „co“. (ZELINKOVÁ 2006, s. 75-76)

Důležité také je, aby si dítě samotné umělo stanovit postupné, krátkodobé cíle učení, aby nebylo pasivní. Otázky typu „Kolik slovíček jsem se dnes/tento týden naučil/a?, Která z nich umím napsat? Kolik odpovědí jsem měl/a správných při poslechu/čtení?“ je vedou k poznání toho, co už zvládly, což působí motivačně pozitivně. Zároveň si ale musí položit další otázku: Co se příští týden potřebuji naučit?, a také si stanovit cíl, stejně jako nejvhodnější způsob jeho dosažení, kontrolu, atd. Jedná se o využití metakognitivních

strategií, které probíhá nejdříve za vydatné pomoci učitelky, ale později přechází na žáka. (ŠIGUTOVÁ 2002, s. 10)

Společným doporučením pro všechny oblasti jazykové výuky je vést žáky k reflexi svého učení. Žákům pomůže, když si uvědomí, proč co ve škole dělají, když přemýšlí nad důvodem svých chyb. Děti by měly odbourat stud za chyby, brát je jako neoddělitelnou součást procesu učení. Žáci by též měli mít co největší podíl na průběhu hodiny, měli by mít možnost ovlivnit tempo, klást kdykoliv otázky, aniž by si připadali hloupí nebo že zdržují hodinu, a pokud možno si vybrat vlastní učební styl. Zároveň by si děti měly být vědomy své odpovědnosti za své vlastní vědomosti. Žáci by měli sami dospět k tomu, co jim nejde, a který styl učení jim nejvíce vyhovuje. (JANÍKOVÁ, BARTOŇOVÁ 2004, s. 33)

6 Výuka cizího jazyka žáků s SPU

„Vztah k výuce cizího jazyka je negativně poznamenán opakovanými neúspěchy, pocity méněcennosti, sníženou motivací a stále se zvyšujícími rozdíly mezi nejlepšími a nejslabšími žáky.“ (ZELINKOVÁ 2003, s. 155)

6.1 Obsah učiva

„Obsah učiva je podřízen hlavnímu cíli výuky cizího jazyka, a to je dosažení komunikativní kompetence.“ (ZELINKOVÁ 2006, s. 77)

I při výuce cizího jazyka je možné vytvořit podmínky, aby se i žáci se SPU cítili úspěšní. Velmi záleží na volbě cíle a hodnocení pro danou aktivitu. Pokud zvolíme cíl, že žáci budou po probrání lekce, týkající se nakupování, ovládat bezchybně všechna nová slovíčka a zvládnou písemná cvičení zaměřená na gramatické jevy nové lekce, žáci s dyslexií nebo jinou poruchou učení na tom budou v hodnocení jistě hůře. Vyjdeme-li však z toho, že cílem používání jazyka je komunikace a dorozumění se a stanovíme takový cíl, že žáci budou schopni zvládnout danou situaci a nakoupit, co potřebují, přičemž nebudeme brát přílišný zřetel na to, kolik gramatických chyb dítě udělalo nebo zda si muselo některý výraz vyhledat ve slovníku, dáme těmto žákům možnost obstát mnohem lépe.

V souladu s Evropským jazykovým portfoliem (viz úroveň A1) lze považovat v případě dyslektika za úspěch, když na 1. stupni dokáže srozumitelně říci, kde bydlí, umí se jednoduše zeptat na cestu (např. na nádraží) a dokáže porozumět jednoduché odpovědi vyslovované zřetelně a pomalu (Lenochová, Šigutová 2004 In ZELINKOVÁ 2006, s. 77)

Učitel, který chce naučit své žáky cizí jazyk, musí především citlivě stanovit, kde se jeho žák právě nachází a který způsob výuky a učení bude pro něj ten optimální. Dalo by se říci, že právě to je podstatou umění učit. U dětí s dyslexií je obzvláště důležité cíle stanovovat velmi citlivě, realisticky, naučit raději méně a důkladněji než více a zběžně. (HANUŠOVÁ 2005, s. 127-128) Jak uvádí Zelinková (2003, s.), dosažená úroveň často neodpovídá vložené energii a někdy neodpovídá ani osnovám, což je třeba připustit.

6.2 Principy vyučování cizímu jazyku

6.2.1 Kontrola porozumění.

Velice důležité při výuce jedinců se SPU je kontrola porozumění. Problém ve výuce nastává ve chvíli, kdy žáci „ztratí“ učitele a nejsou schopni mu porozumět, neorientují se tak v hodině a začínají se v lepším případě nudit, v tom horším ztrácet zájem s tím, že „na to asi

nemají“. Učitel by se měl i opakovaně přesvědčit, že dítě jasně rozumí zadání, že ví, co se po něm žádá. Často jinak dochází k nedorozumění, kdy se učitel mylně domnívá, že jedinec se SPU učební látku neumí. On ji však umí, ale přesně nerozumí zadání, a tak raději nedělá nic, protože se obává neúspěchu.

6.2.2 Přehled úkolů

Jedincům se SPU je dobré umožnit přehled o tom, co mají zvládnout. Například na začátku rozdat plán dovedností na školní pololetí, na měsíc nebo na určitou lekci (neměl by být příliš obsáhlý, aby neměl stresující účinek, lépe je rozdělit látku na menší celky). Žáci si pak mají možnost odškrtnout, co už umí, např. už umí anglicky pozdravit, říci, jak se jmenují, kolik jim je let, atd. V tom případě je dobré používat barevné odlišení, např. žlutou barvou označit látku, se kterou se již setkali, a následně červenou, když už ji zvládli, což posoudí učitel. Žáci tak mají přehled o svých schopnostech a zároveň tak získají vědomí, že již něco umějí.

6.2.3 Respektování individuality dítěte

Vždy je třeba mít na paměti individualitu jedince, jeho intelektové kvality, povahové vlastnosti. Chování dítěte ovlivňují i předcházející zkušenosti a v neposlední řadě i vliv rodiny a učitele. Z tohoto důvodu nelze vytvořit univerzální metodu výuky pro všechny děti, ani stejný přístup a způsob hodnocení. Postupy, které jsou úspěšné u jednoho jedince, mohou být u jiného dítěte se stejnou diagnózou dokonce nevhodné. (ZELINKOVÁ 2006, s. 83)

6.2.4 Respektování stylu učení

Příčinou neúspěchu může být používání nevhodných metod, které jsou založeny na aktivizaci těch oblastí, které jsou u dítěte se SPU nejvíce postiženy (čtení, sluchová percepce). Neexistuje jeden model vyučování cizím jazykům. Pro žáka s dyslexií je nejméně vhodný frontální způsob výuky v běžné třídě. (ZELINKOVÁ 2003, s. 168)

6.2.5 Práce s chybou

Chyba je chápána jako „učební krok“, určité chyby jsou považovány za typické pro jednotlivá stádia výuky cizího jazyka. Není však možné chyby přeceňovat a je zbytečné, až škodlivé zabývat se každou chybou a usilovat o zcela bezchybný projev žáka. Dělají-li žáci stále tutéž chybu, která jim však nebrání v komunikaci, není třeba věnovat snaze o odstranění chyby příliš mnoho pozornosti. To, co žáka posune směrem k dalším stádiu, není neustálé opravování, ale více procvičování. Když se malé dítě učí mateřský jazyk od své matky, také

matka neustále neopravuje chyby svého dítěte, spíše ho pochválí za snahu o komunikaci a případně zopakuje projev dítěte ve správné verzi. V písemném projevu by měl být samozřejmou kompenzační pomůckou počítač s programem pro kontrolu pravopisu. (HANUŠOVÁ 2005, S.131)

6.2.6 Automatizace a přeučení

Jak bylo již uvedeno, je automatizace vědomostí a dovedností u jedinců se SPU dosahována velmi obtížně. Cestou k dosažení automatizace je přeučení. (Schneider 2003, IN ZELINKOVÁ 2006, s. 82) Přeučení znamená, že si žák osvojuje poznatky na základě mnohonásobného opakování bez využití různých metod a postupů, a to i v případě, že má pocit, že vše zvládá. Přeučení vyžaduje velkou trpělivost od žáka i učitele, je velmi časově náročné.

6.2.7 Opakování učiva, procvičování

Jedinci se SPU často potřebují látku více procvičit. Je třeba zajistit více procvičování a zároveň žáka příliš nevyčerpat nebo neznechutit. Důležitá je motivace žáka, která je možná vhodným výběrem materiálů k procvičování. Je možné zadávat úkoly k procvičování ve formě her, kvízů, křížovek apod., které jsou nabídnuty všem, kdo mají zájem. Je třeba mít na paměti, že zadaný nebo nabídnutý úkol by měl být přiměřeného rozsahu. Ve výuce cizího jazyka platí, že je lépe se učit málo a častěji, než jednorázově velké úseky.

6.3 Metody a formy výuky cizího jazyka

„Opisování“ metod a postupů, které „se osvědčily“, aniž by si učitel ověřil vhodnost právě pro svoji třídu, se mívá účinkem.“ (ZELINKOVÁ 2006, s. 85) Jedna metoda optimální pro všechny děti s dyslexií neexistuje a zřejmě existovat ani nemůže. Každý jedinec vyžaduje do značné míry individuální přístup. To ostatně platí i o ostatních studentech. Všichni máme své specifické obtíže a své specifické potřeby.

Pro výuku cizích jazyků je velmi důležitá část ad 6 paragrafu 16 Školského zákona, který dává učiteli právo a povinnost pracovat s dítětem se SPU jinými metodami, provést reedukaci učiva, používat speciální pomůcky a učebnice. Metoda sama o sobě však není dogma a ožívá teprve v rukou učitele. Ten do své práce promítá svoji osobnost, zkušenosti, názory a návyky. Teprve v rukou učitele se stává metoda účinnou.

Především je důležité odbourat obavu učitele z nových vyučovacích metod. Učitel by se neměl bát vyrábění různých pomůcek ani neustálého opakování. Jde sice o časově

náročnou záležitost, ale jestliže má větší účinek na pozornost, zapamatování a fixaci poznatků, může naopak i čas ušetřit. Sám učitel by měl mít v učivu od začátku systém.

6.3.1 Multisenzoriální přístup

„Simultánní užití zraku, sluchu, hmatu (tj. rukou a rtů) aktivuje většinu percepčních kanálů na cestě k mozku, a tak usnadňuje učení.“ (Ott, 1997 In ŠIGUTOVÁ 2002, s. 7)

Multisenzoriální přístup umožňuje žákovi využívat pro přívod informací ten kanál, který je nejlépe rozvinut. Spojuje zrak, sluch, hmat i kinestetické vnímání. V aktivitách žáka se soustavně spojuje řeč, vnímání obrázků, předmětů, prožívání konkrétních situací a připojují se i pohybové reakce. Čím více smyslů je zapojeno, tím více cest přináší signál do mozku, tím větší je aktivizace odpovídajících oblastí mozku a jejich vzájemné ovlivňování. Tím je i větší šance na zapamatování nového poznatku. (ZELINKOVÁ 2006, s. 78-79)

Motto multisenzoriálního přístupu je: Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž.

Poslouchej: Dítě poslouchá výslovnost učitele, spolužáků i svoji. Má možnost slova mnohokrát opakovat a porovnávat svou výslovnost s výslovností učitele. Přínosem je využívání nahrávek nejen vzorových, ale též vlastní výslovnosti díky diktafonu.

Dívej se: Dítě vidí obrázky a předměty a spojuje je s psanými slovy. Je přínosné používat barevné rozlišování různých částí či druhů slov. Zrakové vnímání podporují i myšlenkové mapy a další pomůcky, v nichž zraková paměť napomáhá uložení a následnému vybavení informací.

Říkej: Dítě by mělo mít co nejvíce příležitostí mluvit, opakovat slova a slovní spojení, a to v souvislosti s předměty, obrázky nebo konkrétní situací. Z důvodu motivace a odstranění obav z chyby je vhodné mluvit co nejvíce, v běžné třídě např. opakovat ve skupinách nebo s celou třídou.

Napiš: Dítě opakovaně obtahuje slova nebo píše slova se současným vyslovováním

Ukaž: Pokud je to možné, znázorňuje dítě obsah slov pohybem – např. hry s pantomimou. (tamtéž)

6.3.2 Komunikativní přístup

Všeobecné základní principy současných metod vyučování cizích jazykům zdůrazňují právě komunikativní přístup. Doporučuje jej i Společný evropský referenční rámec (2002): „Rada Evropy po mnoho let podporuje přístup vycházející z komunikativních potřeb studentů...“ (In ŠIGUTOVÁ 2002, s. 7). Komunikativní přístup znamená dovednost vnímat mluvčího, rozumět jeho sdělení, vyjadřovat své potřeby, myšlenky, aktivně se zúčastnit výuky. Cílem výuky dyslektiků nemůže být perfektní porozumění a bezchybné vyjadřování.

Kromě porozumění na základě znalostí slov a slovních spojení je cílem také naučit žáky domýšlet obsah na základě kontextu, předjímat, co asi chce mluvčí říci. Odpovědi by měly mít jednoduchou formu a vyjadřovat podstatu sdělení. (ZELINKOVÁ 2006, s. 81)

„V komunikativně pojatých jazykových hodinách je dost prostoru pro to, aby se mohli za pomoci učitele uspokojivě jazykově rozvíjet žáci s rozličnými vlohami,... tedy i žáci s dyslexií.“ (Lenochová, 1999, In ŠIGUTOVÁ 2002, s. 7)

Na druhou stranu příliš vysoké nároky na komunikaci v hodině narážejí na obtíže, ovlivněné podstatou poruchy. Dítě není schopno zároveň provádět více operací: vybavení si slovíček, gramatiky, koncovek při časování sloves, atd. Tvorba vět tak pro jedince se SPU může být velmi náročná. (ZELINKOVÁ 2006, s. 81)

6.3.3 Sekvenční přístup

Zásada sekvenčního přístupu je postupovat po malých krocích od učiva, které žák zvládá, k novému. Zvládnutím učiva se rozumí automatizace poznatků, jejich samostatné používání bez dlouhého přemýšlení. Nové učivo se potom zahrnuje do existujících struktur.

Nerespektování sekvenčního přístupu znamená, že se dítě učí něco nového, aniž by zvládlo předchozí úkoly. Nový poznatek, který si osvojuje, je izolovaný a bez vazby na existující vědomosti. Zapamatování je pak mnohem náročnější, ne-li téměř nemožné. (ZELINKOVÁ 2006, s. 81)

6.3.4 Strukturovaný přístup

Tento přístup znamená osvojování celků, které mají stejnou nebo podobnou gramatickou strukturu.

Slova lišící se první hláskou (mein, dein, sein,...)

Slova, která se rýmují (Bauch, Rauch)

Slova příbuzná (Lehrer, Lehrerin)

Slova obsahující určitou hlásku (sieben, vier, spielen)

Slova osvojovaná tímto způsobem jsou teoreticky vzato snáze zapamatovatelná, zároveň je třeba připustit, že někteří žáci si lépe zapamatují slovíčka podle tématických celků vzhledem k motivaci. (ZELINKOVÁ 2006, s. 81-82)

V současnosti se prosazuje tzv. elektický přístup. Učitel by měl být během své přípravy seznámen s co nejširší škálou metod, aby byl schopen vybírat z nabídky osvědčených metod a technik ty prvky, které jsou vhodné a přiměřené pro konkrétní skupinu nebo konkrétního jedince. Základem moderního eklektického přístupu je komunikativní pojetí výuky jazyka. Další moderní koncepcí je přístup zaměřený na žáka, který se zabývá také

autonomií žáka, jeho učebními strategiemi a styly. Kombinace obou zmíněných přístupů může být správnou volbou při hledání vhodných metod a forem výuky žáků s dyslexií. (HANUŠOVÁ 2005, s. 129)

Podle mého názoru vychází mnoho problémů, se kterými se učitelé setkávají ve své praxi, z představy, že žáka z dyslexií je třeba učit jinak než ostatní. Je dobré ale vyjít z předpokladu, že co je dobré pro žáky se specifickými potížemi, je dobré i pro ostatní. Neexistuje metoda či technika, která by byla vhodná pro děti s dyslexií a zároveň nebyla prospěšná i ostatním.

6.4 Alternativní metody výuky cizího jazyka

6.4.1 Total Physical Response¹¹

Tuto metodu vyvinul kalifornský profesor James Asher a je dodnes rozpracovávána např. na univerzitních pracovištích v USA. TPR je metodou založenou na stejných principech, které jsou uplatňovány při osvojování mateřského jazyka v dětství. I během tohoto přirozeného procesu děti nejprve delší dobu (několik měsíců) pouze poslouchají a jejich řeč se zdánlivě nerozvíjí. Ve skutečnosti však přijímají a zpracovávají informace, na jejichž základě dříve či později začnou samy produkovat jazyk. Při využití TPR má učitel umožnit žákům libovolně dlouhou dobu tzv. silent period (tiché, nebo mlčenlivé období), během kterého žák nemusí mluvit, pouze poslouchá a reaguje pohybem, gestem, nebo činností podle instrukcí, které dostává od učitele v cílovém jazyce. Žák začíná mluvit, až o to sám projeví zájem (může to být velmi brzy nebo naopak po delší době). Dává pak instrukce ostatním, to znamená přebírá roli učitele. Důležité je, že jeho řeč je od počátku strukturovaná do jednoduchých vět (většinou příkazů), nejde pouze o memorování izolovaných lexikálních jednotek bez kontextu, jaké je často praktikováno v počátečních fázích výuky jazyka v tradiční škole. TRP je velmi hojně využívána v zemích, které nám mohou být vzorem v úspěšnosti výuky cizích jazyků, např. v Nizozemí, kde se žáci v primární škole učí cizí jazyky prakticky jen pomocí TPR. Je ale třeba říci, že některé děti, které mají problémy s motorikou a koordinací, nemusejí na metodu TPR reagovat pozitivně. (Hanušová, 2005)

¹¹ <http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/tpr.shtml>

6.4.2 Sugestopedie

Sugestopedie¹² je metodou bulharského psychiatra Georgi Lozanova, která v jazykovém vyučování hojně využívá hudbu, působení prostředí, hry a herní aktivity, prvky dramatické výchovy, „pravohemisférových“ strategií, jako je zapojení představivosti, vizualizace, uměleckých postupů, humoru, empatie a intuice. Všechny zmíněné postupy mohou být pro většinu dětí s dyslexií velmi přínosné.

6.4.3 Neuro Linguistic Programming

K metodám a formám výuky cizího jazyka, které jsou zvláště vhodné pro žáky s dyslexií, patří především postupy založené na multisensorickém přístupu, který tato metoda využívá. Prosazuje postup nazvaný VAKOG. Tato zkratka je složena z prvních písmen slov visual, auditory, kinesthetic, olfactory, gustatory, tedy vizuální, sluchový, kinestetický, čichový a chuťový. Podstatou je zapojení více smyslů najednou. Poslední dva smysly však nelze v jazykové výuce využívat příliš často, proto se setkáváme také s redukováným pojetím nazvaným pouze VAK, případně VAKT (visual, auditory, kinesthetic, tactile - hmatový).

6.5 Využití techniky při výuce cizího jazyka

Počítačové programy a různé audiovizuální pomůcky mohou ve výuce cizího jazyka různými způsoby pomoci jak žákovi se SPU, tak i učitelům cizích jazyků. Software s nabízenými pravopisnými i mluvnickými cvičeními může být v rukou učitele neocenitelnou pomůckou. Využití se nabízí při psaní domácích úkolů na počítači. Žák se tak snadno neunaví, jako při psaní rukou a může se lépe soustředit na obsah sdělení. I učitelé pak lépe přečtou to, co žák napsal. Dítěti s SPU je možné také nabídnout zpracovat domácí úkol tak, že jej místo psaní namluví na audiokazetu. Ve vyšších třídách stojí za zvážení i možnost nahrát si učitelům výklad pro domácí opakování na diktafon.

Využití videa v jazykových hodinách je dnes daleko běžnější než dříve. Pro práci s jedinci se SPU lze využití videa doporučit zejména proto, že mívají potíže s pouze poslechovými texty – diskriminace zvuků je u nich obtížná, krátkodobá paměť slabší, což vše negativně ovlivňuje porozumění. Vzhledem k tomu, že jedinci se SPU užívají většinou globální styl učení, mohou z videonahrávky daleko lépe pochopit smysl slyšeného, což značně podpoří jejich většinou nízké sebehodnocení i výkony v této oblasti jazykových dovedností. (ŠIGUTOVÁ 2002, s. 11)

¹² <http://www.onestopenglish.com/News/Magazine/Archive/suggesta.htm>

7 Osvojování dílčích dovedností cizího jazyka

7.1 Komunikace

Hlavním cílem ve výuce cizího jazyka je schopnost komunikace. Zahraniční poznatky a i zkušenosti některých našich učitelů doporučují vedení výuky v cizím jazyce. Cílem je utváření přímého spojení mezi situací a výrazem v cizím jazyce. Žáci se tak postupně učí myslet v němčině nebo angličtině bez češtiny jako spojovacího článku, bez překladů. Jestliže se má žák učit vnímat cizí jazyk, musí být vyjádření učitele jasná a stručná, bez záplavy cizojazyčných slov doprovázených ještě českým překladem. Ve složitějších vyjádřeních je lepší použití neverbálních vyjadřovacích prostředků (pohyb, ukazování, zapsáním stránky na tabuli), než český překlad. (ZELINKOVÁ 2006, s. 85)

7.1.1 Mluvený projev

Jedním z hlavních příčin obtíží v mluveném projevu dětí s poruchami učení jsou potíže s krátkodobou pamětí. Žáci se SPU si pomalu vybavují i dobře známé pojmy, což ve zvýšené míře platí pro vybavování si cizojazyčných slovíček a slovních spojení. Zpožďuje se tak u nich schopnost tvořit slova a věty, verbálně se vyjadřovat. Dalším problémem je snížená úroveň pracovní paměti. Jedinci se SPU mluví raději v naučených frázích a mají obavy z volnějšího projevu. Pro některé žáky není snadné plynule hovořit ani v češtině. Je třeba výraznější zapojení neverbálních vyjadřovacích prostředků, zvyšování žákovy sebedůvěry a posilování sociální kompetence žáků.

Myslím si, že učit se hotové fráze je dobré u slovních spojení, která jsou ustálená a odlišná od mateřštiny. V ostatním mluveném projevu je naopak lépe přizpůsobovat cizí jazyk mluvě dítěte a hledat pro něj vhodné výrazy. Ani česky přece nemluvíme každý stejně.

Doporučení Janíkové ((JANÍKOVÁ, BARTOŇOVÁ 2004, s. 96) pro rozvoj mluveného projevu:

- co nejčastější používání cizího jazyka ve výuce
- používání cizího jazyka v běžných situacích ve třídě (pozdravy, poděkování, opakující se pokyny, omluvy, apod.)
- zařazování básniček, jazykolamů
- předříkávání a opakování delších slov nebo textů
- využívání obrázků jako paměťové podpory pro mluvený projev
- vytváření komunikativních situací

- zařazování her, prvků dramatické výchovy, hraní rolí
- zařazování neverbálních vyjadřovacích prostředků
- poskytnutí dostatečného časového prostoru pro formulaci žakových
- výpovědí
- citlivý přístup k opravě chyb

Podle mého názoru je jedním z nejvýznamnějších faktorů k osvojení cizího jazyka motivace žáka. Nejlepší formou motivace je pak osobní zkušenost, kdy se např. může uskutečnit s žáky malý výlet do zahraničí, aby zjistili, že když si v obchodě řeknou naučenou větou čokoládu, opravdu ji dostanou. Taková zkušenost vede ke zjištění, že umět německy nebo anglicky má smysl a že jedna krátká věta dítěti umožní uspokojit své přání. Podstatné také je, aby se žáci v případě nepochopení naučili toto nepochopení vyjádřit, zeptat se znovu a nestydět se za to.

7.1.2 Výslovnost

S výslovností je úzce spjata melodie a tempo řeči, které společně tvoří zvukovou stránku jazyka. Ta hraje důležitou roli při výuce cizích jazyků. Na problematice výslovnosti se podílejí poruchy sluchového vnímání a obtíže v artikulaci. (ZELINKOVÁ 2006, s. 86)

Janíková (JANÍKOVÁ, BARTOŇOVÁ 2004, s. 61) ohledně nácviku výslovnosti doporučuje:

- princip: několikrát slyším, a pak teprve vyslovím (společně s učitelem, spolužáky, popř. s celou třídou)
- v prvních fázích zařazovat identifikační a diskriminační cvičení
- objeví-li se nedostatky, které nelze odstranit imitací, je třeba problematiku vysvětlit
- multisenzorický přístup
- zapojování pohybových aktivit
- využívání pomůcek jako nahrávek, počítačových programů apod.
- zařazování cvičení s nesmyslnými slovy (logotomy), aby se žáci mohli lépe soustředit na problematiku fonetický jev;
- využití básniček, říkanek, písniček, jazykolamů a her;
- přátelská atmosféra zvyšující motivaci
- citlivé zacházení s chybou, tolerantní hodnocení
- individuální přístup, vytváření cvičení pro jednotlivé žáky
- zajištění, aby měli žáci poslechová cvičení k učebnici také doma

- učitelova bezchybná výslovnost

7.1.3 Poslech s porozuměním

Poslech s porozuměním je řečová dovednost úzce spjatá s výslovností a vlastním mluveným projevem. Bez porozumění partnerovi nemůže dojít ke komunikaci, proto by se jeho cvičení nemělo podceňovat. V hodinách může jít o poslech globální, v němž jde o zachycení pouze hlavní myšlenky, nikoliv o porozumění všemu, dále poslech selektivní, kdy žáci prokazují porozumění vybraným informacím z textu a konečně poslech intenzivní, při kterém žáci prokazují porozumění detailním informacím. (JANÍKOVÁ, BARTOŇOVÁ 2004, s. 81)

Doporučení Janíkové (tamtéž) pro rozvoj poslechu s porozuměním:

- používání cizího jazyka ve výuce
- dodržování postupu slyším – (vidím) – opakuji
- využívání dostatečného množství vizuálních podpor
- zařazování prvků posilujících schopnost koncentrace
- upřednostňování neverbálních typů cvičení pro kontrolu porozumění (př. fyzická reakce)
- zařazování typů cvičení, která zohledňují strategie poslechu
- s porozuměním (poslech globální, selektivní a intenzivní)
- posilování sluchové paměti učením písniček, básniček apod.

U poslechu bych ráda zdůraznila zásadu pustit poslech vždy ještě jednou po jeho zpracování a zodpovězení otázek. Je důležité, aby si žáci mohli ověřit, že žádané

informace se v textu opravdu vyskytovaly, na podruhé je pro ně snadnější je zachytit. Dále je dobré zastavit se u problematických míst a upozornit na ně. Za velmi důležitý považuji nácvik poslechu s překladem (např. u počítačových programů), kde má dítě napsané, co slyší.

7.2 Slovní zásoba

„Při osvojování slovní zásoby utváříme přímé spojení mezi předmětem nebo situací a výrazem v cizím jazyce bez vkládání slova českého“ (ZELINKOVÁ 2006, s. 86) Zásadním problémem při osvojování slovní zásoby jsou poruchy krátkodobé paměti. Tyto poruchy se u dětí se specifickými poruchami učení vyskytují zejména ve sluchové oblasti. Dítě si zapamatuje lépe optické vjemy než akustické. (JANÍKOVÁ, BARTOŇOVÁ 2004, s. 50)

Jak uvádí i Zelinková (2006, s. 89), jedinci se SPU nebyvají často auditivní typ. Pokud však jsou, preferují poslech, využívání zvukových nahrávek apod.

Doporučení podle Janíkové: (2004, s. 77)

- důsledné uplatňování principu názornosti
- využívat výsledků psycholingvistických výzkumů (př. zohlednění emocí apod.)
- multisenzorický přístup
- využívat motivační prvky (hry, soutěže se slovíčky)
- zakotvení lexikálních jevů ve smysluplných kontextech
- dostatečné a důkladné procvičování a opakování
- pravidlo slyším – opakuji – vidím – opakuji
- využívání učebních pomůcek a didaktické techniky
- vybírání lexikálního minima
- upřednostňování ústních cvičení
- převážně ústní zkoušení, při písemném oddělit známku za pravopis
- nevyžadování zápisu nových slovíček do slovníčků v příkladových větách

V odborné literatuře zabývající se efektivní výukou cizích jazyků je častým doporučením vytvořit si slovní kartotéku. Kartotéky mohou velmi pomoci i dětem se SPU v osvojování slovní zásoby, pokud budou splněny některé podmínky. Je třeba zkontrolovat, zda je slovíčko napsáno správně. Ideální je, když kartotéku vytváří rodič nebo učitel čitelným písmem. Aby se do této práce mohly zapojit i samotné děti, je vhodné vytvořit kartičky dostatečně veliké, aby se na ně vešel i obrázek, který může namalovat dítě samo. Učení tak může být pro dítě alespoň příjemné, pokud ne zábavné.

Velmi efektivní je používat barvy a odlišovat jimi části slov, slovní druhy nebo rody podstatných jmen. Především u slovíček německého jazyka bývá častým problémem rod podstatných jmen, která jsou odlišného rodu v mateřském jazyce. Při osvojování slovíček je třeba brát ohled na styly učení. Vizuální typ bude kromě používání barev preferovat zápis slovíček, psaní slov na kartičky a manipulaci s nimi. Většině dětí vyhovuje kombinace jednotlivých postupů a respektování multisenzoriálního principu vyučování a učení. (ZELINKOVÁ 2006, s. 87-88)

7.3 Gramatika

Nelze přesně říci, do jaké míry je jedinec se SPU schopen osvojit si gramatiku cizího jazyka. Vytyčování cílů je velmi individuální, nelze tedy argumentovat tím, že jeden žák

s dyslexií určité učivo zvládl, a proto ostatní musejí také. Častou příčinou neúspěchu je nezvládnutí gramatiky v mateřském jazyce. Pokud si dítě plete slovesné kategorie v češtině, potom je obtížné vyvozovat toto učivo v němčině. Jedinou možnou cestou pak může být dril, a to jak ústně, tak písemně. (ZELINKOVÁ 2006, s. 89) Janíková (2004, s. 32) uvádí několik doporučení:

- při vysvětlování mluvnických pravidel co nejvíce využívat induktivní metody (začínat příkladem, pravidlo uvést později)
- osvojování gramatických jevů jako lexikálních jednotek
- využívání systémového pojetí
- při probírání nové látky se důsledně zaměřovat na jeden nový jev
- prezentovat gramatiku ve smysluplném kontextu
- uplatňování principu názornosti (vizualizace)
- posílení motivace pomocí jazykových her a aktivit spojených s pohybem
- vytváření doplňkových cvičení a pracovních listů podle individuálních potřeb žáků
- obezřetné zacházení s překladem
- důsledné a časté opakování každého jevu v nejrůznějších cvičeních a situačních kontextech
- upřednostňování ústních cvičení
- zařazování převážně doplňovacích typů cvičení a mezerovitých textů u písemných cvičení
- v určitých fázích velká míra tolerance gramatických chyb (opravování pouze v případě, narušují-li smysl výpovědi)
- vytváření a efektivní využívání gramatických přehledů a tabulek

7.3.1 Gramatické přehledy

Gramatické přehledy pomáhají jedincům, kteří preferují systém, potřebují přehled a dávají přednost vizuálním vjevům. Přehledy poskytují žákovi jistotu, zrakovou kontrolu a napomáhají k zapamatování učiva. Z toho důvodu by ho měl mít žák tak dlouho, dokud nemá poznatek zautomatizovaný a dokud má subjektivně pocit, že pomůcku potřebuje. Z hlediska sebehodnocení a motivace poskytuje přehled jistotu, že nemusí udělat chybu a pokud by i udělal, že si ji opraví a chyba tak nemusí být bezprostředně potrestána. Žáci s dyslexií potřebují často vysvětlovat a opakovat to, co jiné žáky napadne samo. Totéž platí i pro používání přehledů. (ZELINKOVÁ 2006, s. 90)

7.3.2 Slovní druhy

Někteří jedinci s dyslexií preferují barevné vnímání, které napomáhá např. lepšímu zvládnutí stavby vět, která je v některých cizích jazycích odlišná a může tak činit obtíže. Různé slovní druhy může mít tak žák označeny jinou barvou (např. podstatná jména modrá, slovesa červená atd.). Barva pomůže při orientaci v gramatických přehledech. Je i možné vyrobit si kartičky se slovy a použít je při tvoření vět, tvoření skupin slov, která mají stejný základ, seskupování slov podle tematických celků atd.

V gramatice by měli být žáci vyučováni především audiovizuální nebo audioorální metodou, která by měla mít přednost před klasickou gramaticko-překladovou. Mělo by se vycházet z příkladů, a ne z pravidel. Už samo zapamatování si pravidla může pro některé děti představovat velmi těžce splnitelný úkol a možnost následné aplikace takového pravidla není příliš velká. Ovšem uspořádání osvojovaných gramatických pravidel by též nemělo postrádat systém. (JANÍKOVÁ, BARTOŇOVÁ 2004, s. 27)

Za velmi důležitou považuji práci s volným překladem. Když se žák snaží přeložit cizojazyčnou větu přesně, spíše ho významy jednotlivých slov mohou zmást, než když může jen svými slovy vyjádřit obsah sdělení. Jak uvádí Zelinková (2006, s. 86), je v mnoha případech obtížné najít přesný ekvivalent slova a doslovné překlady z jednoho jazyka do druhého nepostihují podstatu vyjadřování. Některé gramatické struktury jsou velmi odlišné. V takovém případě není dobré vysvětlovat je na základě češtiny.

7.4 Čtení

Při výuce německého jazyka lze předpokládat čtení analyticko-syntetickou metodou a to vzhledem k převažující shodě mezi grafickou a fonetickou stránkou tohoto jazyka. Ani pro výuku angličtiny není v současné době v anglicky mluvících zemích doporučována metoda globální, protože vede ke zvládnutí pouze jednoho tvaru slova bez porozumění jeho stavbě. Pokud se slovo objeví jako součást slova složeného nebo je modifikované předponami a příponami, žák se opět učí slovo jako nové. (ZELINKOVÁ 2006, s. 91)

Žák se SPU by měl číst dlouhá slova a slova složená po slabikách. Zamezuje se tím dvojímu čtení, opakovanému přeřkávání počátečních písmen nebo slabik a hádání. Žák se také může naučit krátké části textu z paměti tak, že výsledkem je kombinace čtení a přeřkávání z paměti. Není to sice ideální stav, ale je třeba ohodnotit snahu dítěte. Z hlediska osvojování jazyka je to aktivní používání slovní zásoby, které přispívá k automatizaci slov a slovních spojení. Užitečným pomocníkem při čtení je používání textu s většími písmeny,

přehledná grafická úprava, dostatečné členění do odstavců a nepřiliš dlouhé texty. Jedince s dyslexií vede pouhý pohled na dlouhý text psaný malými písmeny ke ztrátě motivace.

7.4.1 Čtení s porozuměním

K této dovednosti je potřebná integrace vizuálních a zvukových vjemů. Každé naučené slovo je uloženo ve vizuální paměti. Při pohledu na známé slovo se dítěti vybaví jeho podoba a může ho přečíst. Děti se specifickými poruchami učení mají problémy s přiřazením odpovídající hlásky určitému písmenku, přehazováním písmen ve slově, tempem, porozuměním textu. (JANÍKOVÁ, BARTOŇOVÁ 2004, s. 88)

Doporučení Janíkové (tamtéž) pro rozvoj čtení s porozuměním v cizím jazyce:

- výběr textu by měl odpovídat zájmům a čtecím dovednostem dětí
- nácvik spojit s hlasitým čtením
- při čtení posílit vizuální a auditivní vnímání
- nenechávat číst dlouhé texty
- důsledně sledovat, zda dítě textu porozumělo
- Získávání informací z textu

Cílem není přesné a plynulé čtení, ale především porozumění obsahu textu. Pokud dítě luští písmena a slabiky, nezbývá mu pak energie na porozumění. V případě rychlého čtení může dítěti tato technická stránka čtení spotřebovávat tolik energie, že vůbec neví, o čem čte. Při získávání informací z textu je tedy hlavním cílem porozumět a zjistit, o čem daný text je. (ZELINKOVÁ 2006, s. 93)

7.5 Psaní

Opis a přepis textu, psaní podle diktátu i tvořivé psaní jsou z hlediska intenzity zapojení jednotlivých psychických funkcí rozdílné aktivity, a proto v nich jedinci s dyslexií dosahují různých výsledků. V případě kombinace poruch (dyslexie, dysgrafie a dysortografie) je otázkou, zda má vůbec význam, aby dítě psalo slovíčka, která nepřečte na tabuli ani v učebnici, a pokud některé tvary napodobí, stejně je po sobě nepřečte. (ZELINKOVÁ 2006, s. 93)

7.5.1 Osvojení pravopisu

Potíže s pravopisem bývají většinou identifikovány už v rámci mateřského jazyka. Není ale pravidlem, že u dětí, majících obtíže v českém pravopisu, se tyto obtíže nutně objeví i v cizím jazyce. Záleží na výsledcích přecházející reedukace a na způsobu výuky cizího

jazyka. Pro žáky bývá velice náročné soustředit se zároveň na grafickou i obsahovou stránku. Častými chybami bývá, že píše, jak slyší. Kvalita psaného textu bývá lepší, píše-li žák doma, kde nepodléhá časovému stresu.

Následující postup umožňuje osvojení pravopisu obtížných slov bez znalostí základů fonetiky a gramatiky na základě zrakové a kinestetické paměti (PECHANCOVÁ, SMRČKOVÁ, 1998).

- Podívej se na slovo (zrakové vnímání slova, zraková paměť).
- Vyslov několikrát slovo nahlas (doprovodný obrázek pomůže vyvolat pojmenování).
- Řekni si slovo po písmenech (sluch, zrak).
- Se zavřenýma očima napiš slovo rukou ve vzduchu a představuj si jeho správný tvar.
- Napiš slovo kamarádovi na záda (pohyb, dotek).
- Znovu slovo napiš, potom ho zakryj.
- Napiš slovo do sešitu.
- Přečti a porovnej s předlohou. Pokud je v něm chyba, opakuj celý postup.

Pravopisu by se měla věnovat pozornost již při osvojování výrazů. Nejlepším přístupem bude dle mého názoru multisenzoriální přístup, aby se dítě sice učilo dané slovíčko používat ústně, ale mohlo jej zároveň vidět napsané. Písemná forma při tom dítě nestresuje, je pro něj pouze jedním z prostředků vedle poslechu a názorné ukázky, přesto ji alespoň nějakým způsobem vnímá.

7.5.2 Psaný projev

Problematika psaného projevu nebývá jen otázkou pravopisu, ale celkové schopnosti písemně se vyjádřit. Žáci většinou již kvůli zkušenostem z mateřského jazyka nebývají ke psaní dostatečně motivováni. Motivaci ke psaní může zvýšit, když nevěnujeme příliš pozornosti chybám. (JANÍKOVÁ, BARTOŇOVÁ 2004, s. 103)

Psaní souvislého textu je pro jedince s dyslexií téměř nezvládnutelné, pokud této dovednosti není věnována intenzivní pozornost. Vzhledem k tomu, že dyslektici mají problémy s celkovou organizací textu, je třeba jim cíleně pomoci i se strukturováním písemného projevu. (ZELINKOVÁ 2006, s. 95)

Doporučení Janíkové (2004, s. 103) pro nácvik a rozvoj psaného projevu:

- zvýšení motivace žáků
- odbourávání obav z psaného projevu

- vytváření krátkých textů
- využívání metod kreativního psaní
- poskytování více času na vypracování
- zařazování žákům blízkých témat
- dle možností větší využívání PC
- využívání verbálního hodnocení

Psané úlohy bude lépe zadávat jako domácí úkol. Dítě se tak nestresuje nedostatkem času, a zároveň má možnost dohledat si potřebná slovíčka nebo pravidla. Žák tak vykoná kvalitnější práci, než by zvládl ve škole.

Častým doporučením pro učitele cizího jazyka bývá nevěnovat přílišnou pozornost chybám. V ústním projevu bych s touto radou souhlasila, v projevu písemném je lépe všechny pravopisné chyby opravit, aby si snad žáci nemysleli, že je to tak správně. Opravené slovo si navíc lépe vizuálně zapamatují. U formulací je mnohem větší prostor k vyjadřování. Je možné uznat kterékoliv přijatelné a srozumitelné vyjádření, a zároveň se zdržet komentářů, že jinak řečeno by to bylo lepší.

8 Výzkum

8.1 Výzkumný problém

Problematika specifických poruch učení se stává stále více diskutovaným tématem a to nejen v pedagogice, ale i dalších vědních oborech. O problematiku se začínají ve větší míře zajímat i rodiče těchto dětí, aby společně s nimi mohli lépe a kvalitněji jejich obtíže překonávat. Stále je však pozornost spíše zaměřena na problémy dětí se SPU v českém jazyce, na obtíže ve čtení, psaní a dalších školních dovednostech. Ačkoliv v posledních letech vyšlo množství publikací týkajících se okrajově, či přímo problematiky výuky cizích jazyků u dětí se SPU, podle mého názoru ještě není toto téma v rodičovské veřejnosti natolik aktuální, jak by mělo být. Význam cizojazyčného vzdělávání je v dnešní době stále větší, v nabídkách zaměstnání lze pouze stěží najít ty, které by nevyžadovaly znalost alespoň jednoho cizího jazyka.

Vždy je třeba mít na paměti, že hlavním předmětem zájmu rodičů a učitelů v problematice SPU je dítě samo a nikoliv jeho porucha. Jde především o jeho vzdělání, jeho znalosti a jeho pozdější uplatnění v životě. Jak již bylo několikrát řečeno, ke každému dítěti je třeba přistupovat individuálně, a ačkoliv tyto děti trpí poruchou učení, není možné pro všechny určit jednotnou metodiku. Děti mají podobné obtíže, problémy jsou však u každého v jiné míře a v různých oblastech. Výkon dítěte a jeho vztah k cizímu jazyku je určen nejen vlastními aspiracemi, ale je ovlivněn hodnotami rodiny, přístupem učitele a prostředím. Ve svém výzkumu budu porovnávat odpovědi dětí na prvním stupni s odpověďmi dětí na druhém stupni. Budu také porovnávat odpovědi dětí integrovaných v běžné třídě ZŠ s odpověďmi dětí, které se vyučují v menším kolektivu specializované třídy. Budu hodnotit, zda budou mít děti z různého prostředí stejný názor, nebo se budou odpovědi značně lišit.

Rodinné prostředí bezpochyby ovlivňuje dítě se SPU, určuje svým způsobem směr jeho vzdělání. Rodiče jsou často pro dítě vzorem, určují tak i jeho hodnoty a cíle. Rodina by měla být nejen pro dítě se SPU místem útěchy, podpory a pomoci. Do jaké míry však může rodina dítěti pomoci, pokud by neznala problematiku SPU? Jak mohou rodiče pomoci s výukou cizího jazyka, pokud sami cizí jazyk neovládají? Zajímalo mě tak mimo jiné i to, jak rodiče hodnotí sami sebe, zda dokáží dle svého názoru svému dítěti kvalitně pomoci s přípravou na hodiny cizího jazyka.

Velký vliv na cizojazyčné vzdělání dítěte se SPU má škola, respektive učitel cizího jazyka. Je tedy důležitý jeho přístup k problematice SPU, jeho znalosti této problematiky

a umění motivovat i ty žáky, kteří mají s cizojazyčným vzděláváním obtíže. Zajímaly mě názory učitelů cizího jazyka, jejich vztah a znalosti této problematiky.

Problémem ve výuce cizího jazyka u dětí se SPU není pouze dítě samo a obtíže, které porucha způsobuje. Chci se pokusit vidět tuto problematiku komplexně, a to s ohledem na rodiče a jejich znalost cizího jazyka, učitele a jejich znalost problematiky SPU a prostředí, které stejně jako ostatní zmíněné faktory mají vliv na kvalitu cizojazyčného vzdělávání dětí se SPU.

8.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu, který je součástí mé diplomové práce, je zmapování současné situace v oblasti výuky cizích jazyků u dětí s poruchami učení. Jedná se o reflexi této problematiky tří ne zcela, ale přesto rozdílných úhlů pohledu. Ve svém výzkumu budu sledovat myšlenky a názory na výuky cizího jazyka u dětí se SPU u takto postižených žáků, jejich rodičů a rovněž učitelů. Ani jedna ze zmíněných skupin není hlavním předmětem zájmu mého výzkumu, každá z nich však přinese svůj díl do mozaiky, jejímž skládáním bych chtěla podkryt větší či menší úskalí, která s sebou problematika výuky cizích jazyků u dětí se SPU přináší. Mým cílem není zjištění optimální metody výuky ani navržení aktivit vhodných pro výuku cizích jazyků dětí se SPU, nechci se ani pokoušet o nalezení ideálního cizího jazyka pro děti se SPU nebo o obhajobu některého z nich. Cílem je rozbor problematiky, na kterém se budou podílet tři nejdůležitější subjekty, které úspěšnost výuky cizího jazyka ovlivňují. V první části se zaměřím na dítě samotné, jeho ambice, motivace, hodnoty. V druhé části bude předmětem mého zkoumání rodina a rodinné zázemí dítěte, podmínky, které mu rodina pro úspěšnost, či neúspěšnost dovednosti mluvit cizím jazykem připravuje. Třetí část je věnována učitelům a jejich názorům na smysl výuky, na motivaci žáků a na metody výuky dětí se SPU. Závěr výzkumu je věnován otázce výběru cizího jazyka v severočeském kraji a vlivu příhraniční oblasti na volbu cizího jazyka u dětí se SPU i dětí bez poruchy.

8.3 Hypotézy

Hypotéza 1 - Předpokládám, že žáky se SPU spíše nebaví učit se cizí jazyk.

Hypotéza 2 - Předpokládám, že žáci se SPU si nemyslí, že jsou v cizím jazyce úspěšní.

Hypotéza 3 - Předpokládám, že si žáci se SPU na prvním stupni myslí, že jim jde angličtina lépe než český jazyk.

Hypotéza 4 - Předpokládám, že si žáci se SPU na druhém stupni myslí, že jim jde angličtina hůře než český jazyk

Hypotéza 5 - Předpokládám, že se žáci se SPU na prvním stupni chtějí učit druhý cizí jazyk.

Hypotéza 6 - Předpokládám, že se žáci se SPU na druhém stupni nechtějí učit druhý cizí jazyk.

Hypotéza 7 - Předpokládám, že si děti se SPU myslí, že angličtina bude důležitá pro jejich povolání.

Hypotéza 8 - Předpokládám, že rodiče dětí se SPU jsou rádi, že se jejich dítě učí cizí jazyk.

Hypotéza 9 - Předpokládám, že rodiče dětí se SPU uznávají, že jejich děti mají problémy s cizím jazykem.

Hypotéza 10 - Předpokládám, že rodiče dětí se SPU nechtějí, aby jejich děti byly z výuky cizího jazyka osvobozeny.

Hypotéza 11 - Předpokládám, že rodiče dětí se SPU nechtějí, aby se jejich dítě učilo druhý cizí jazyk.

Hypotéza 12 - Předpokládám, že podle názoru učitelů mají děti se SPU chuť učit se cizí jazyk.

Hypotéza 13 - Předpokládám, že podle názoru učitelů má smysl, aby se děti se SPU učily cizí jazyk.

Hypotéza 14 - Předpokládám, že podle názoru učitelů děti s SPU získané vědomosti využijí.

Hypotéza 15 - Předpokládám, že podle názoru učitelů je dobře, že se nyní cizí jazyk vyučuje od 3. třídy.

Hypotéza 16 - Předpokládám, že podle názoru učitelů mají děti s SPU největší obtíže v psaní, nejmenší v komunikaci.

Hypotéza 17 – Předpokládám, že na školách v severních Čechách, tedy v příhraniční oblasti, kde je navíc možnost výběru cizího jazyka, si děti se SPU volí častěji německý jazyk.

8.4 Metody výzkumu

K získání informací od respondentů jsem použila metodu dotazníku a řízeného rozhovoru.

Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Umožňuje získat údaje od velkého množství respondentů (Zelinková 2001, s. 35). Získání informací od velkého množství respondentů je jedna z velkých výhod dotazníkové metody. Její nevýhodou může být naopak zkreslení informací, např. kvůli nepřesně pochopené otázce či nemožnost širšího obsahu odpovědi respondenta.

Dotazník jsem použila při výzkumu pro rodiče a učitele. Oba dotazníky obsahují 3 konkrétní otázky a dále celkem 5 tvrzení, na která mají respondenti reagovat. Na hodnocení jsem použila škálu Likertova typu s následujícími hodnotami:

- 1 = plně souhlasím
- 2 = částečně souhlasím
- 3 = nemám vyhraněný názor
- 4 = částečně nesouhlasím
- 5 = plně nesouhlasím

„Rozhovor jako výzkumnou techniku je možno definovat jako systém verbálního kontaktu mezi tazatelem a dotazovaným s cílem získat informace prostřednictvím otázek, které klade tazatel.“(Zich 2004, s. 39) Výhodou rozhovoru je osobní zkušenost a kontakt s dotazovaným, lze zjišťovat jeho subjektivní pocity a názory. Nevýhodou je vysoká časová náročnost.

Řízený strukturovaný rozhovor jsem ve výzkumu použila pro skupinu dětí. Měla jsem předem připravené otázky, které jsem v rozhovoru s nimi dále individuálně rozšiřovala. Také jsem pokládala i dodatečné otázky, abych získala více informací.

8.5 Metodika výzkumu

Výzkum byl realizován v severních Čechách – ZŠ Rumburk, Krásná Lípa a Frýdlant, dále pak v Praze na ZŠ Ohradní. Ve výzkumu jsem volila formu přímého rozhovoru u dětí v severočeském kraji, u pražských dětí byl zvolen skupinový rozhovor.

Výzkum u dětí byl prováděn rozdílně v Praze a v severních Čechách. Při výzkumu v Praze byly ve třídě na hodině nahlas čteny otázky a děti své odpovědi zaznamenávaly na papír. Byl brán ohled na to, aby měly pro tuto činnost dostatek času a mohly klást otázky a diskutovat k tématu. Skupinový rozhovor při hodině mohl být realizován především díky skutečnosti, že se jednalo o speciální dyslektické třídy. Děti ze severočeského kraje byly integrovány do běžných tříd, každého jedince jsem tedy nechávala uvolnit z vyučovací hodiny a v kabinetě jsem s ním realizovala předem připravený rozhovor. Děti se SPU byly integrovány do běžné třídy v počtu 1 až 5 dětí na třídu.

U učitelů jsem volila dotazníkovou metodu. Při osobním setkání s učitelem - učitelkou jsem předložila dotazník osobně k vyplnění a mnohé otázky jsem s ním ještě dodatečně diskutovala, získané poznatky a náměty jsem si zaznamenávala. Pokud jsem s učitelem neměla možnost osobního kontaktu, požádala jsem pouze o vyplnění dotazníku. Dotazníky jsem si následně na konkrétní ZŠ vyzvedla.

Při výzkumu u rodičů jsem zvolila metodu dotazníku. Dotazník pro rodiče jsem rozdala každému dítěti vždy po skončení našeho rozhovoru. Jeho úkolem bylo nechat dotazník rodičem vyplnit a donést jej zpět do školy. Vyplněný dotazník dítě ve škole odevzdalo třídnímu učiteli, v Praze pak učitelce angličtiny. K úspěšnosti návratu dotazníků rodičů včetně grafického zpracování se ještě jednou vyjádřím ve výsledcích.

Do výzkumného šetření byli zahrnuti respondenti podle následujících kritérií. U dětí byla prvním kritériem diagnostikovaná specifická porucha učení, zároveň měly děti stanovený individuální vzdělávací program. Druhým kritériem byla výuka minimálně jednoho cizího jazyka, jednalo se tedy o děti od 3. ročníku povinné školní docházky. Kritériem u učitelů bylo jediné, a to výuka cizího jazyka dětí na prvním nebo druhém stupni ZŠ. Věková hranice nehrála roli. Kritériem výzkumu ve skupině rodičů bylo vyplnění dotazníku tím rodičem, který se podílí na školní přípravě svého dítěte.

8.6 Popis vzorku

Do mého výzkumu byly zahrnuty celkem čtyři základní školy, zúčastnilo se celkem 99 žáků, z toho 41 z Prahy a 58 ze severních Čech, 29 učitelů, z toho 3 z Prahy a 26 ze severních Čech a dále celkem 69 rodičů, z toho 22 z Prahy a 47 ze severních Čech. Vzhledem k rozdílnostem a specifikám bych se ráda každé zkoumané skupině věnovala podrobněji v následujících podkapitolách.

Tabulka 1: Popis vzorku

	Děti	Rodiče	Učitelé
Praha	41	22	3
Krásná Lípa	17	12	8
Rumburk	30	24	12
Frýdlant	11	11	6
CELKEM	99	69	29

8.6.1 Popis škol

Svůj výzkum jsem měla možnost realizovat celkem na čtyřech základních školách, z toho dvě v Ústeckém kraji, jedna z Libereckého kraje a jedna pražská základní škola. Prvním společným prvkem škol ze severních Čech je pohraniční oblast. Blízkost přechodů do Spolkové republiky Německo má vliv i na výuku cizího jazyka. Děti mají možnost volby mezi německým a anglickým jazykem. Druhou společnou oblastí je skutečnost, že ve všech třech školách ze severních Čech byli žáci se specifickými poruchami učení integrováni

do běžné třídy. Z tohoto důvodu jsou i ve výzkumu považovány severočeské základní školy za jeden společný zdroj informací oproti ZŠ v Praze. Žáci ze základní školy v Praze se jako první cizí jazyk učí angličtinu, která je pro ně alespoň v prvních letech školní výuky jedinou možností. Dalším výrazným rozdílem proti severočeským základním školám je způsob výuky. Žáci z pražské ZŠ byli vyučováni ve speciální dyslektické třídě.

8.6.2 Charakteristika sledovaných žáků

Výzkumu se zúčastnilo celkem 99 žáků, z toho 41 z Prahy a 58 ze severních Čech. 38 dětí navštěvovalo prvního stupeň, 61 druhý stupeň ZŠ. Z celkového počtu 99 dětí bylo celkem 72 chlapců a 27 dívek. Poměr je tedy 8 : 3 neboli 2,7 : 1. Matějček (1995, s. 57) uvádí 4 – 10 : 1 v poměru počtu chlapci : dívky. V našem případě je tedy tento poměr mnohem nižší. Dále jsem ze získaného vzorku dětí zjišťovala celkový poměr dětí se SPU ku dětem bez poruchy. Informace jsem získala ze ZŠ Rumburk a ZŠ Krásná Lípa. Na ZŠ Rumburk je celkový počet dětí učících se cizí jazyk, tedy od třetí do deváté třídy, 388. 30 dětí má diagnostikovanou SPU, což činí 7,7 %. Na ZŠ Krásná Lípa je celkový počet dětí 289, z toho 17 dětí s diagnostikou SPU, což představuje 5,8 %.

Tabulka 2: Přehled sledovaných žáků

	Dívky	Chlapci	1. stupeň	2. stupeň	Celkem
Praha	12	29	17	24	41
Krásná Lípa	3	14	6	11	17
Rumburk	9	21	10	20	30
Frýdlant	3	8	5	6	11
CELKEM	27	72	38	61	99

8.6.3 Charakteristika sledovaných učitelů

Dotazníky jsem získala celkem od 29 učitelů, z toho 3 z Prahy a 26 ze severních Čech. 9 učitelů vyučovalo děti na prvním stupni, 4 vedli výuku na prvním i druhém stupni, 20 učitelů pak pouze na druhém stupni. Z celkového počtu 29 učitelů byli 3 muži a 26 žen. Průměrný věk učitele základní školy byl 37 let. Pokud jsem měla možnost hovořit s učiteli cizího jazyka o situaci výuky žáků se SPU na základní škole, shodovali se v několika základních bodech. Především konstatují, že mají nedostatečné informace k problematice specifických poruch učení.

8.6.4 Charakteristika sledovaných rodičů

Dotazníky byly rozdány prostřednictvím dětí všem rodičům, tedy celkem 99 rodičům. Z tohoto počtu se vrátilo zpátky 69 dotazníků, což představuje 69,7%. V severních Čechách bylo rozdáno 58 dotazníků, vrátilo se 47 dotazníků, tedy 81%. Úspěšnost návratnosti v Praze byla mnohem menší. Dotazníky tam byly rozdány 41 rodičům a vrátilo se jich 22, tedy pouze 53%. Příčinou může být vyšší pracovní vytížení rodičů v Praze. Další možnou příčinou je již určitá lhostejnost k výzkumům a k dotazníkům u občanů hlavního města. Různých výzkumů tam probíhá denně tolik, že může zapříčinit i jistou nechuť. O této možnosti svědčí i fakt, že jeden vrácený dotazník od rodiče z Prahy se vrátil nevyplněný, s komentářem, že těchto aktivit se rodič zásadně neúčastní. Dotazník byl rodičem podepsaný jako důkaz toho, že svůj úkol jeho dítě splnilo. Dotazníků z Prahy se vrátilo méně i přesto, že děti těchto rodičů byly velmi motivovány k tomu, aby dotazník přinesly zpět v co nejkratším možném termínu. Paní učitelka nabízela tři hvězdičky za vrácení dotazníku do druhého dne, dvě hvězdičky do dvou dnů a jednu hvězdičku, pokud se dotazník vrátí do konce týdne. Děti ze severočeského kraje podobně motivovány nebyly, návratnost dotazníků byla přesto úspěšnější.

Z 69 rodičů vyplnilo dotazník 65 žen a pouze 4 muži. Průměrný věk byl 37,5 let. Jako nejvyšší dosažené vzdělání uvedlo 6 rodičů základní školu, 35 rodičů uvedlo střední odborné učiliště, 23 středoškolské vzdělání a 5 rodičů mělo vysokoškolské vzdělání. Zaměstnání rodičů byla rozdílná, přesto však bylo možné nalézt opakující se povolání. 9 rodičů pracuje jako prodavač nebo prodavačka, 7 rodičů jako dělník nebo dělnice, 5 rodičů je na mateřské dovolené, 4 pracují ve zdravotnictví, 4 jsou podnikatelé a tři rodiče pracují jako asistent nebo sekretářka.

8.6.5 Situace cizojazyčné výuky v příhraničí

Zelinková (2006, s. 69) uvádí jako jeden z faktorů ovlivňující výběr jazyka vliv prostředí. Děti v příhraničních oblastech s Rakouskem nebo Německem se setkávají s němčinou od dětství, proto by jejich zájem mohl vzhledem k uplatnění v životě k němčině směřovat.

Janíková a Bartoňová (2004, s. 27) říkají, že v Čechách obecně panuje přesvědčení, že pro děti se specifickými poruchami učení je vhodnější začít němčinou. Toto ovšem nebylo potvrzeno žádnými výzkumy.

Cizí jazyk se v současné době vyučuje od 3. třídy základní školy. Každá škola má povinnost od 3. třídy vyučovat anglický jazyk, musí tuto nabídku poskytnout. Stále je možné vyučovat podle možností každé školy i ostatní cizí jazyky. Jaký jazyk se bude žák učit je

volba rodičů, rodiče jsou však zároveň upozorněny na skutečnost, že pokud zvolí svému dítěti jiný jazyk než anglický, nemají jistotu, že v případě změny školního zařízení bude i se v nové škole tento jazyk vyučovat a dítě tak nebude mít ve výuce návaznost. Je tedy stále možné zvolit dítěti jako první jazyk např. němčinu.

Zaměřila jsem se tedy na dvě příhraniční základní školy, jedná se o ZŠ Rumburk a ZŠ Krásná Lípa. V Rumburku je hraniční přechod do Spolkové republiky Německo, jeho obyvatelé jsou ve styku s německým jazykem. ZŠ Krásná Lípa je v kontaktu s německou základní školou v Zittau, společně organizují zahraniční výlety pro děti i jiné aktivity. Žáci se tedy také s německým jazykem setkávají. Otázka byla, jak a zda ovlivňují tyto skutečnosti výběr cizího jazyka.

8.7 Výsledky výzkumu

8.7.1 Rozhovor se žáky

První otázku jsem žákům kladla zároveň i jako uvedení k tématu a k započetí rozhovoru. Zeptala jsem se, co je napadne jako hlavní důvod toho, proč se učí anglicky nebo německy. Rozdíly byly znatelné v odpovědích žáků 1. stupně a 2. stupně. Zatímco na prvním stupni bylo častou odpovědí nejisté „nic“, „abych byl chytrý“ nebo „baví mě to“, na druhém stupni převažovala praktická stránka, tedy odpovědi typu „kvůli lepší práci“, je to důležité“. Žáci na druhém stupni si již mnohem více uvědomují důležitost cizojazyčného vzdělání.

U dětí, které se učily anglický jazyk, se objevovala často odpověď, že angličtina je světový a obchodní jazyk. U dětí učících se německy se jako hlavní důvod toho, proč se učí německy, objevil argument, že Německo je blízko a že žijí v pohraniční oblasti. Tyto odpovědi jsou celkem logické a domnívám se, že vyplývají především z názorů rodičů a jejich vztahu k danému cizímu jazyku.

Otázka č. 1 - Jaké Tě ještě napadají další důvody, proč se učíš anglicky /německy?

Kvantitativní rozbor¹³:

Tabulka 3: Motivační aspekty výuky cizího jazyka

Oblast		Protože musím	Chci se domluvit na dovolené, v cizině	Je to důležité pro život	Kvůli lepší práci	Aby byli chytřejší, kvůli vzdělání	Protože to chtějí rodiče
Praha	1. stupeň	4	13	8	0	0	5
	2. stupeň	1	18	10	0	0	4
Sev. Čechy	1. stupeň	2	5	2	1	0	0
	2. stupeň	3	16	14	6	2	1
Celkem		10	52	34	7	2	10

Kvalitativní rozbor:

Více než polovina dětí odpověděla, že hlavní důvod, proč se ony nebo lidé obecně učí cizí jazyk, je dorozumění se v cizině nebo na dovolené. Většina dětí se tedy shodla na důležitosti dorozumění se. Je dobře, že si žáci uvědomují hodnotu jazykové kompetence, která je i podle mého názoru dnes velmi cenná. Důvodem k této odpovědi může být zdůrazňování důležitosti dorozumění se především učiteli, ale i rodiči. Žáci sami mají navíc v dnešní době možnost poznat a zažít na dovolených s rodiči, nebo na výletech do zahraničí se školou, jak důležité je dorozumět se anglicky nebo německy.

Druhou nejčastěji zmíněnou odpovědí byla důležitost cizího jazyka v obecné rovině, bez další specifikace. Děti jsou tedy toho názoru, že cizí jazyk je v dnešní době důležitý, až už pro již zmíněnou možnost dorozumění se, nebo pro nalezení lepšího zaměstnání. Až třetí nejčastější odpověď byla, že se učí cizí jazyk, protože musí, nebo protože to chtějí rodiče. Jsem ráda, že se tato odpověď zařadila až na třetí místo, osobně jsem čekala, že ji žáci se SPU budou, vzhledem ke svým obtížím v cizím jazyce, jmenovat častěji. S výsledky této otázky mohou být podle mého názoru spokojeni jak učitelé, tak i rodiče. Žáci většinou považují cizojazyčné vzdělání za důležité, což je prvním motivačním faktorem toho, aby se jej i přes obtíže, které s výukou mají, chtěli učit.

¹³ Děti měly u této otázky možnost jmenovat více důvodů, proto se součet odpovědí nerovná počtu žáků

Otázka č. 2 - Baví Tě učit se angličtinu/němčinu?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 4: Míra oblíbenosti cizího jazyka

Oblast		Ano, moc mě baví	Spíše ano	Spíše nebaví	Ne, vůbec mě nebaví
Praha	1. stupeň	14	3	1	0
	2. stupeň	4	16	2	1
Sev. Čechy	1. stupeň	7	9	3	1
	2. stupeň	7	21	9	1
Celkem		32	49	15	3

Kvalitativní rozbor:

Oblíbenost každého předmětu ovlivňuje řada faktorů, od osobnosti učitele, nároků, motivace žáků až po míru důležitosti daného předmětu v rodinném prostředí. Učit se angličtinu nebo němčinu většinu žáků (81) baví, jak uvedl největší počet dotazovaných. Více tuto skutečnost uváděly děti na prvním stupni, kde jsou z nového předmětu nadšeny a ještě nepocítují zásadní neúspěchy. Pouze 15 dětí uvedlo, že je cizí jazyk spíše nebaví, a zbývajících 3 děti odpověděly, že je cizí jazyk vůbec nebaví.

Otázka č. 3 - Myslíš si, že Ti angličtina/němčina jde, jsi v ní úspěšný/á?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 5: Úspěšnost v cizím jazyce

Oblast		Ano, jsem hodně úspěšný	Spíše ano, docela mi jde	Spíše ne, spíše mi nejde	Ne, nejsem vůbec úspěšný
Praha	1. stupeň	7	7	3	1
	2. stupeň	2	13	8	0
Sev. Čechy	1. stupeň	3	5	11	1
	2. stupeň	1	14	19	4
Celkem		13	39	41	6

Kvalitativní rozbor:

V této otázce jde především o sebehodnocení žáků, o jejich vlastní pocit, zda jsou, či nejsou v cizím jazyce úspěšní. Nejedná se tedy o porovnání jejich znalostí nebo o hodnocení klasifikace. V odpovědích na tuto otázku byl nejmenší rozdíl mezi žáky, kteří se cítí v cizím jazyce úspěšní (52), a žáky, kteří se úspěšní necítí (47). Pokusila jsem se tedy o detailnější rozbor těchto odpovědí a možných důvodů, které k nim vedly. Zjistila jsem, že

v Praze se cítí v cizím jazyce úspěšných celkem 29 dětí, pouze 12 dětí odpovědělo, že jim angličtina nejde nebo že nejsou úspěšné. V severních Čechách byl poměr zcela opačný. 23 dětí se cítí v cizím jazyce úspěšné, 35 dětí odpovědělo, že jim cizí jazyk nejde nebo že nejsou úspěšné. Důvodem těchto rozdílů může být integrace žáků se SPU v severních Čechách do běžných tříd, kde mají srovnání s úspěšnějšími spolužáky, kteří poruchou netrpí. To může výrazně ovlivnit jejich nižší sebevědomí a sebehodnocení. V pražských speciálních třídách se žáci vyučují v menším konkurenčním prostředí a mají také prokazatelně lepší sebehodnocení.

Otázka č. 4 - Co Tě baví na angličtině/němčině nejvíc?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 6: Oblíbené činnosti na hodinách cizího jazyka

Oblast	Hry (doplňovačky, křížovky, slovní fotbal, atd.)	Konverzace, mluvení	Anglické programy na PC	Soutěže (o jedničky, o slovíčka, hvězdičky)	Ostatní (projekty, nová slovíčka, abeceda, co mi jde,...)	Číst anglicky
Praha	5	2	9	6	3	6
Sev. Čechy	24	18	4	10	4	2
Celkem	29	20	13	16	7	8

Kvalitativní rozbor:

Nejvíce dětí odpovědělo, že je na hodinách cizího jazyka nejvíc baví hry. Pod tuto kategorii jsem zahrнула různé herní aktivity, které děti jmenovaly. Jedná se o různé doplňovačky, křížovky, slovní fotbal, bingo. Poměrně velká skupina dětí uvedla, že je baví mluvit, konverzovat. Pokud jsem se zaměřila na konkrétní cizí jazyk, u kterého děti konverzaci mezi oblíbené činnosti uvedly, je zajímavé, že komunikace v cizím jazyce baví více děti učící se angličtinu než němčinu. Důvodem může být snazší anglická konverzace, oproti německé, kde slovíčka a dlouhé složeniny mohou činit dětem problémy. V každém případě ale naprostá většina dětí upřednostňuje mluvené slovo před psaným. Děti uvedly ve velké míře jako oblíbenou součást hodin cizího jazyka soutěže. Jedná se o soutěžení o jedničky nebo o hvězdičky. Po určitém počtu těchto nasbíraných „malých“ jedniček dostane dítě jednu velkou jedničku. Ta se dítěti započítává do klasifikace, proto jsou možná soutěže tolik oblíbené. Jedničku by žák se SPU měl bez soutěží šanci jen obtížně získat např. za překlad nebo diktát. Soutěže mají tedy motivující charakter a z výzkumu vyplývá, že děti soutěžení baví. Úspěšné jsou také u dětí anglické programy na počítači.

Otázka č. 5 - Co Tě nebaví?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 7: Nejméně oblíbené činnosti na hodinách cizího jazyka

Oblast		Psaní	Písemky (včetně písemných úloh)	Překlad	Gramatika	Úkoly na hodině (protože nestíhám)
Praha	1. stupeň	7	6	2	0	3
Sev. Čechy	2. stupeň	28	13	11	5	4
Celkem		35	19	13	5	7

Kvalitativní rozbor:

Největší skupina dětí (54) na tuto otázku odpověděla, že je nebaví psaní, písemky nebo jiné písemné úlohy. Psaní v cizím jazyce představuje tedy pro děti se SPU nejméně oblíbenou aktivitu. Je pro ně velmi náročné a často kvůli problémům s psaním nestíhají úkoly, které by jinak zvládly. Žáci se SPU považují dále za nejméně oblíbenou činnost překlad. K překladu věty je nutná nejenom znalost slovíček, překlad v sobě zahrnuje zvládnutí množství jednotlivých kroků. Nestačí pouze znalost gramatických pravidel, ale i jejich aplikace v praxi. Děti se SPU trpí většinou nejen poruchou automatizace, která by pro ně už sama o sobě znamenala komplikace. Je s ní i spojená porucha krátkodobé paměti a narušená sérialita, tedy schopnost provádět dílčí kroky po sobě ve správném pořadí. Žáci uvedli, že je na hodině nebaví vypracovávat úkoly nebo jiná zadání, a to z důvodu, že to nestíhají. Důvodem může být nejenom jejich pomalejší pracovní tempo, ale již zmíněné obtíže s psaním.

V návaznosti na tuto otázku jsem se žáků ptala, jaký způsob zkoušení (např. slovíček) by zvolili, pokud by jim paní učitelka dala vybrat. 95% žáků se SPU zvolilo raději čtení před psaním. Psaní je tedy v cizím jazyce nejméně oblíbenou činností.

Otázka č. 6 - Myslíš si, že Ti jde angličtina/němčina lépe než český jazyk?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 8: Porovnání cizího jazyka s jazykem českým

		Ano, mnohem lépe	Trochu lépe	Stejně	Trochu hůře	Mnohem hůře
Praha	1. stupeň	3	1	13	0	0
	2. stupeň	4	3	10	5	0
Sev. Čechy	1. stupeň	4	5	2	7	2
	2. stupeň	4	7	6	14	6
Celkem		15	16	31	26	8

Kvalitativní rozbor:

Nejvíce dětí odpovědělo, že jim jde cizí jazyk stejně jako jazyk český. Nejčastěji pak takto odpovídaly děti v Praze. Důvodem může být skutečnost, že děti psaly své odpovědi na lístečky a já jsem tak již neměla možnost blíže se zeptat, který ze dvou zmíněných předmětů jim jde přece jen trochu lépe, nebo trochu hůře. Tímto způsobem jsem postupovala u dětí v severních Čechách a možnost „stejně“ jsem označila jen opravdu v případě, že na ní dítě trvalo.

Další zajímavý výsledek přineslo porovnání odpovědí u žáků 1. stupně. Výsledek 13:9 ukazuje, že se žáci na prvním stupni hodnotí ve výsledcích cizího jazyka lépe než v jazyce českém. Důvodem může být náročná gramatika českého jazyka ve třetím a čtvrtém ročníku – vyjmenovaná slova, shoda podmětu a přísudku atd. Oproti tomu jsou počátky cizího jazyka jednodušší záležitost, a to i z důvodu, že s ním začínají již ve 3. třídě, látka je rozložena do více let a v počátcích je výuka vedena především formou hry a soutěží, často i bez nutnosti zapisovat slovíčka.

Stejným způsobem jsem postupovala s odpověďmi žáků 2. stupně, výsledek 18:25 ukázal, že se tito žáci v cizím jazyce hodnotí hůře než v jazyce českém. Důvodem může být zvyšující se náročnost výuky cizího jazyka, kdy se teprve ve vyšších ročnících projevují problémy spojené s poruchami učení, a tak se cizí jazyk pro žáky stává těžším než mateřský jazyk.

Otázka č. 7 - Chtěl/a by ses učit i další cizí jazyk?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 9: Volba druhého jazyka

Oblast		Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
Praha	1. stupeň	16	0	0	2
	2. stupeň	4	7	1	12
Sev. Čechy	1. stupeň	5	7	3	5
	2. stupeň	7	9	8	13
Celkem		32	23	12	32
Celkem	1. stupeň	28		10	
	2. stupeň	27		34	

Kvalitativní rozbor:

55 žáků odpovědělo, že by se další cizí jazyk chtělo učit, 44 žáků by se další cizí jazyk učit nechtělo. Pokud bychom tímto skončili s rozebíráním výsledků otázky, mohlo by se zdát, že odpovědi nepřinesly žádné závratné informace. Rozdíl mezi „ano“ a „ne“ není moc patrný.

Mnohem zajímavější je tedy stejně jako u předchozí otázky porovnání odpovědí žáků prvního a druhého stupně.

Většina dětí na prvním stupni (73,7%) se chce učit druhý cizí jazyk, 26,3% dětí se další cizí jazyk spíše nebo rozhodně učit nechce. Důvodem může být již zmíněný úspěch v daném předmětu. Děti na prvním stupni mají pocit, že jim cizí jazyk spíše jde a s tím souvisí i chuť učit se další cizí jazyk, protože si myslí, že i v něm budou také úspěšné.

Na druhém stupni je situace opačná. 44,3% se chce učit druhý cizí jazyk, 55,7% se druhý cizí jazyk učit nechce. Důvod toho, proč se žáci na druhém stupni spíše nechtějí učit druhý cizí jazyk, vidím v tom, že žáci na druhém stupni již mají zkušenosti s cizím jazykem a spíše si přiznávají, že by měli s dalším již problémy, nebo že by jej nezvládly. Proto je i zájem o učení se druhému cizímu jazyku menší.

Otázka č. 7.a - Pokud jsi odpověděl/a ANO, který z jazyků by sis vybral/a?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 10: Volba konkrétného cizího jazyka

Oblast		Němčinu	Španělštinu	Francouzštinu	Ruštinu	Italštinu	Angličtinu
Praha	1. stupeň	8	7	10	4	5	0
	2. stupeň	6	1	4	3	1	0
Sev. Čechy	1. stupeň	4	1	2	1	0	5
	2. stupeň	2	4	6	0	1	6
Celkem		20	13	22	8	7	11

Kvalitativní rozbor:

Nejvíce dětí (22), pokud by si mohlo vybrat, by si jako druhý cizí jazyk zvolilo francouzštinu, která byla v největší míře volena žáky z Prahy. Na druhém místě oblíbenosti se objevila němčina, kterou by si vybralo 20 dětí. Následuje španělský jazyk a nejméně dětí by si zvolilo angličtinu. Důvod tohoto nízkého počtu je ovlivnění žáky z pražské základní školy, kteří si angličtinu jako druhý jazyk neměli možnost zvolit, protože už ji mají povinně jako jazyk první. Na druhou stranu ale ani žáky ze severních Čech nebyla příliš často volena, což mohlo být způsobeno tím, že na tuto otázku odpovídali jen žáci, kteří se měli zájem učit druhý cizí jazyk a je možné, že to byli ve větší míře žáci učící se angličtinu už jako první jazyk.

Otázka č. 7.b - Pokud jsi odpověděla NE, tak proč?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 11: Argumenty proti druhému cizímu jazyka

Oblast		Mám již nyní problémy s AJ/NJ	Nezvládl bych to	Pletlo by se mi to	Je to moc náročné	Ostatní (jeden cizí jazyk stačí, druhý je pouze NJ a tu nechci,...)	Nebaví mě to
Praha	1. stupeň	0	0	0	0	2	0
	2. stupeň	4	3	4	2	2	4
Sev. Čechy	1. stupeň	0	0	3	0	1	4
	2. stupeň	7	8	4	2	0	0
Celkem		11	11	11	4	5	8

Kvalitativní rozbor:

Tato otázka byla otevřená, děti neměly možnost vybrat jednu z možností, zapisovala jsem tedy přesně odpovědi, které mi děti sdělily. Z toho důvodu se mohou zdát odpovědi téměř totožné, co se týče smyslu výpovědi. Chtěla jsem však ponechat originální odpovědi. Nejvíce děti odpovídaly, že již nyní mají problémy se současným cizím jazykem, dále že by další cizí jazyk nezvládly a že by se jim to pletlo. Část dětí otevřeně přiznala, že je cizí jazyk nebaví, nemají tak ani zájem se učit další. Děti uváděly i jiné důvody, např. že jeden cizí jazyk jim v životě stačí, že se jim líbí pouze ten, co se učí, nebo že jako druhý jazyk by si musely vybrat němčinu, a ta je moc těžká. Důvodem, proč si děti nepřejí další cizí jazyk, je především náročnost. Myslím si, že jejich argumenty jsou oprávněné.

Otázka č. 8 - Kým bys chtěl/a být, až "budeš velký/á"?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 12: Volba budoucího povolání

Oblast		automechanik	elektrotechnik	kadeřnice	kuchař/ka	truhlář	policista	módní návrhář
Praha	1. stupeň	1	0	0	1	1	1	0
	2. stupeň	1	1	3	1	1	0	2
Sev. Čechy	1. stupeň	1	1	1	0	0	4	1
	2. stupeň	6	3	3	4	2	1	5
Celkem		9	5	7	6	4	6	8

Kvalitativní rozbor:

Tato otevřená otázka měla původně pouze uvádět následnou otázku č. 9. I přesto poukázala při vyhodnocování výsledků na zajímavé skutečnosti. Žáci ze severních Čech neměli tak velké ambice, volili povolání typu automechanik, kuchaře, řidiče kamionu, policisty. Nejčastěji zvoleným povoláním u chlapců byl automechanik, u dívek návrhářka. Naopak děti z Prahy vykazovaly mnohem větší fantazii i vyšší sebevědomí při výběru povolání. Objevovala se povolání jako manager, ředitel, podnikatel, prezident, maskérka filmových hvězd, herec, programátor a jiné. Důvodem může být skutečnost, že děti žijí v hlavním městě a uvědomují si jeho možnosti, svůj vliv může mít i povolání rodičům nebo vyšší sebevědomím díky zařazení do speciální dyslektické třídy.

Otázka č. 9. - Myslíš si, že je důležité umět anglicky/německy pro toto povolání?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 13: Důležitost cizího jazyka pro povolání

Oblast		Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
Praha	1. stupeň	16	2	0	1
	2. stupeň	12	6	5	1
Sev. Čechy	1. stupeň	10	5	5	0
	2. stupeň	15	15	6	0
Celkem		53	28	16	2

Kvalitativní rozbor:

Naprostá většina všech dětí (81,8%) odpověděla, že je cizí jazyk důležitý pro jejich budoucí povolání. Pouze 2 děti odpověděly, že cizí jazyk určitě potřebovat nebudou. Myslím si, že velký vliv na uvědomění dětí má učitel, který jim důležitost cizího jazyka neustále připomíná. Kromě toho trend dnešní doby vyzdvihuje důležitost cizího jazyka a výsledky ukazují, že si to žáci se SPU základní školy uvědomují.

Otázka č. 10 - Myslíš si, že maminka/tatínek umí dobře anglicky/německy?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 14: Znalosti cizího jazyka rodičů (podle názoru dětí)

Oblast		Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Praha	1. stupeň	7	3	2	5
	2. stupeň	6	3	5	7
Sev. Čechy	1. stupeň	1	4	7	8
	2. stupeň	4	10	12	14
Celkem		18	20	26	34

Kvalitativní rozbor:

Nejvíce dětí (60) odpovědělo, že rodiče neumí cizí jazyk. 38 dětí tvrdí, že rodiče spíše nebo dobře umí anglicky nebo německy. Výsledky ukazují na často diskutovaný problém, kdy se poukazuje na nepřilíš dobrou znalost cizího jazyka rodičů. Ti pak mohou jen s obtížemi svému dítěti pomoci se školní přípravou. Nemyslím si, že by děti úmyslně snižovaly znalosti svých rodičů, výsledky podle mého názoru opravdu odrážejí skutečnost, že rodiče cizí jazyk spíše neovládají. V tomto kontextu je zajímavé srovnání výsledků této otázky s otázkou č. 8 v dotazníku pro rodiče, kdy sami rodiče hodnotí, zda jsou nebo nejsou schopni svému dítěti s přípravou pomoci.

Otázka č. 11 - Pomáhají Ti rodiče doma s přípravou na angličtinu/němčinu?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 15: Pomoc rodičů s přípravou na hodiny cizího jazyka

		Ano, pomáhají pravidelně	Ano, občas (když si o to řeknu)	Spíše ne	Vůbec ne	Mám soukromé doučování
Praha	1. stupeň	9	4	0	2	4
	2. stupeň	6	10	4	4	0
Sev. Čechy	1. stupeň	2	5	5	8	5
	2. stupeň	2	11	7	15	2
Celkem		19	30	16	29	11

Kvalitativní rozbor:

Nejvíce dětí (49) uvedlo, že jim rodiče občas s přípravou do školy pravidelně nebo občas pomáhají. 45 dětí naopak uvedlo, že jim rodiče spíše nebo vůbec nepomáhají. Mohlo by

se zdát, že je to výsledek dost negativní. Důvodem je především to, že jsem po dětech chtěla znát opravdu pouze pomoc rodičů a nikoliv rodinných příslušníků. To, že by děti cizí jazyk ve škole zvládly bez domácí přípravy nebo pomoci je těžko myslitelné. Většina dětí, které odpověděly, že jim rodiče spíše nebo vůbec nepomáhají, přiznala pomoc sourozenců nebo jiných rodinných příslušníků, kteří cizí jazyk ovládají lépe. Většinou se jedná o starší sourozence nebo i sousedy. Musím konstatovat, že kvalita pomoci dětem se SPU ze strany rodičů na hodiny cizího jazyka není dostačující. Důvodem může být to, že rodiče cizí jazyk neumí vůbec, nebo jen omezeně, a proto dítěti s přípravou nedokážou kvalitně pomoci.

Otázka č. 12 - Jak a s čím konkrétně Ti rodiče při přípravě na angličtinu pomáhají?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 16: Konkrétní forma pomoci s přípravou na hodiny cizího jazyka

		Čtou se mnou, kontrolují úkoly, trénujeme slovíčka	Kontrolují mi úkoly a podepíší mi je	Úkoly si vypracovávám sám, rodiče pouze podepíší
Praha	1. stupeň	8	3	0
	2. stupeň	6	7	4
Sev. Čechy	1. stupeň	1	8	2
	2. stupeň	1	17	16
Celkem		16	35	22

Kvalitativní rozbor:

Nejvíce dětí mi na tuto otázku odpovědělo, že jim rodiče úkol zkontrolují a podepíší. Vždy jsem se ptala, zda jim rodiče pomáhají ještě s něčím více, v tomto případě odpovídaly děti záporně. Tato skutečnost odpovídá výsledkům předchozích dvou otázek a navazuje na ně. Rodiče nemají dostatečné znalosti cizího jazyka, není tedy ani v jejich silách dítěti s přípravou více pomoci a proto jim úkoly v rámci svých možností zkontrolují a podepíší. Druhá skupina dětí odpověděla, že jim rodiče opět kontrolují úkoly a podepíší je, ale při dodatečné otázce, zda s nimi rodiče dělají ještě něco víc, odpověděly tyto děti kladně. Jmenovaly např. trénování slovíček, zkoušení slovíček, čtení článků, trénování cizího jazyka s pomocí počítačových programů. Z těchto 16 dětí je 14 pražských, tedy navštěvují speciální dyslektickou třídu. Důvodem této pomoci rodičů může být fakt, že pražští rodiče mají lepší znalosti cizího jazyka, a proto svým dětem dokážou lépe a kvalitněji s přípravou pomoci. Dalším možným důvodem je skutečnost, že děti navštěvují na přání rodičů v Praze speciální dyslektickou třídu, což může svědčit i o tom, že mají větší zájem na vzdělání svých dětí.

Je třeba však myslet na to, že odpovědi jsou individuálními výpověďmi dětí, a je proto i možné, že děti z Prahy mají lepší mínění o kvalitě pomoci ze strany svých rodičů. Poslední skupina dětí uvedla, že si úkoly vypracovává sama a rodiče je pouze podepíší. Z počtu 22 dětí byly pouze dvě děti z prvního stupně, zbývajících 20 dětí navštěvovalo druhý stupeň. Samostatně vypracovávat úkoly by děti na prvním stupni jen těžko zvládly. Na druhém stupni je to již jistě možné, i přesto je to však, podle mého názoru, zarážející až alarmující.

8.7.2 Dotazník pro rodiče

Tvrzení č. 1 - Jsem rád/a, že se můj syn/dcera učí cizí jazyk.

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 17: Vyhodnocení k tvrzení č. 1

Míra souhlasu	Plně souhlasím	Částečně souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Částečně nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Počet (v %)	72	19	4,5	0	4,5

Kvalitativní rozbor:

Naprostá většina rodičů (91%) je ráda, že se jejich dítě učí cizí jazyk. Rodiče si tedy uvědomují důležitost cizího jazyka v dnešní době a i přes úskalí, která jejich dětem výuka cizího přináší, jsou rádi, že se děti cizí jazyk učí. To, že rodiče považují cizí jazyk za důležitý, je motivací pro jejich děti. Rodiče sami možná nemají takové znalosti cizího jazyka, jaké by mít chtěli, a uvědomují si, že pro jejich děti bude znalost cizího jazyka nezbytná. Pouze 4,5 % rodičů nesouhlasí, tito rodiče nejsou rádi, že se jejich dítě cizí jazyk učí. Mohou to být rodiče, kteří jsou i bez znalosti cizího jazyka úspěšní a proto jej nepovažují za důležitý. Myslím si, že velkou roli na neúspěchu dítěte hraje vztahem rodičů k cizímu jazyku. Pokud si rodiče myslí, že znalost cizího jazyka není nutná, nebo že je dokonce zbytečná, ani jejich dítě si nevytvoří k cizímu jazyku dobrý vztah. Navíc ke skutečnosti, že jeho osvojení mu činí velké obtíže.

Tvrzení č. 2 - Můj syn/dcera má problémy s cizím jazykem.

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 18: Vyhodnocení k tvrzení č. 2

Míra souhlasu	Plně souhlasím	Částečně souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Částečně nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Počet (v %)	27	24	15	24	10

Kvalitativní rozbor:

Problémy s cizím jazykem svého dítěte přiznává 51% rodičů. Osobně jsem čekala, že problémy s cizím jazykem uvede větší část rodičů. Ale i toto zjištění je dobré především pro děti, protože pokud si rodiče uvědomují obtíže, které jejich děti mají s učením cizího jazyka, mohou jim pomoci jejich obtíže překonávat, ať už sami, nebo např. formou soukromého doučování. S tvrzením nesouhlasilo 34% rodičů. Nemyslím si, že by takové procento dětí se SPU nemělo problémy s cizím jazykem, spíše o nich rodiče nevědí, a nebo vědět nechtějí. V takovém případě se pak ani rodiče o nalezení pomoci nepokusí a dítě se svými problémy zůstává samo.

Tvrzení č. 3 - Byl bych rád/a, kdyby byl můj syn/dcera z výuky cizího jazyka osvobozen/a.

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 19: Vyhodnocení k tvrzení č. 3

Míra souhlasu	Plně souhlasím	Částečně souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Částečně nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Počet (v %)	4,5	4,5	8	45	38

Kvalitativní rozbor:

83% rodičů si nepřeje, aby bylo jejich dítě osvobozeno z výuky cizího jazyka. Domnívala jsem se, že by si nikdo v dnešní době nepřál osvobození dětí se SPU z výuky cizího jazyka. Přesto jsem měla možnost tento názor občas v laické veřejnosti zaslechnout, a proto mě zajímal názor samotných rodičů těchto dětí. Jsem ráda, že i v jejich případě zvítězil v takovém počtu význam cizojazyčného vzdělání. Pouze 9% rodičů s osvobozením z výuky cizího jazyka souhlasí. Opět se může jednat o rodiče, kteří ve svém zaměstnání cizí jazyk nepotřebují a jsou i přesto spokojeni, nebo rodiče těch dětí, které mají s výukou takové problémy, že by rodiče byli raději, aby se jej raději neučily vůbec.

Tvrzení č. 4 - Souhlasím s tím, aby se žák s dyslexií učil postupně i druhý cizí jazyk.

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 20: Vyhodnocení k tvrzení č. 4

Míra souhlasu	Plně souhlasím	Částečně souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Částečně nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Počet (v %)	6	28	24	24	18

Kvalitativní rozbor:

S výukou druhého jazyka nesouhlasí celkem 41,8% dotazovaných rodičů. Tito rodiče jako hlavní důvody uváděli, že dva cizí jazyky nejsou již tak důležité a že je lepší umět dobře jeden cizí jazyk, než dva špatně. Myslím si, že tito rodiče vědí a uvědomují si, jak je náročné plně si osvojit a zvládnout i jeden cizí jazyk. S přihlédnutím k tomu, jaké obtíže činí jejich dětem osvojení prvního cizího jazyka, zvolili raději tu možnost, že jejich dítě bude umět „jen“ jeden cizí jazyk. S výukou druhého cizího jazyka souhlasí naopak 34,3% rodičů. Myslím si, že tito rodiče si buď neuvědomují obtíže, které dětem se SPU cizí jazyk přináší, a nebo mají na své děti takové nároky, že jim nutnost druhého cizího jazyka přijde nezbytná. Je zajímavé, že téměř stejná skupina rodičů se domnívala, že jejich dítě nemá problémy s cizím jazykem. Proto se ani nebrání variantě, aby se učilo i druhý cizí jazyk.

Otázka č. 1 - Pokud bych měl možnost zvolit svému synovi/dceři cizí jazyk, byl by to:

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 21: Volba cizího jazyka

Jazyk	Anglický	Německý	Španělský	Francouzský	Ruský
Součet bodové hodnoty	97	153	238	212	236

Kvalitativní rozbor:

Rodiče měli ohodnotit následující cizí jazyky: angličtina, němčina, španělština, francouzština a ruština. Bodování bylo od 1 do 5, přičemž 1 označovala nejvíce žádaný cizí jazyk a známka 5 označovala nejméně žádaný cizí jazyk. Při vyhodnocování jsem postupovala součtem jednotlivých bodů u každého jazyka, tedy nejnižší bodová hodnota označovala nejvíce žádaný cizí jazyk.

Pokud by měli rodiče možnost vybrat svému dítěti cizí jazyk, vybrali by na prvním místě angličtinu. Jako důvod uváděli rodiče světovou rozšířenost tohoto jazyka. Nikdo z nich jako důvod nezmínil, že by byla nejlépeším jazykem, na rozdíl pak od příznivců němčiny. Jako druhý jazyk by pak zvolili němčinu, a to z důvodu pohraničních sousedů naší republiky a především proto, že jim připadá lehčí. Jako třetí jazyk vybírali rodiče nejčastěji francouzštinu. Ruský jazyk je na čtvrtém místě. Velká část rodičů jej volila poměrně často jako třetí jazyk, a to především starší generace. Mladší rodiče jej naopak hodnotili jako poslední možný, a z toho důvodu se průměrně zařadil na čtvrté místo. Na posledním místě skončila španělština, která rodiče moc neoslovila, nejspíše z důvodu její malé rozšířenosti.

Otázka č. 2 - Kolik času denně věnuje Váš syn/dcera přípravě na cizí jazyk?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 22: Délka denní přípravy žáka se SPU na cizí jazyk

Čas	0 minut	10 minut	20 minut	30 minut	40 minut
Počet (v %)	6	23	50	17	4

Kvalitativní rozbor:

Přesně polovina dotazovaných rodičů (50%) uvedla, že přípravě na cizí jazyk věnuje jejich dítě 20 minut denně, druhá největší skupina rodičů (23%) uvedla 10 minut denně. Denní příprava žáka se SPU na cizí jazyk by tedy podle názoru rodičů byla 10 – 20 minut denně. Myslím si, že je to jsou čísla poměrně reálná. 10 minut však podle mého názoru není pro dítě se SPU příliš dlouhá doba, dítě si stěží stačí připomenout probíranou látku, přečíst zadání úkolů, úkol pochopit, promyslet a vypracovat. 20 minut už dítěti umožní kvalitnější přípravu na cizí jazyk. Podle mého názoru je to čas dostačující, ale pouze v případě, že se dítě intenzivně plných dvacet minut přípravě věnuje. Za zmínění stojí i fakt, že 6% rodičů přiznalo, že se jejich dítě přípravě nevěnuje vůbec.

Otázka č. 3 - Kolik času denně věnuje Váš syn/dcera přípravě na český jazyk?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 23: Délka denní přípravy žáka se SPU na český jazyk

Čas	0 minut	10 minut	20 minut	30 minut	40 minut
Počet (v %)	1,6	30	42	23	3,4

Kvalitativní rozbor:

Největší počet dotazovaných rodičů (42%) uvedl stejně jako v předchozí otázce, že denní příprava dítěte na český jazyk je 20 minut a 30% rodičů odhaduje dobu přípravy 10 minut. Myslela jsem si, že příprava na český jazyk vyžaduje pro žáky se SPU více přípravy a zabere tedy i delší čas, než příprava na cizí jazyk. Podle mě je cizí jazyk je pro žáky se SPU jistě náročný, ale český jazyk je přeci jen složitější, co se týče gramatiky, rozborů atd. Tomu odpovídá i skutečnost, že větší procento rodičů uvedlo oproti přípravě na cizí jazyk dobu přípravy na český jazyk 30 minut.

Tvrzení č. 5 - Umím anglicky natolik dobře, abych svému synovi/dceři dokázal/a kvalitně pomoci s přípravou.

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 24: Vyhodnocení k tvrzení č. 5

Míra souhlasu	Plně souhlasím	Částečně souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Částečně nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Počet (v %)	5	10	9	30	46

Kvalitativní rozbor:

Výsledky odpovědí rodičů jsou poměrně smutnou, ale nejspíš zcela reálnou skutečností. Největší počet rodičů (76%) přiznává, že neumí cizí jazyk natolik dostatečně, aby dokázali svému dítěti kvalitně pomoci s přípravou na vyučování. Slovíčko kvalitně je v tomto kontextu velmi důležité. Rodiče se často různě snaží s přípravou na angličtinu nebo němčinu pomoci, využívají pomoci učebnice a jiných pomůcek. Nakolik je však tato pomoc kvalitní? Sami rodiče přiznávají, že kvalitní spíše není. Výsledky tedy neukazují, že by se rodiče nesnažili, bohužel však nemají dostatečné znalosti cizího jazyka, a proto pomoci nemohou. I přes toto zjištění si myslím, že se stoupajícím zájmem o cizojazyčné vzdělávání se pomalu situace rodičů zlepšuje. Někteří rodiče se i v dotazníku přiznali, že se cizí jazyk začali učit teprve až se svým dítětem, aby mu dokázali alespoň trochu pomoci a poradit.

8.7.3 Dotazník pro učitele

Tvrzení č. 1 - Myslím si, že děti se specifickými poruchami učení mají chuť učit se cizí jazyk.

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 25: Vyhodnocení k tvrzení č. 1

Míra souhlasu	Plně souhlasím	Částečně souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Částečně nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Počet (v%)	6,9	55,2	24,1	13,8	0

Kvalitativní rozbor:

Více jak polovina dotazovaných učitelů (62,1%) si myslí, že děti se SPU mají chuť učit se cizí jazyk. Motivace směřuje chování a jednání jedinců k dosažení určitého cíle. Motivace je ovlivňována současně různými vnějšími a vnitřními podmínkami a vlivy. V ideálním případě jsou děti se SPU motivovány a podporovány ze strany učitele i rodičů, mohou tedy své obtíže snáze překonávat. Myslím si, že velkou motivací pro žáky je důležitost, či dokonce nutnost znalosti cizího jazyka pro nalezení dobrého zaměstnání nebo lepšího uplatnění, a to jim učitelé velmi zdůrazňují.

Tvrzení č. 2 - Domnívám se, že má smysl, aby se děti se specifickými poruchami učení učily cizí jazyk.

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 26: Vyhodnocení k tvrzení č. 2

Míra souhlasu	Plně souhlasím	Částečně souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Částečně nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Počet (v%)	31	41,4	24,1	0	3,5

Kvalitativní rozbor:

Většina dotazovaných učitelů (72,4%) souhlasí s tím, že výuka cizího jazyka dětí se SPU má smysl. Domnívám se, že názor učitele je pro žáky velmi důležitý a ovlivňuje vztah dítěte se SPU k cizímu jazyku i jeho výkon. Pokud by učitel přistupoval k výuce předmětu vlažně, nebo si dokonce myslel, že výuka cizího jazyka nemá u žáků se SPU smysl, neměla

by smysl ani další opatření a snažení ostatních stran. Pouze jeden učitel s tímto tvrzením nesouhlasil.

Tvrzení č. 3 - Myslím si, že děti se specifickými poruchami učení získané vědomosti využijí.

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 27: Vyhodnocení k tvrzení č. 3

Míra souhlasu	Plně souhlasím	Částečně souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Částečně nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Počet (v%)	17,2	58,7	24,1	0	0

Kvalitativní rozbor:

S tímto tvrzením naprostá většina dotazovaných souhlasila (75,9%). Bylo by smutné si v roli učitele myslet, že by děti získané vědomosti nevyužily, proto jsem ráda, že tuto možnost nikdo z dotazovaných nezvolil. Žáci poznají a dokážou velmi dobře vycítit, s jakým nasazením učitel daný předmět vyučuje a pokud by vyučovat cizí jazyk s myšlenkou, že předávané znalosti žáci nevyužijí, ani žáci by jeho výuku nebrali vážně. I žáci si v 81,8% myslí, že cizí jazyk využijí, a to především v budoucím povolání.

Tvrzení č. 4 - Myslím si, že je dobře, že se nyní vyučuje cizí jazyk již od 3. třídy.

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 28: Vyhodnocení k tvrzení č. 4

Míra souhlasu	Plně souhlasím	Částečně souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Částečně nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Počet (v%)	37,9	20,7	6,9	20,7	13,8

Kvalitativní rozbor:

Výuka cizího jazyka od 3. třídy je ve školství nově zavedená, a proto mě zajímal názor učitelů cizího jazyka na tuto skutečnost. 58,6% učitelů souhlasilo s výukou cizího jazyka od 3. třídy. Jako pozitiva učitelé uváděli především možnost rozložení látky do delšího časového úseku, což je pro děti se SPU určitě výhodou. První rok cizího jazyka je pro děti skutečná „škola hrou“ a jen málokterý žák mající cizí jazyk prvním rokem byl z nového předmětu nešťastný. Slovíček je ze začátku málo a stále se opakují, používají se obrázky a jiné pomůcky. Počátky výuky cizího jazyka se pro žáky se SPU staly příjemné, především díky pozvolné výuce. Nesouhlasících dotazovaných bylo 34,5%. Zastánci pozdějšího začátku

výuky argumentují především nedostatečně zvládnutou gramatikou mateřského jazyka, učivo ve 3. třídě je poměrně náročné (vyjmenovaná slova). K tomu navíc přibývá žákům nový předmět v podobě cizího jazyka a tím se snižuje počet možných hodin jazyka českého. Osobně jsem k této otázce byla zpočátku negativní. Osobně se mi zdá příliš brzy zatěžovat děti se SPU novým předmětem na úkor mateřského jazyka, který ještě plně neovládají. Vyslechla jsem ale i názor jedné maminky na toto téma. Měla totiž možnost porovnat u svých dvou dětí rozdílný začátek výuky cizího jazyka a nemohla si vynachválit velmi pozvolný start výuky cizího jazyka, který nyní oproti zkušenosti staršího dítěte se svým mladším synem zažívá. V této otázce jsou tedy stále velká „pro“ i velká „proti“.

Tvrzení č. 5 - Souhlasím s tím, aby se děti s dyslexií učily postupně dva cizí jazyky.

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 29: Vyhodnocení k tvrzení č. 5

Míra souhlasu	Plně souhlasím	Částečně souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Částečně nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Počet (v%)	0	6,9	24,1	44,8	24,1

Kvalitativní rozbor:

Většina učitelů tedy nesouhlasí s tím, aby se děti se SPU učily druhý cizí jazyk, celkem 68,9%. Nesouhlasící učitelé jsou ti, kteří vidí, jaké obtíže mají žáci se SPU s jedním cizím jazykem a stejně tak s českým jazykem. Vidí a jsou přesvědčeni, že druhý cizí jazyk se žák se SPU nenaučí vůbec, že to není v jeho silách. Pouze 6,9% učitelů částečně souhlasí, aby se žák se SPU učil druhý cizí jazyk. Mohou to být učitelé, kteří ještě nemají dostatečné zkušenosti s těmito žáky, nebo jsou svým předmětem natolik nadšeni a věří, že je v jejich silách i druhý cizí jazyk naučit. Osobně se ztotožňuji s názorem těch, kteří si myslí, že není v silách žáka se SPU se naučit druhý cizí jazyk, aniž by to mělo dopad na kvalitu znalostí cizího jazyka.

Otázka č. 1 - Používáte nějakých speciálních metod pro děti s dyslexií při výuce cizího jazyka? Pokud ano, které metody nejčastěji používáte?

K této otázce se vyjádřili pouze někteří učitelé. Pět učitelů (17,2%) odpovědělo, záporně, žádné speciální metody ve výuce cizího jazyka u dětí se SPU nepoužívají. Dva učitelé odpověděli, že speciální metody používají, blíže je však nejmenovali. Ostatní učitelé uvedli jednu a více z následujících metod a přístupů. Čtyři učitelé (13,8%) uvedli individuální

přístup, tři učitelé (10,3%) časovou dotaci. Pouze tři učitelé zmínili používání učebnic a pracovních sešitů DYS. Dva učitelé zmínili upřednostnění ústních aktivit, ústního zkoušení, neznámkování čtení a mírnější klasifikaci. Vždy pouze jednou byly jmenovány menší nároky na tyto děti, psaní a čtení kratších textů, využívání obrázků a kartiček, více pomoci, intenzivnější pochvala za snahu, nekladení důrazu na písemný projev, výuka s podporou PC a interaktivní tabule v hodinách. Z uvedených výsledků vyplývá, že učitelé cizího jazyka se na výuku žáků se SPU nijak zvlášť nepřipravují. Podle mého názoru je to způsobeno i nedostatečnou motivací učitelů dělat pro tyto žáky něco navíc. Výsledky se často nedostávají, a pokud se dostaví, tak velmi pomalu a pozvolně. Ačkoliv učitelé cizího jazyka vědí o možnosti speciálních učebnic a pracovních sešitů pro tyto žáky, přiznávají, že pro ně i přesto objednávají běžné učebnice. To může být do jisté míry způsobeno pohodlností, velký vliv na tuto skutečnost má ale fakt, že by to pro učitele často znamenalo věnovat více času dvojí přípravě na hodiny. Tuto jejich snahu a čas pak téměř nikdo neocení, a to ani finančně.

Otázka č. 2 - Jaké obtíže převážně podle Vás tyto děti ve výuce anglického/německého jazyka mají?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 30: Obtíže žáků se SPU ve výuce cizího jazyka

Dovednost	Čtení	Psaní	Komunikace	Gramatika
Součet bodové hodnoty	61	31	90	66
Průměrná známka	2,10	1,07	3,10	2,28

Kvalitativní rozbor:

Učitelé měli klasifikovat následující oblasti: čtení, psaní, komunikace a gramatika. Známkování byla od 1 do 4, přičemž známka 1 znamenala největší obtíže a známka 4 znamenala nejmenší obtíže. Při vyhodnocování jsem postupovala součtem jednotlivých známek u každé oblasti, tedy nejnižší bodová hodnota označovala oblast největších obtíží. Bodová hodnotu jsem dále vydělila počtem učitelů, čímž jsem získala i průměrnou hodnocenou známku. Největší obtíže vidí učitelé u dětí se SPU v cizích jazycích v oblasti psaní (průměrná známka byla 1,07). Následuje oblast čtení (2,10), dále pak gramatika (2,28). Jako oblast nejmenších obtíží uvedli učitelé oblast komunikace (3,10). Tyto výsledky naprosto korespondují s výsledky rozhovoru s dětmi. Ty jako nejméně oblíbenou činnost v hodině cizího jazyka uvedly psaní a psané úlohy.

Otázka č. 3 - Jak dlouho máte zkušenosti s učením dětí se specifickými poruchami učení?

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 31: Zkušenosti učitelů cizího jazyka s výukou žáků se SPU

Doba učení	1 - 3 roky	3 - 6 let	6 - 9 let	9 - 12 let	12 a více
Počet (v %)	20,7	6,9	31	10,3	31

Kvalitativní rozbor:

Jak jsem z výzkumu vysledovala, může i délka praxe ovlivnit postoj učitelů k této problematice. Největší zastoupení (31%) mají učitelé s 6 - 9 letou praxí s dětmi se SPU a s více jak 12 - ti letou praxí. Nejméně učitelů (6,9%) uvedlo svou praxi mezi 3 – 6 lety. Učitelé s krátkými zkušenostmi měli zpravidla poměrně negativní názory k výuce žáků se SPU. Myslím si, že to může být ovlivněno zkušeností s neúspěchem ve výuce těchto žáků. Ačkoliv mohou mít mladí učitelé teoretické znalosti k problematice, v praxi je neumějí využít a pokud je využívají, ne vždy se dostaví kýžený úspěch. To může být nejen pro mladého učitele traumatizující. Chtějí žákovi pomoci, snaží se, ale výsledky se nedostavují. Oproti tomu učitelé s delší praxí tuto zkušenost již mají a vzhledem k tomu, že ve školství zůstali, je pravděpodobné, že se s touto situací již vyrovnali a částečně i slevili ze svých nároků na tyto žáky.

8.7.4 Vliv prostředí na výběr cizího jazyka

Nejprve jsem sledovala výběr jazyka u všech žáků škol zmíněných v kapitole 8.6.5. Na ZŠ Rumburk se učilo cizí jazyk celkem 388 žáků, z toho 65,7% si zvolilo anglický jazyk a 34,3% německý jazyk. Na ZŠ Krásná Lípa se učí 289 žáků cizí jazyk, z toho si 55% žáků zvolilo anglický jazyk a 45% německý jazyk.

Hlavním předmětem mého zájmu byla volba jazyka žáků se SPU na těchto školách. Na ZŠ Rumburk je 30 žáků se SPU, z toho se 46,7% učí anglicky a 53,3% učí německy. Na ZŠ Krásná Lípa je 17 žáků se SPU, z toho se 29,4% učí anglicky a 70,6% učí německy.

Kvantitativní rozbor:

Tabulka 32: Volba cizího jazyka u žáků se SPU a žáků bez poruchy

	Celkem dětí*	celkem se učí se AJ	Celkem se učí se NJ	Děti se SPU - AJ	Děti se SPU - NJ
RUMBURK	388	255	133	14	16
KRÁSNÁ LÍPA	289	159	130	5	12

*celkový počet dětí, které se učí cizí jazyk (3. do 9. třída), údaje ZŠ Rumburk a Krásná Lípa; školní rok 2007/2008

Žáci se SPU si oproti žákům bez poruchy zvolili raději německý jazyk. Důvodem může být přetrvávající přesvědčení žáků i rodičů, že německý jazyk je pro děti se SPU jednodušší. Jako další důvod, který mi uvedli dva dotazovaní žáci se SPU, bylo doporučení přímo pedagogicko-psychologické poradny, že německý jazyk pro ně bude jednodušší. Osobně si myslím, že rodiče dítěti, které má problémy s učením a i mateřský jazyk je pro něj těžký, raději zvolí cizí jazyk, ke kterému mají sami blíže nebo který některý člen rodiny ovládá. V případě severních Čech je to právě jazyk německý, který se ještě někteří rodiče, kromě ruštiny, sami učili. Rodiče dětí, které poruchou netrpí, nad volbou jazyka tolik nepřemýšlí, a tak zvolí dítěti pro dnešní dobu „módní“ a aktuálnější anglický jazyk.

8.8 Závěry výzkumu

HYPOTÉZA 1 – OBLÍBENOST CIZÍHO JAZYKA

H1 – Předpokládala jsem, že žáky se SPU spíše nebaví učit se cizí jazyk. Tato hypotéza se nepotvrdila.

Cizí jazyk je i přes své velké obtíže, které dětem s poruchami učení přináší, poměrně oblíbeným předmětem. Cizí jazyk baví celkem 49,5% dětí, dalších 32% dětí uvedlo, že je angličtina nebo němčina velice baví. Cizí jazyk je více oblíben u žáků na prvním stupni.

HYPOTÉZA 2 – ÚSPĚŠNOST V CIZÍM JAZYCE

H2 – Předpokládala jsem, že si žáci se SPU nemyslí, že jsou v cizím jazyce úspěšní. Hypotézu nelze potvrdit ani vyvrátit.

Téměř polovina dotazovaných žáků (46) si myslí, že jim cizí jazyk spíše nejde a že v něm nejsou spíše nebo vůbec úspěšní. Přibližně stejný počet žáků se cítí v cizím jazyce velice úspěšní nebo si myslí, že jim cizí jazyk docela jde. Svůj výkon v cizím

jazyce hodnotily lépe děti ze speciální dyslektické třídy, děti integrované do běžných tříd měly horší sebehodnocení.

HYPOTÉZA 3 – POROVNÁNÍ S ČESKÝM JAZYKEM NA 1. STUPNI

H3 – Předpokládala jsem, že si žáci se SPU na prvním stupni myslí, že jim jde angličtina lépe než český jazyk. Tato hypotéza se potvrdila.

Součet odpovědí „mnohem lépe“ a „trochu lépe“ (59,1%) oproti „trochu hůře“ a „mnohem hůře“ (40,9%) u žáků 1. stupně ukázal, že se žáci na prvním stupni hodnotí lépe v cizím jazyce než v českém jazyce. Důvodem může být náročná gramatika českého jazyka ve třetím a čtvrtém ročníku a naopak snazší počátky cizího jazyka. Žáci s ním začínají již ve 3. třídě, látka je rozložena do více let a v počátcích je výuka vedena především formou hry a soutěží, často i bez nutnosti zapisovat slovíčka.

HYPOTÉZA 4 - POROVNÁNÍ S ČESKÝM JAZYKEM NA 2. STUPNI

H4 – Předpokládala jsem, že si žáci se SPU na druhém stupni myslí, že jim jde angličtina hůře než český jazyk. Tato hypotéza se částečně potvrdila.

Součet odpovědí „mnohem lépe“ a „trochu lépe“ (41,9%) oproti „trochu hůře“ a „mnohem hůře“ (58,1%) u žáků druhého stupně ukazuje, že se v českém jazyce hodnotí lépe než v jazyce cizím. Důvodem může být zvyšující se náročnost výuky cizího jazyka, kdy se teprve ve vyšších ročnících projeví problémy spojené s poruchami učení, a tak se cizí jazyk pro žáky stává těžším než mateřský jazyk.

HYPOTÉZA 5 – DRUHÝ CIZÍ JAZYK NA 1. STUPNI

H5 – Předpokládala jsem, že se žáci se SPU nechtějí učit druhý cizí jazyk. Tato hypotéza se potvrdila.

Většina dětí na prvním stupni (73,7%) se chce učit druhý cizí jazyk. Zbývajících 26,3% dětí se další cizí jazyk spíše nebo rozhodně učit nechce. Důvodem může být již zmíněný úspěch v daném předmětu. Děti na prvním stupni mají pocit, že jim cizí jazyk spíše jde a s tím souvisí i chuť učit se další cizí jazyk, protože si myslí, že i v něm budou také úspěšné.

HYPOTÉZA 6 – DRUHÝ CIZÍ JAZYK NA 2. STUPNI

H6 – Předpokládala jsem, že se žáci se SPU na druhém stupni nechtějí učit druhý cizí jazyk. Tato hypotéza se částečně potvrdila.

Na druhém stupni je situace opačná. 44,3% se chce učit druhý cizí jazyk, 55,7% se druhý cizí jazyk učit nechce. Děti na druhém stupni už mají zkušenosti s cizím jazykem a spíše si přiznávají, že by měli s dalším již problémy, nebo že by jej nezvládly. Proto je i zájem o učení se druhému cizímu jazyku menší.

HYPOTÉZA 7 – DŮLEŽITOST CIZÍHO JAZYKA

H7 – Předpokládala jsem, že si děti se SPU myslí, že angličtina/němčina bude důležitá při jejich povolání. Tato hypotéza se potvrdila.

Naprostá většina všech dětí (81,8%) odpověděla, že je cizí jazyk důležitý pro jejich budoucí povolání. 16,2% dětí si spíše nemyslí, že je pro jejich povolání cizí jazyk důležitý a pouze 2% dětí odpovědělo, že cizí jazyk určitě potřebovat nebudou. Potvrzení této hypotézy ukazuje, že trend dnešní doby vyzdvihuje důležitost cizího jazyka a že si to žáci se SPU základní školy uvědomují.

HYPOTÉZA 8 – VZTAH RODIČŮ K CIZÍMU JAZYKU

H8 – Předpokládala jsem, že jsou rodiče dětí se SPU rádi, že se jejich dítě učí cizí jazyk. Tato hypotéza se potvrdila.

Naprostá většina rodičů (91%) je ráda, že se jejich dítě učí cizí jazyk. Pouze 4,5 % rodičů plně nesouhlasí a stejný počet nemá vyhraněný názor. Kladný vztah rodičů v cizím jazyku je dalším motivačním faktorem pro děti.

HYPOTÉZA 9 – PROBLÉMY S CIZÍM JAZYKEM

H9 – Předpokládala jsem, že rodiče dětí se SPU přiznávají, že jejich děti mají problémy s cizím jazykem. Tato hypotéza se částečně potvrdila.

Problémy s cizím jazykem svého dítěte přiznává 27% rodičů s naprostým souhlasem a 24% rodičů s částečným souhlasem. Částečně nesouhlasí naopak 24% rodičů a plně nesouhlasí 10% rodičů. Část rodičů (15%) neměla vyhraněný názor.

HYPOTÉZA 10 – OSVOBOZENÍ Z VÝUKY CIZÍHO JAZYKA

H10 – Předpokládala jsem, že rodiče dětí se SPU nechtějí, aby jejich děti byly z výuky cizího jazyka osvobozeny. Tato hypotéza se potvrdila.

Celkem 83% rodičů si nepřeje, aby bylo jejich dítě osvobozeno z výuky cizího jazyka. Z toho naprosto nesouhlasí 38% a 45% částečně nesouhlasí. Pouze 4,5% částečně souhlasí a stejný počet rodičů naprosto souhlasí. 8% rodičů nemá k tomuto tvrzení vyhraněný názor.

HYPOTÉZA 11 – NÁZOR RODIČŮ NA DRUHÝ CIZÍ JAZYK

H11 – Předpokládala jsem, že rodiče dětí se SPU nechtějí, aby se jejich dítě učilo druhý cizí jazyk. Tuto hypotézu nelze potvrdit, ani vyvrátit.

S výukou druhého jazyka nesouhlasí celkem 41,8% dotazovaných rodičů. 34% rodičů souhlasilo, aby se jejich dítě učilo druhý cizí jazyk. Tato hypotéza se nepotvrdila, nelze ji však ani vyvrátit. Rozdíl mezi souhlasícími a nesouhlasícími rodiči je 7,5%. Navíc je oproti ostatním hypotézám i velký počet (24%) dotazovaných, kteří nemají vyhraněný názor.

HYPOTÉZA 12 – MOTIVACE K VÝUCE CIZÍHO JAZYKA

H12 – Předpokládala jsem, že podle názoru učitelů mají děti se SPU chuť učit se cizí jazyk. Tato hypotéza se částečně potvrdila.

Více jak polovina dotazovaných učitelů (55,2%) souhlasí s tím, že děti se SPU mají chuť učit se cizí jazyk. Naprosto souhlasí 6,9% učitelů. 24,1% nemá k tomuto tvrzení vyhraněný názor a pouze 13,8% dotazovaných s tímto tvrzením nesouhlasí. Možnou odpověď „plně nesouhlasím“ nikdo nezvolil.

HYPOTÉZA 13 – SMYSL VÝUKY CIZÍHO JAZYKA

H13 – Předpokládala jsem, že podle názoru učitelů má smysl, aby se děti se SPU učily cizí jazyk. Tato hypotéza se potvrdila.

Většina učitelů (72,4%) si myslí, že má smysl, aby se děti se SPU učily cizí jazyk. Naprosto s tímto tvrzením souhlasí 31% a částečně souhlasí 41,4%. K tomuto tvrzení nemá vyhraněný názor 24,1% učitelů. Nikdo z nich částečně nesouhlasí a jeden učitel (3,5%) s tímto tvrzením plně nesouhlasí a myslí si, že to smysl nemá.

HYPOTÉZA 14 – VYUŽITÍ ZNALOSTÍ

H14 – Předpokládala jsem, že podle názoru učitelů děti s SPU získané vědomosti využijí. Tato hypotéza se potvrdila.

Naprostá většina učitelů (75,9%) je toho názoru, že děti se SPU využijí vědomosti a uplatní v budoucnosti znalost cizího jazyka. 24,1% učitelů nemělo k tomuto tématu vyhraněný názor. Nikdo z učitelů si nemyslí, že by jedinci se SPU své znalosti nevyužili. Tyto výsledky korespondují s názory žáků, kteří si v 81,8% myslí, že cizí jazyk využijí především v budoucím povolání.

HYPOTÉZA 15 – ZAHÁJENÍ VÝUKY VE 3. TŘÍDĚ

H15 – Předpokládala jsem, že podle názoru učitelů je dobře, že se nyní cizí jazyk vyučuje od 3. třídy. Tuto hypotézu nelze potvrdit.

S výukou jazyka od 3. třídy souhlasí 58,6% dotazovaných učitelů. 34,5% s časnou výukou nesouhlasí a 6,9% učitelů nemá vyhraněný názor. Výuka cizího jazyka od 3. třídy byla ve školském systému zavedena nedávno a zkušenosti s výhodami nebo zápory rané výuky ukáže čas. V této otázce nejsou učitelé jednotní, ačkoliv větší část dotazovaných spíše souhlasí.

HYPOTÉZA 16 – MÍRA PROJEVŮ SPU V CIZÍM JAZYCE

H16 – Předpokládala jsem, že podle názoru učitelů mají děti s SPU největší obtíže v psaní, nejmenší v komunikaci. Tato hypotéza se potvrdila.

Největší obtíže vidí učitelé u dětí se SPU v cizích jazycích v oblasti psaní. Následuje oblast čtení, dále pak gramatika. Jako oblast nejmenších obtíží uvedli učitelé oblast komunikace. Tyto výsledky naprosto korespondují s výsledky rozhovoru s dětmi. Ty jako nejméně oblíbenou činnost v hodině cizího jazyka uvedly psaní a psané úlohy, nejvíce oblíbenou činností byla hned po hrách oblast komunikace.

HYPOTÉZA 17 – VLIV OKOLÍ NA VÝBĚR JAZYKA

H17 – Předpokládala jsem, že na školách v severních Čechách, tedy v příhraniční oblasti, kde je navíc možnost výběru cizího jazyka, si děti se SPU volí častěji německý jazyk. Tato hypotéza se potvrdila.

Na ZŠ Rumburk a Krásná Lípa se učilo cizí jazyk celkem 677 žáků, z toho 61,2% si zvolilo anglický jazyk a 38,8% německý jazyk. Anglický jazyk je v případě žáků bez poruchy oblíbenější a žáci si jej volí častěji než německý jazyk, i přestože žijí v příhraniční oblasti.

Na obou školách se učilo celkem 47 dětí se SPU, z toho 40,4% si zvolilo anglický jazyk a 59,6% německý jazyk. Žáci se SPU si tedy raději zvolili německý jazyk. Důvodem může být přetrvávající přesvědčení rodičů, že německý jazyk je pro děti se SPU jednodušší. Jako další důvod, který mi uvedli dva dotazovaní žáci se SPU, bylo doporučení přímo pedagogicko-psychologické poradny, že německý jazyk pro ně bude jednodušší.

Závěr

Problematika výuky cizích jazyků u jedinců se specifickými poruchami učení je stále více aktuálním tématem. V poslední době se objevila řada hodnotných publikací, které se výukou cizích jazyků u jedinců se SPU zabývají. Autory jsou jak odborníci z oblasti speciální pedagogiky, tak i didaktikové cizích jazyků. Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na tři skupiny respondentů, abych se pokusila komplexněji pokrýt tuto problematiku.

První skupinou dotazovaných byli žáci s diagnostikovanou SPU. Výzkumu se zúčastnilo celkem 99 žáků prvního i druhého stupně ze tří severočeských základních škol a jedné pražské speciální základní školy. Výsledky výzkumného šetření ukázaly následující:

1. Žáci se SPU radí cizí jazyk spíše mezi oblíbené předměty, výuka cizího jazyka je spíše baví.
2. Žáci na prvním stupni se považují v cizím jazyce úspěšnější než v českém jazyce.
3. Žáci na druhém stupni se považují v cizím jazyce méně úspěšní a spíše si myslí, že jim jde český jazyk lépe.
4. Žáci na prvním stupni mají zájem se učit druhý cizí jazyk.
5. Žáci na druhém stupni už o výuku druhého cizího jazyka zájem nemají.
6. Žáci se SPU si myslí, že budou cizí jazyk potřebovat pro své budoucí povolání.
7. Pokud by si žáci se SPU měli vybrat způsob zkoušení (např. ze slovíček), volilo by 95% žáků raději ústní zkoušení před písemným.

Jistým překvapením pro mě bylo, že žáky se SPU cizí jazyk spíše baví. Pokud bych více rozebrala odpovědi týkající se oblíbenosti a úspěšnosti na jednotlivé ročníky, byla by situace následující.

Žáci na prvním stupni cizí jazyk baví, mají pocit, že jsou v něm i úspěšní a mají tak i eventuální zájem o výuku druhého cizího jazyka. Žáky z druhého stupně bych dále rozdělila na 5.-7. třídu, kde byly odpovědi nejvíce pesimistické. Žáky cizí jazyk spíše nebaví, myslí si, že jim spíše nejde a druhý cizí jazyk se učit nechtějí, protože by to nezvládli. Žáci 8.-9. ročníku cizí jazyk až na výjimky spíše baví, myslí si však, že jim spíše nejde, ale o druhý jazyk mají zájem více než žáci z 5.-7. třídy. Nastupuje zde racionální stránka nutnosti cizojazyčného vzdělávání, kdy mi žáci z nejvyšších ročníků odpovídali, že ačkoliv jim cizí jazyk nejde, vědí, že ho budou potřebovat kvůli lepšímu zaměstnání. Nutnost zvládnutí alespoň jednoho cizího jazyka a jeho důležitost pro budoucí povolání může být jedním

z motivačních faktorů i pro ty jedince, kteří by jinak cizímu jazyku velký význam nepřikládali.

Výsledky dotazníků rodičů přinesly pozitivní zjištění.

1. Rodiče dětí se SPU jsou rádi, že se jejich dítě učí cizí jazyk.
2. Rodiče dětí se SPU spíše přiznávají, že jejich děti mají problémy s cizím jazykem.
3. Rodiče dětí se SPU nechtějí, aby jejich děti byly z výuky cizího jazyka osvobozeny.

V dotaznicích rodičů mě překvapily výsledky poslední otázky, kdy 75% rodičů přiznává, že neumí anglicky nebo německy natolik dobře, aby svému dítěti dokázali kvalitně pomoci s přípravou na cizí jazyk. Je to poměrně velké zastoupení rodičů. Jejich znalosti jim neumožňují, aby svému dítěti s cizím jazykem pomohli.

Výsledky dotazníku učitelů přinesly také pozitivní zjištění:

1. Podle učitelů mají děti se SPU chuť učit se cizí jazyk. Tento výsledek koresponduje s výsledkem rozhovoru s žáky, kteří uváděli, že je cizí jazyk spíše baví.
2. Podle názoru učitelů má smysl, aby se děti se SPU učili cizí jazyk.
3. Podle názoru učitelů děti s SPU získané vědomosti využítí.

Skutečnost, že si učitelé myslí, že má výuka cizího jazyka u dětí se SPU smysl a že děti získané vědomosti využijí, poukazuje na kladný přístup učitelů k této problematice. Bohužel se však také ukázalo, že učitelé cizího jazyka nejsou v problematice specifických poruch učení dostatečně vzděláni a vzdělávání. Ohledně používání specifických metod nebo pomůcek učitelé přiznávají, že nemají moc zkušeností. Pokud je možnost v rámci školy účastnit se nějakého školení k problematice SPU, je určeno především pro učitelky českého jazyka a na cizí jazyk se zapomíná. Tak se jim dostává informací až z druhé strany, na doporučení učitelek českého jazyka a na doporučení třídní učitelky, která má k dispozici individuální vzdělávací program dítěte. V praxi výuky cizího jazyka v běžné třídě je pak žák se SPU zvýhodněn „pouze“ úlevami v hodnocení, časovou dotací nebo neklasifikováním písemného projevu. O specifických metodách výuky cizího jazyka se však může mluvit jen s velkými výhradami.

V závěrech vyvozených z výzkumu spatřuji stále velkou závažnost problematiky výuky cizích jazyků u jedinců se specifickými poruchami učení. Situace výuky cizího jazyka těchto dětí ve školách není ideální a v rodinném prostředí tyto děti pomoc s cizím jazykem spíše nenaleznou. Stále větší potřeba cizojazyčného vzdělávání a poptávka

po zaměstnancích s cizojazyčnou komunikační kompetencí pak nedává jedincům se SPU moc šancí na kvalitní zaměstnání. Můžeme jen doufat, že se výuka cizího jazyka u dětí s poruchami učení stane ještě více předmětem zájmu odborníků, pedagogů a rodičů.

Shrnutí

Ve své práci jsem sledovala současnou situaci v oblasti výuky cizích jazyků u dětí s poruchami učení (SPU). Předmětem zájmu se staly děti se SPU, obtíže, které jim jejich porucha při výuce cizího jazyka přináší, a vliv rodičů, rodinného prostředí a učitelů cizího jazyka na kvalitu cizojazyčného vzdělávání. Z mého výzkumu vyplývá, že velkou překážkou v rodinách dětí se SPU je nedostatečná znalost cizího jazyka, kterou rodiče přiznávají. Problémem učitelů cizího jazyka je dle mého názoru nedostatečná znalost konkrétních metod výuky cizího jazyka žáků se SPU. Ačkoliv je tedy problematika poruch učení ve školním prostředí diskutovanou otázkou, situace těchto jedinců ve škole a v rodině stále není ideální.

Použitá literatura

BARTOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení. In PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN: 80-85931-65-6

BARTOŇOVÁ, M. Základní problematika specifických poruch učení. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN: 80-85931-51-6

BARTOŇOVÁ, M.; JANÍKOVÁ, V. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3135-2

BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X

ELMAN, J. *V kouzelné zahradě jazyků aneb jak studovat cizí jazyky*. Praha: Sobotáles, 2006. ISBN: 80-86817-19-9

HANUŠOVÁ, S. Lingvodidaktický pohled na problematiku výuky cizích jazyků u dětí s SPU a dyslexií. In BARTOŇOVÁ, M. (ed.). *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. s. 125-133, 1. vyd. Brno: MSD, 2005, s. 105-115. ISBN 80-86-6-33-38-1

HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN: 80-7290-054-4

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků, úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3

KLÉGROVÁ, J. Školní sebepojetí žáků 7. ročníku speciální třídy pro děti s poruchami učení. In KUCHARSKÁ, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-294-7

KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: Specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN: 80-86473-23-6

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X

KŠAJT, P. Žáci se specifickými poruchami učení a jejich pozice ve třídě. In KUCHARSKÁ, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-294-7

KUPKA, I. *Jak úspěšně studovat cizí jazyky*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-2000-5

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

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon, 2003. ISBN: 80-86429-19-9

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0

PECHANCOVÁ B., SMRČKOVÁ A. *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*. Olomouc: Univerzita Palackého 1998

PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. a kol. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0497-1

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3., rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-621-7

RYAN, M. Dyslexie a sociální a emocionální problémy. In KUCHARSKÁ, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*. Praha: Portál, 1997, s. 33-37. ISBN 1211-670X

SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-315-3

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7

SHEEDYOVÁ – KURCINKOVÁ, M. *Problémové dítě ve škole a v rodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-174-6

VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0015-3

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3

ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN: 80-7311-022-9

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-544

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. A rozšiř. Vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-800-7

ZICH, F. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Express, 2004. ISBN: 80-86754-19-7.

ŽLAB, Z. *Zkouška jazykového citu*. Bratislava: Microdata, 1992.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

European Agency for Development in Special Needs Education Contact, dostupné na: <http://www.europeanagency.org/site/about/index.html#brochure/>

European dyslexia association, dostupné na: <http://www.dyslexia.eu.com/>

European Agency for Development in Special Needs Education Home, dostupné na: <http://www.european-agencz.org/>

The Salamanca Statement of the UNESCO World Conference On Special Needs Education: Access and Quality (June 1994) dostupné na: www.diseed.org.uk/Salamanca%20Statement.htm

MERTIN, V. 8.12.1999 Rodič jako diagnostik a terapeut IV. <http://www.rodina.cz/clanek404.htm>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. <http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf

Jazyky bez bariér, [online] c2004, <http://www.jazyky-bez-barier.cz>

Seznam příloh

PŘÍLOHA Č. 1 – Dotazník pro učitele cizího jazyka (vzor AJ)

PŘÍLOHA Č. 2 – Dotazník pro rodiče dětí se SPU (vzor AJ)

PŘÍLOHA Č. 3 – Struktura rozhovoru se žáky se SPU (vzor AJ)

Příloha č. 1

Jsem studentkou 6. ročníku Husitské teologické fakulty Univerzity Karlovy a v současné době připravuji magisterskou práci na téma problematiky výuky cizích jazyků u jedinců se specifickými poruchami učení. Vedoucí mé magisterské práce je doc. PaedDr. Olga Zelinková. Součástí této práce je i výzkumná část, proto Vás prosím o vyplnění následujícího anonymního dotazníku. Získané údaje budou použity pouze pro odborné účely. Děkuji Vám za spolupráci.

Barbora Havlíková

Vyplňte prosím Vaše osobní údaje.

Jsem pedagogem:

- a) na 1. stupni ZŠ
- b) na 2. stupni ZŠ
- c) na SŠ
- d) jinde, Kde?.....

Pohlaví: muž žena

Věk:

U otázek, kde je to možné, označte prosím, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s daným tvrzením.

- 1 = Plně souhlasím
- 2 = Částečně souhlasím
- 3 = Nemám vyhraněný názor
- 4 = Částečně nesouhlasím
- 5 = Plně nesouhlasím

1/ Myslím si, že děti s specifickými poruchami učení mají chuť učit se cizí jazyk.

1 2 3 4 5

2/ Domnívám se, že má smysl, aby se děti s specifickými poruchami učení učily cizí jazyk.

1 2 3 4 5

3/ Myslím si, že děti s specifickými poruchami učení získané vědomosti využijí.

1 2 3 4 5

4/ Myslím si, že je dobře, že se nyní vyučuje cizí jazyk již od 3. třídy.

1 2 3 4 5

5/ Souhlasím s tím, aby se děti s dyslexií učily postupně dva cizí jazyky.

1 2 3 4 5

6/ Používáte nějakých speciálních metod pro děti s dyslexií při výuce cizího jazyka?

Pokud ano, kterých?

7/ Jaké obtíže převážně podle Vás tyto děti ve výuce anglického jazyka mají? (oznámkujte prosím od 1 – 4 nejvíce obtíží až po nejméně obtíží)

- ve čtení
- v psaní
- v komunikaci
- v gramatice

8/ Jak dlouho máte zkušenosti s učením dětí se specifickými poruchami učení?

1 – 3 roky 3 – 6 let 6 – 9 let 9 – 12 let 12 let a více

Příloha č. 2

Jsem studentkou 6. ročníku Husitské teologické fakulty Univerzity Karlovy a v současné době připravuji magisterskou práci na téma problematiky výuky cizích jazyků u jedinců se specifickými poruchami učení. Vedoucí mé magisterské práce je doc. PaedDr. Olga Zelinková. Součástí této práce je i výzkumná část, proto Vás prosím o vyplnění následujícího anonymního dotazníku. Získané údaje budou použity pouze pro odborné účely. Děkuji Vám za spolupráci.

Barbora Havlíková

Vyplňte prosím Vaše osobní údaje.

Pohlaví: muž žena

Věk:

Dosažené vzdělání: ZŠ SOU SŠ VŠ

Zaměstnání:

U otázek, kde je to možné, označte prosím, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s daným tvrzením.

1 = Plně souhlasím

2 = Souhlasím

3 = Nemám vyhraněný názor

4 = Nesouhlasím

5 = Plně nesouhlasím

1/ Jsem rád/a, že se můj syn/dcera učí cizí jazyk.

1 2 3 4 5

2/ Můj syn/dcera má problémy s cizím jazykem.

1 2 3 4 5

3/ Byl bych rád/a, kdyby byl můj syn/dcera z výuky cizího jazyka osvobozen/a.

1 2 3 4 5

4/ Souhlasím s tím, aby se žák s dyslexií učil postupně i druhý cizí jazyk.

1 2 3 4 5

(Pokud ano, tak jaký, pokud ne, tak proč?)

5/ Pokud bych měl možnost zvolit svému synovi/dceři cizí jazyk, byla by to: (oznámkujte prosím od 1 – 5 nejvíce žádaný jazyk až po nejméně chtěný)

- angličtina
- němčina
- španělština
- francouzština
- ruština

6/ Kolik času denně věnuje Váš syn/dcera přípravě na cizí jazyk?

0 minut 10 minut 20 minut 30 minut 40 minut

7/ Kolik času denně věnuje Váš syn/dcera přípravě na český jazyk?

0 minut 10 minut 20 minut 30 minut 40 minut

8/ Umím anglicky natolik dobře, abych svému synovi/dceři dokázal/a kvalitně pomoci s přípravou.

1 2 3 4 5

Příloha č. 3

Žák třídy
dívka / chlapec

1/ Co Tě napadne jako hlavní důvod toho, proč se učíš anglicky?

.....

Napadají Tě ještě **další důvody**?

a/ nenapadají

b/ protože musím

c/ protože se chci domluvit na dovolené, v cizině

d/ protože je to důležité pro život

e/ protože to chtějí rodiče

2/ **Baví Tě** učit se angličtinu?

a/ Ano, angličtina mě moc baví

b/ Spíše ano, angličtina mě docela baví

c/ Spíše ne, angličtina mě spíše nebaví

d/ Ne, angličtina mě vůbec nebaví

3/ Myslíš si, že ti angličtina jde? Jsi v ní úspěšný?

a/ Ano, jsem v angličtině hodně úspěšný

b/ Spíše ano, angličtina mi docela jde

c/ Spíše ne, angličtina mi spíše nejde

d/ Ne, angličtina mi vůbec nejde, nejsem v ní úspěšný

4/ Co Tě nejvíce baví na angličtině nejvíc?

.....

5/ Co Tě nebaví?

.....

.....

6/ Myslíš si, že Ti jde angličtina lépe než český jazyk?

- a/ Angličtina mi jde **mnohem lépe** než český jazyk
- b/ Angličtina mi jde **trochu lépe** než český jazyk
- c/ Angličtina i český jazyk mi jdou **stejně**
- d/ Angličtina mi jde **trochu hůře** než český jazyk
- e/ Angličtina mi jde **mnohem hůře** než český jazyk

7/ Chtěl by ses učit i další cizí jazyk?

- a/ Určitě **ano**
- b/ Spíše **ano**
- c/ Spíše **ne**
- d/ Určitě **ne**

Pokud jsi odpověděl/a ANO, který z cizích jazyků by sis vybral/a?

- a/ Němčinu
- b/ Španělštinu
- c/ Francouzštinu
- d/ Ruštinu

Pokud jsi odpověděl/a NE, tak proč? Z jakého důvodu už by ses další cizí jazyk nechtěl učit?

.....
.....

8/ Čím by jsi chtěl být, až „budeš velký“?

.....

9/ Myslíš si, že je důležité umět dobře anglicky pro tohle povolání? Pro Tvou budoucnost?

- a/ Ano, umět dobře anglicky je určitě důležité pro moje povolání
- b/ Spíše ano, angličtina možná budu potřebovat pro moje povolání
- c/ Spíše ne, angličtinu pro moje povolání moc potřebovat nebudu
- d/ Ne, umět dobře anglicky není vůbec důležité pro moje povolání

10/ Myslíš si, že maminka/tatínek umí dobře anglicky?

- a/ Ano, maminka/tatínek umí velmi dobře anglicky
- b/ Spíše ano, maminka/tatínek docela umí anglicky
- c/ Spíše ne, maminka/tatínek anglicky moc neumí
- d/ Ne, maminka/tatínek anglicky neumí vůbec

11/ Pomáhají Ti doma rodiče s přípravou na angličtinu?

- a/ Ano, s přípravou na angličtinu mi rodiče pomáhají pravidelně
- b/ Někdy ano, s přípravou na angličtinu mi rodiče pomáhají občas
- c/ Spíše ne, s přípravou na angličtinu mi rodiče moc nepomáhají
- d/ Ne, s přípravou na angličtinu mi rodiče nepomáhají vůbec
- e/ Nepomáhají mi, protože mám soukromé doučování

S čím konkrétně Ti rodiče při přípravě na angličtinu pomáhají?

- a/ Čtou se mnou články, kontrolují písemné úlohy a společně trénujeme slovíčka
- b/ Rodiče kontrolují, jestli mám všechny úlohy hotové a podepíší úkol
- c/ Úkoly si vypracovávám sám, rodiče mi je pouze podepíší

V čem dalším Ti rodiče pomáhají?.....

